

# Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental

Foto: Adilson José Francisco

# 4



Editora da Ufac

Linguagens e  
Identidades da/na Amazônia  
Sul-Occidental - 4

Organizadoras:  
Sheila da Costa Mota Bispo  
Raquel Alves Ishii  
Francemilda Lopes do Nascimento

Rio Branco - Acre  
2010

©UFAC, 2010.

BISPO, Sheila da Costa Mota; ISHII, Raquel Alves; NASCIMENTO, Francemilda Lopes do (Orgs.). **Linguagens e identidades da/na Amazônia Sul-Occidental - 4**. Rio Branco: Edufac, 2010. 463 p. ISBN:978-85-98499-87-1.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

L755l Linguagens e identidades da/na Amazônia Sul-Occidental - 4 / Sheila da Costa Mota Bispo, Raquel Alves Ishii, Francemilda Lopes do Nascimento (Orgs.). — Rio Branco: Edufac, 2010.  
463 p. : il.

ISBN: 978-85-98499-87-1  
Inclui bibliografia

1. Linguagens e identidades – Amazônia. 2. Literatura – Oralidade – Acre. 3. Cultura – Amazônia. 4. Amazônia – África. I. Título. II. Bispo, Sheila da Costa Mota. III. Ishii, Raquel Alves. IV. Nascimento, Francemilda Lopes do.

CDD: 400.9811

CDU: 808:008(811)

---

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

Rio Branco - Acre  
2010

Feito o depósito legal.

Universidade Federal do Acre  
Centro de Educação, Letras e Artes  
Programa de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade  
Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora (Cecafro) da PUC – São Paulo  
Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas e Pan-Amazônicas (Nepan) - Ufac

**Capa:** Raquel Alves Ishii

**Foto da Capa:** Adilson José Francisco

**Projeto gráfico:** Grupo de Pesquisa História e Cultura, Linguagem, Identidade e Memória

**Diagramação:** Luiz Gonzaga Leite Macedo e Francemilda Lopes do Nascimento

**Coleção:** Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental

**Editora da Ufac - Edufac**

Campus Universitário, BR 364 - Km 04, Distrito Industrial, CEP 69915-900, Rio Branco, Acre, telefone (68) 3901-2568, fax (68) 3229-1246, e-mail: editoradaufac@yahoo.com.br

Os conceitos, as afirmações, erros gramaticais, bem como as imagens contidas nos artigos são de inteira responsabilidade dos autores.

# Sumário

---

O Imaginário judaico-cristão na construção sócio-cultural do homem da floresta: Judas-Asvero Adel Malek Hanna, Simone de Souza Lima.....	12
Formação continuada em Educação Matemática no município de Cruzeiro do Sul/Acre Ademárcia Lopes de Oliveira Costa, Maria Irinilda da Silva Bezerra.....	20
O Diálogo das escolas com as comunidades ribeirinhas do Juruá Adriana Ramos dos Santos, Eunice Schilling Trein.....	25
Povo Manchineri: redes migratórias, fronteiras e territórios Alessandra Severino da Silva Manchinery, Maria de Jesus Morais.....	31
Memórias de velhos: a literatura na tradição oral na microrregião do Médio Mearim-MA Alexsandra Morais Lins.....	38
Construindo um perfil para o conceito de morte Aline Andréia Nicolli.....	43
Narrativas, regiões, margens e trauma: Graciliano Ramos e Abguar Bastos Amilton José Freire de Queiroz, Simone de Souza Lima.....	50
O Casarão: patrimônio histórico e direito à cidadania Ana Carla Clementino de Lima.....	58
Reconstituição da história institucional universitária, através de jornais e documentos acadêmicos Ana Cláudia Miranda Reis, Ângelo Eleotério Ferreira.....	62
Ensinando números e as quatro operações: com a palavra, as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental Ana Cristina de Oliveira, Elza Ferreira da Silva Lenzi, Orestes Zivieri Neto.....	68
Os "Bárbaros", os muros da vila e o tempo Angela Maria Nunes da Silva.....	75
Aspectos paleográficos do Tratado da cozinha portuguesa: códice I:E 33 Antonietta Buriú Hosokawa.....	81
Identidades indígenas: os empréstimos linguísticos na construção do sujeito manchineri Antônio Cláudio Brito do Nascimento.....	92
Contracultura amazônica: o choque dos imaginários no conflituoso processo de modernização capitalista da economia amazônica, em letras de músicas a partir da década de 1980 Armando Cezar da Silva Pompermaier, Simone de Souza Lima.....	98
Elementos históricos e ficcionais na obra "A Amazônia", de Edgardo Ubaldo Genta Belchior Carrilho dos Santos.....	105
Cultura escrita e saberes docentes: articulação necessária para a apropriação da cultura amazônica rondoniense Bianca Santos Chisté.....	109
Seringal e o efeito de real Camila Bylaard.....	116
Aspectos da tradução de "Fábula selvagem", de César Vallejo Cesar Augusto de Oliveira Casella.....	122
A Variação linguística no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Cleide Vilanova Hanisch, Rodrigo Nascimento de Queiroz.....	127
Estética Maxakali: leitura, escrita, traduções Cynthia de Cássia Santos Barra, Cinara de Araújo.....	134

A Semiótica na construção da poesia de Arnaldo Antunes Dariete Cruz Gomes Saldanha.....	140
Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri: discursos, memória e esquecimento Denilson Claro de Sousa.....	147
As Artimanhas de um narrador num envolvimento de sensualidade e sedução sob a perspectiva do olhar Edinaldo Flauzino de Matos.....	152
Formação docente: ações e motivações Edna Maria Cordeiro.....	159
Contexto cultural e poesia de resistência no Acre Eli Rezende, Vicente Cruz Cerqueira.....	166
Identidade: culturas híbridas na rota do Pacífico Emilson Ferreira de Souza.....	171
O Estrangeiro na Amazônia brasileira: discursos, olhares e saberes de Jano, personagem de Milton Hatoum Ezilda Maciel da Silva.....	178
Relações entre linguagem e multiculturalismo: um estudo sobre a formação de professores no Estado de Rondônia Flávia Pansini.....	183
Relatos de viagem: discurso sobre a diferença cultural na Amazônia Francemilda Lopes do Nascimento, Simone de Souza Lima.....	191
Filme espanholês: reorganização híbrida da cultura e identidade imigrante Francielle Maria Modesto Mendes, Francisco Aquinei Timóteo Queiróz.....	196
O Processo de apropriação da leitura e da escrita numa escola indígena do Acre Francisca Adma de Oliveira Martins, Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto.....	201
Diversidade cultural e cidadania na Educação de Jovens e Adultos Francisca Karoline Rodrigues Braga, Gilberto Francisco Dalmolin.....	207
Recompondo passado e presente: nós, os fronteiriços brasivianos - duplamente desenraizados e expropriados Geórgia Lima.....	214
A Tarefa crítica do fantástico Heloisa Helena Siqueira Correia.....	220
O Luto e o trágico em Electra ao longo dos séculos Jamila Nascimento Pontes, Alyne Spiacci Rocha.....	225
O Embate entre as ordens divinas e humanas em Ésquilo, Sófocles e Eurípedes Jamila Nascimento Pontes.....	232
A Análise do Discurso de Linha Francesa e o Ensino de Língua Inglesa: formações discursivas em confronto em escolas rurais de Ensino Fundamental no Vale do Juruá Jannice Moraes de Oliveira Cavalcante.....	238
A Presença de pessoas negras na Amazônia acreana Jorge Fernandes da Silva.....	244
Paradoxos da emancipação: a educação entre a virtualidade e a realidade José Carlos Mendonça.....	250
Projeto de implantação da internet nas escolas Julio Robson Azevedo Gambarra.....	257
A Seleção das palavras na descrição da Amazônia brasileira: um estudo filológico em busca do sentido e da razão do autor Klondy Lúcia de Oliveira Agra.....	262

Glossário dos nomes de doenças, pragas e plantas daninhas na cultura agrícola do Estado do Acre Ladislane Nunes Aguiar Dantas.....	269
O Fantástico de Cortázar: a dualidade do tempo e do espaço Laila Karla Lima Duarte, Heloisa Helena Siqueira Correia.....	275
Território étnico e afro-descendente: a representação da Sociedade Beneficente Cultural Floresta Aurora em Porto Alegre, RS Letícia Maria Barbosa.....	279
José María Arguedas e o futuro Ligia Karina Martins de Andrade.....	285
Da Ameaça a esperança: memórias e histórias sobre a primeira mãe de santo do município de Porto Velho Mara Genecy Centeno Nogueira, Nábila Raiana Magno Pimentel.....	291
A Propósito do primeiro exercício de leitura na pintura de Hélio Melo: procedimentos para a leitura da obra pictórica Márcio Bezerra da Costa.....	297
Da Identidade do signo aos signos da identidade Marcos de A. Matos.....	303
Processo de inclusão dos alunos com baixa visão e cegueira no ensino regular no município de Cruzeiro do Sul/Acre: elaboração de material didático na formação de professores Maria Alaide Sales de Castro, Maria Izabel de Oliveira Sandim, Jocélia Bernardino da Silva, Robéria Vieira Barreto Gomes.....	311
Representação da adolescência: análise das matérias jornalísticas publicadas no jornal “A Gazeta”, na cidade de Rio Branco em 1989 e 2010 Maria da Luz França Maia, Andréa Maria Lopes Dantas.....	316
Radiografia social da UFAC (2008) Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza.....	321
Marcas sócio-linguísticos-culturais para transformar práticas didático-pedagógicas da Educação Linguística Maria do Socorro Pessoa.....	326
Ensino multisseriado no município de Cruzeiro do Sul/Acre: embates e desafios Maria Irinilda da Silva Bezerra, Ademárcia Lopes de Oliveira Costa.....	333
Estudo socioterminológico dos nomes de árvores no município de Assis Brasil Maria Josineia Arruda Sabóia, Antonieta Buriti de Souza Hosokawa.....	339
Trajatória de seringueiros na fronteira do Acre com a Bolívia Mariette de Souza Espíndola, Maria de Jesus Morais.....	344
O Imaginário poético amazônico no conto “Chico Finado” Mírna Suelby Martins da Rocha.....	351
Projetos de investigação e a produção de vídeos no estudo de problemas socioambientais: uma estratégia de ensino na formação de professores Murilena Pinheiro de Almeida.....	357
Investigar a prática pedagógica: uma contribuição ao processo de formação de professores de Ciências e Matemática Murilena Pinheiro de Almeida.....	364
A Personagem feminina em “Procurando Firme”, de Ruth Rocha Nilza Monteiro de Oliveira.....	371
O Ensino pela pesquisa: saberes vividos, memória social na educação escolar indígena Ocimar Leitão Mendes.....	375
Aspectos das atitudes linguísticas de estudantes brasileiros e epitaciolandenses Odineide Farias de Oliveira.....	381

Coesão: pré-requisito relativo para a coerência textual Querla Mota dos Santos, Valdir Vegini.....	385
“O Abismoso reino da solidão” e o “outro” na Amazônia acreana de Abguar Bastos Raquel Alves Ishii, Gerson Rodrigues de Albuquerque.....	391
Portos, nações e etnias de Guiné: as etnias africanas da Alta-Guiné no Estado do Maranhão e Piauí (1770-1800) Reinaldo dos Santos Barroso Junior.....	401
Um Estudo sobre os valores modais no conto “A Menina de Lá”, de Guimarães Rosa Ricardo Marques Macedo.....	408
Alunos com baixa visão e cegueira nas escolas estaduais do município de Cruzeiro do Sul/AC: alfabetização e formação de professores Robéria Vieira Barreto Gomes, Armando Barros.....	414
Insubordinação negra feminina na diáspora Rosália Diogo.....	420
Pluralidade de vozes discursivas em “Luna Clara e Apolo Onze”, de Adriana Falcão Rosana Nunes Alencar.....	425
Literatura e cultura: diálogos e interstícios Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari.....	430
Formação cultural, identidade e televisão na Amazônia Sul-Occidental: apontamentos para a pesquisa em recepção Sandro Adalberto Colferai.....	434
O Discurso sobre o nordestino, colonialismo e pós-colonialismo: uma análise de <i>La estrella Solitaria</i> , de Alfonso Domingo Saulo Gomes de Sousa.....	441
Aspecto verbal e análise do discurso: discussões de uma nova proposta para o ensino dos verbos Simone Cordeiro de Oliveira.....	447
Novas perspectivas para o ensino de literatura no Estado de Roraima: da teoria à prática Suênia Kdidija Araújo Feitosa.....	452
"Canção do ver": jogo do discurso lírico e narrativo Vanderluce Moreira Machado Oliveira.....	456

## Entrecruzando fronteiras e saberes: virtualidades, visualidades e oralidades

“Quem julgar que é preciso muito mais, apenas vá fazendo. O possível e, quem sabe, o impossível. Porque o amor e o belo, assim como o poder e a morte, os lugares, os jeitos e os sujeitos, os cortes e recortes, vão ali se mostrando, como ‘famintos beijos na floresta’.” (Jones Dari Göettert, Lugares, jeitos e sujeitos: cortes e recortes da BR-364 acreana, 2005).

**H**istória, literatura, geografia, etnografia, antropologia, cinema, artes visuais, teatro, oralidade, memória patrimônio histórico, música, educação escolar, exercícios de estudo no campo da linguística e uma ampla série de narrativas e trajetórias de sujeitos históricos de diferentes regiões se entrecruzam nesta publicação. Com ela se encerra um ciclo de ricas reflexões iniciadas no ano de 2007 e marcadas pela necessidade de se produzir diálogos sobre temas emergentes em áreas do campo, floresta e cidades amazônicas e em outras regiões, no contexto da primeira década deste século XXI. Uma década marcada pela forte pressão sobre a natureza e o constante deslocamento de centenas de comunidades humanas “condenadas ao desaparecimento” por uma lógica de mercado que torna descartável tudo o que esteja em seu raio de alcance, inclusive a própria vida.

Mais que encerrar os debates, as dezenas de textos que compõem este *Linguagens e identidades da/na Amazônia sul-ocidental – 4*, re-lançam as provocações iniciais – contidas no primeiro volume desta série – com o claro propósito de manter acesa a chama das discussões e da produção de conhecimentos articulados com o “Todo-o-mundo”, no dizer de Édouard Glissant, a partir do “chão de barro” das histórias de seus autores ou dos fazeres e afazeres que sustentam suas possibilidades de vida.

O mérito principal da quase totalidade dos estudos e reflexões aqui apresentadas, portanto, está no fato de que seus autores partem das coisas e pessoas concretas que movimentam seus cotidianos e o fazem desde “o coração do deserto ocidental amazônico”, colocando em cheque tanto a idéia bipolar de centro e periferia, quanto a de isolamento que têm servido como “moeda de troca” para justificar uma condição de subalternidade, em múltiplos sentidos, no âmbito de instituições de ensino amazônicas.



O que se evidencia, no entanto, como o aspecto mais relevante das pesquisas, estudos e reflexões que o público agora tem condições de acessar, é a perspectiva de propor uma outra forma de pensar o conhecimento, sua produção e sua difusão. Saber o que foi dito e o que se fez tem importância, mas saber quem disse e quem fez tem importância crucial. Nesse processo, se destaca o lugar em que se encontram os diferentes sujeitos para se pensar e elaborar formas de discussão e reflexão sobre um mundo no qual tem predominado uma ideia de saber e de ciência europeizantes e ancorados na razão técnica, patrocinadora de verdades únicas, fixas, imutáveis.

Ao longo das páginas que se seguem entrecruzam-se fronteiras e saberes que manifestam, como parte de suas dimensões mais significativas, as virtualidades, visualidades e oralidades das Amazônias em que vivemos. O que lemos é uma “re-descoberta” das principais temáticas de nossos mundos atuais. “Re-descoberta” das Amazônias, aliás, uma autodescoberta de nossa amazonialidade em relação com o mundo; nossa inserção na produção de um “mundo global”; nossos

imaginários e poéticas; nossas políticas e projetos de vida; as ações e transformações de nossas culturas. Uma autodescoberta não como referencial dos produtos, das riquezas e do exótico que sempre interessaram ao “mercado global”, mas, como referencial de nossas alteridades e possibilidades de conviver num “mundo global” sem deixarmos de ser o que somos; de sermos reconhecidos em nossas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, políticas e históricas.

Desde essas amazônias que são Américas e suas múltiplas relações com as Europas, Ásias, Áfricas, entrecruzamos nossas literaturas escritas e orais, linguagens visuais e virtuais. Virtualidade não com a perspectiva última de se quedar no ciberespaço das mídias eletrônicas, das redes de computadores, das comunidades virtuais. Estas se manifestam como parte de outras possibilidades de comunicação; não de apresentação do sujeito da ação; não de sua intervenção no espaço público.

Virtualidade na perspectiva constante nos principais dicionários de língua portuguesa, como “qualidade do que é virtual” ou aquilo que “existe potencialmente e não em ação”, mas, também, o que é

“susceptível de se realizar ou de se exercer”, de acontecer; o que é “possível”, “analógico”, “potencial”.

Nesse ritmo e movimento, apreendemos virtualidades como campos de contatos, trocas e interações capazes de ultrapassar fronteiras físicas, continentais, intelectuais, conceituais e tecer novas redes de comunicação, academicamente comprometidas com sujeitos, culturas e realidades sociais.

Nessas urdiduras, retornando aos dicionários, trazemos à baila visualidades, inicialmente entendidas como “qualidade do que é visual”. Aquilo que é “relativo à vista ou à visão”. “Imagem exterior de algo ou alguém; memória visual: memória que guarda as recordações do que viu; raio visual: linha reta que vai do olho do observador” ao que é observado: movimento, pessoas, acontecimentos, ritmos, imagens, corpos.

Oralidades traduzindo práticas culturais múltiplas; possibilidades históricas, literárias, linguísticas; inserção do “outro”; saberes e subjetividades a possibilitar outras indagações, dúvidas, investigações, diálogos.

Visualidades de corpos que se produzem, (re)produzem e são produzidos nas performances do cotidiano. Virtualidades que imaginam corpos, casas, santos, deuses, paixões, escritas.

Virtualidades, visualidades e oralidades num mundo marcado pela mercantilização da vida, dos corpos, da natureza; que nos aliena o espaço público, mas também potencializa outras trocas, encontros e desafios numa perspectiva Pan-Amazônica que articula culturas do Atlântico e do Pacífico; das muitas margens, centros, curvas e balanços no mourejar das águas interativas que levam e trazem, diluem e misturam vidas, crenças e culturas de diferentes seres.

Desde nossas Amazônias, no movimento das águas e nos incríveis sons e luzes dessas noites de inverno, assumimos os riscos de anunciar nossas inquietações, entrecruzando nossas ideias e conversas com outras ideias e conversas.

Continuemos a continuar e para quem somente vive a julgar “que é preciso muito mais, apenas vá fazendo”.

Gerson Rodrigues Albuquerque (UFAC)

Agenor Sarraf Pacheco (UFPA)

# *Artigos*

# O IMAGINÁRIO JUDAICO-CRISTÃO NA CONSTRUÇÃO SÓCIO-CULTURAL DO HOMEM DA FLORESTA: JUDAS-ASVERO

Adel Malek Hanna  
Universidade Federal do Acre  
Simone de Souza Lima  
Universidade Federal do Acre

Fixado no pensamento judaico-cristão, o ensaio Judas-Asvero, de Euclides da Cunha, faz a releitura de uma das mais conhecidas figuras do imaginário anti-semítico - a lenda do judeu errante, retratando a realidade social dos seringueiros ou caboclos que vivem no interior da Floresta Amazônica, quase que completamente isolados do mundo exterior. Judas-Asvero é a mescla do rito da malhação de Judas com a estória do Judeu Errante, dois acontecimentos relacionados ao mesmo personagem: Judas. Durante a leitura deste artigo, será possível verificar uma série de elementos literários ligados a cultura e identidade dos homens da floresta. Malhação de Judas e Judeu Errante são duas histórias que culminam numa cultura singular que une o imaginário judaico-cristão com os mitos que permeiam a floresta. Cultura essa trazida pelos colonizadores, imposto pela força e pela ideologia dos jesuítas. Esta tendência cultural se tornou híbrida ao ter contato com outras culturas já estabelecidas nas terras amazônicas. Esta cultura culminou, posteriormente ao período de colonização, numa cultura singular, envolvendo fatores sociais e ideológicos como referência identitária do grupo social que habitava e ainda habita o interior da Floresta Amazônica. O seringueiro que se auto-reconhece na sua criação, um boneco de palha, irá representá-lo no ritual da malhação de Judas. Essa representação tende a expurgar e santificar seus pecados perante Deus, o Homem Santo, que os ignorou ou não os viu no manto misterioso da floresta, isolando-os de tudo e todos. Durante a construção do boneco de Judas, os fatores psicológicos estiveram em evidência, revelando vontades e desejos por meio do imaginário judaico-cristão. Por fim, fatores ideológicos, sociais e culturais se misturam para revelar a identidade des-

te povo que vive em um ambiente inóspito, Floresta Amazônica. Diante do arcabouço literário presente no ensaio Judas-Asvero, este trabalho tem como objetivo evidenciar mecanismos que contribuam para a formação cultural presente no ensaio Judas-Asvero, a partir das interferências do imaginário judaico-cristão no universo amazônico.

## **A malhação de Judas e o Judeu Errante como elementos constitutivos do ensaio Judas-Asvero**

No ensaio Judas-Asvero, Euclides da Cunha faz jus ao seu intelecto criativo, mesclando a história do povo amazônico com o imaginário ocidental, através de elementos reflexivos e ideológicos em torno do ritual da malhação de Judas. Além de apresentar algumas singularidades ligadas a este ritual, Euclides também retratou as mazelas na qual o seringueiro estava submetido.

O ensaio encontra-se dividido em três momentos contínuos: introdução, onde o narrador faz uma prévia do assunto que será tratado no ensaio; desenvolvimento, em que o narrador descreve desde a construção até a hora do boneco caricatural do seringueiro ser colocado no rio; e, por fim, o narrador conclui o ensaio com o desfecho que é o ritual com a malhação do boneco e seu sumiço ao longo do rio. Durante a narrativa, o narrador engendra habilmente a sombra do Judeu Errante metamorfoseado em caricaturas dos próprios seringueiros que buscam a redenção de seus pecados.

Euclides da Cunha, para atingir o objetivo esperado no ensaio Judas-Asvero, lança mão de recursos míticos, históricos e literários. Estes re-

cursos, segundo Hardman (2009, p. 74), estão ligados as "tradições ocidentais e literárias antiquíssimas", resultando na fusão de Judas Iscariotes com o Judas Ahasverus, criando uma personagem que é a personificação do próprio amazônida. Assim, pode-se dizer que o título Judas-Asvero tratar-se-á da mescla entre Judas Iscariotes com os relatos sobre Judas-Asvero - este último associado ao mito do Judeu Errante -, culminando na representação ritualística do Sábado de Aleluia, fruto da cultura judaico-cristã. Assim, o título do ensaio representa uma mescla entre três personagens: o Judas Iscariotes, o Judas Ahasverus e o Judeu Errante. Da mesma forma que a cultura amazônica se formou com a mescla de várias culturas, dentre elas a cultura indígena, africana e européia.

### O ensaio Judas-Asvero

O narrador dá início ao texto explanando a importância do Sábado de Aleluia para os seringueiros, habitantes que vivem no interior da floresta, que suportam calados as mazelas na qual são submetidos. Na visão destas comunidades que compõe os povos da Amazônia, o imaginário ocidental adquire funções singulares, indo da contemplação de Deus até a salvação da alma no Sábado de Aleluia:

"No sábado de Aleluia os seringueiros do Alto Purus desforram-se de seus dias tristes. É um desafogo. Ante a concepção rudimentar da vida santificam-se-lhes, nesse dia, todas as maldades. Acreditam numa sanção litúrgica aos máximos deslizes." (CUNHA: 1998, p.109)

Como pode ser observado, o narrador inicia o texto exaltando a importância do Sábado de Aleluia, deixando claro que este é o momento mágico da redenção tão esperada pelos seringueiros, a ocasião certa de vingar-se de si mesmo e do vazio dos "sertões amazônicos", já que a ideia de Paraíso Amazônico esbarrou-se num aglomerado de fatores naturais, carregados de mitos e lendas. Quanto ao Sábado de Aleluia, este ficou gravado na consciência dos habitantes da floresta como sendo a santificação dos seus "máximos deslizes", manifestado no ato ritualístico, que se atualiza ano após ano, livrando-os de seus peca-

dos acumulados.

Ao longo do processo narrativo, alguns traços estilísticos que permeiam a obra surge nos três grandes temas do ensaio: 1- O infortúnio e as mazelas dos seringueiros; 2- A construção da redenção por meio do boneco de Judas; 3- A mescla da malhação de Judas com a história do Judeu Errante. Diante dos eixos centrais, o ensaio se constrói a partir do discurso e da ideologia, relacionando o sujeito com o imaginário judaico-cristão. Neste ínterim, quando se fala em discurso, nos referimos aos elementos manifestos em seu interior como a interação social, a exterioridade e a historicidade, como elementos que se complementam no arranjo das culturas sociais. O discurso trata, portanto, da "construção conjunta entre o social e o linguístico" (ORLANDI, 1994, p. 56). Durante o processo de formação discursiva, a ideologia é a base organizadora deste discurso, pois esta "é vista como o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência" (ORLANDI, 1994, p. 56). Daí a presença do discurso e da ideologia como elementos constitutivos do ensaio. No trecho abaixo é possível encontrar alguns dos elementos pertencentes à construção do discurso:

"Alguns recordam que nas paragens nativas, durante aquela quadra funebre, se retraem todas as atividades - despovoando-se as ruas, paralisando-se os negócios, ermando-se os caminhos - e que as luzes agonizam nos círios bruxuleantes, e as vozes se amortecem nas rezas e nos retiros, caindo um grande silêncio misterioso sobre as cidades, as vilas e os sertões profundos onde as gentes entristecidas se associam à mágoa de Deus." (CUNHA: 1998, p. 109)

Como pode ser observado no excerto acima, o narrador ao utilizar o verbo recordar revela que a historicidade que se manifesta no presente, resgata um fato ocorrido no passado, e que ainda permeia na consciência dos sujeitos que habitam aquele local. Observa-se ainda que as práticas apresentadas no fragmento não é um ato isolado, mas sim de toda uma comunidade que tem arraigado em seu interior um imaginário judaico-cristão, formado pelas realizações discursivas ligando os fatos históricos aos eventos sociais que os permeiam. O fragmento "caindo um grande silêncio misterioso sobre as cidades, as vilas e os

sertões profundos onde as gentes entristecidas se associam à mágoa de Deus" (CUNHA, 1998, p. 109), demonstra a profundidade ideológica da Semana Santa, pois estes se vestem do sofrimento de Deus, a partir de um resgate histórico-cristão que vem se manifestando ao longo dos tempos nas sociedades, cujo imaginário ocidental permeia suas ideologias. Assim, segundo Eni Orlandi (1994, p. 57):

"A ideologia é interpretação de sentidos em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história, em seus mecanismos imaginários. Ela não é, pois, ocultação mas função necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem, no sentido da refração, do efeito (imaginário) necessário de um sobre o outro."

Portanto, o discurso materializado por meio da linguagem, adquire papel importante no texto, pois é por meio dele que o imaginário será "capaz de determinar transformações nas relações sociais e de constituir práticas" (ORLANDI, 1994, p. 57) contínuas, que perduraram ao longo da história.

Neste processo discursivo, o texto vai se construindo a partir de elementos únicos ligados ao imaginário judaico-cristão, revelando alguns dos costumes praticados pelos seringueiros. Costumes estes que misturam mitos e crenças na cultura híbrida presente na "Babel Amazônica". O isolamento do homem amazônico o deixa desprovido de quaisquer assistências, levando-os a necessidade de se reestruturarem psicologicamente, para que assim possam readquirir a capacidade de adaptação e reinvenção constante de seus costumes. A reinvenção do ser se caracteriza na visão freudiana, como sendo uma readaptação do Ego na tentativa de reequilibrar a balança entre o Id e o Superego. Estes elementos são fundamentais na formação do sujeito, pois este será colocado a prova dia após dia, chegando ao extremo de suas convicções e desespero. Neste oscilante temperamento psicológico, o narrador tenta descrever os sentimentos e as lamúrias destes sujeitos que acabam embrutecidos pelo isolamento. No ensaio Judas-Asvero, o seringueiro é apresentado como um homem simples e preso em sua angústia:

"(...) lhes são, ali, a existência inteira, monótona, obscura, dolorosíssima e anônima, a girar acabrunhadamente na via dolorosa inalterável, sem princí-

pio e sem fim, do círculo fechado das "estradas". Então pelas almas simples entra-lhes, obscurecendo as miragens mais deslumbrantes da fé, a sombra espessa de um conceito singularmente pessimista da vida: (...)." (CUNHA, 1998, p. 109)

Ao pensar este fragmento, numa abordagem psicanalítica, poder-se-ia dizer que tanto Lacan quanto Freud entrariam em um estágio de êxtase diante da complexidade psicopatológica que rege os homens isolados na "Babel Amazônica". Este isolamento é apresentado por Loureiro da seguinte maneira:

O isolamento que recobria a Amazônia com o manto do mistério, distância e intemporalidade, que a impedia de intercambiar seus bens culturais, contribuiu para que se acentuasse sobre ela uma visão folclorizante e primitivista. (1995, p. 30)

A barreira do isolamento que revestia a Babel Amazônica, ocultando-os no tempo e no espaço, fez com que esses sujeitos, que vivem no interior da Amazônia, se adaptassem às intempéries tornando-os rudes, como mecanismo de auto-sobrevivência na floresta. Estas metamorfoses comportamentais contribuíram na superação da barreira do convencional urbano dando-lhes a capacidade e a habilidade de adaptar-se em qualquer lugar. Durante o processo de isolamento, que contribuiu para se criar "uma visão folclorizante e primitivista" a respeito destes habitantes da floresta. Para eles, a capacidade de ser o homem amazônico passou a ter uma resistência quanto a presença salvadora de Deus, que, por "certo, o redentor universal não os redimiu" (CUNHA, 1998, p.109), mas sim os ignorou na sua divindade. Este pensamento está ligado ao folclore inserido na cultura deste povo, que se fixou no interior da floresta, levando-os a não se afastarem completamente dos rituais litúrgicos. Estes homens mantêm suas crenças ligadas ao imaginário judaico-cristão, pois apesar das lamúrias e dificuldades passadas por eles, chega-se o dia mais esperado, o dia da redenção de todos os seus deslizes: o Sábado de Aleluia.

Neste momento todas as angústias sofridas pelos seringueiros seria expurgado pelo ritual de purificação a partir de um "emissário sinistro" : Judas. Este momento de santificação e redenção

de pecados, pertencente ao imaginário judaico-cristão, caracteriza o momento auge dos seringueiros, pois é somente neste dia que eles deixam seu trabalho de lado para irem a desforra, e até mesmo olharem para o céu e sentirem-se libertos de seus pecados.

Este ritual do Sábado de Aleluia serve para reforçar uma fé já abalada, onde o terreno fértil do imaginário é alimentado ano após ano pela ritualização de suas crenças e culturas. Essas comunidades geograficamente deslocadas do centro urbano tendem a ter suas características e identidades fixadas a partir de um território inóspito, local que acaba por fim compreendendo o território, a questão de identidade cultural, histórica e geográfica, assumindo um papel fundamental no desenvolvimento social deles, desvinculando sua cultura das demais comunidades que se encontram na linha da visão de Deus. Pensando nisso, a concepção simbólica que convergem nos termos sócio-culturais, podem-se dizer que é o domínio místico convergindo para o interior da Amazônia, tornando-o muito mais representativo, conferindo-os uma contribuição marcadamente singular no âmbito cultural e identitário.

Angélica Maués, citado por LOUREIRO (1995, p. 32-33), num olhar de fora dos fatos esclarece que a partir das ideias e imagens que cria-se sobre o homem amazônico, torna-se perceptível o desconhecimento das culturas e ideologias que vigoram no interior da floresta, e essa falta de conhecimento tem diminuído desde o período colonial até o séc. XIX. Isso se deve a vários motivos, dentre eles temos: a expedição de Euclides da Cunha - que nos traz grandes avanços relacionados a cultura e a identidade que compõem as sociedades isoladas no interior do amazonas, colocando-os em evidência para os centros urbanos. Na evidência destas características culturais, Euclides escreve vários ensaios, dentre eles o ensaio Judas-Asvero, que é o foco da análise deste trabalho.

O imaginário judaico-cristão que se apresenta no ensaio Judas-Asvero diversifica-se da urbana, pois ao contrário dos centros urbanos, o seringueiro não tem o hábito, e muito menos tempo, para fazer ou frequentar missas e procissões luxuosas. Seu tempo fica reduzido aos trabalhos diários com o campo ou na extração de produtos

da floresta. No entanto, o Sábado de Aleluia conforme mencionado anteriormente, é o momento mágico do perdão de seus deslizes, fazendo-os tirar um dia de descanso direcionando ao cumprimento do ritual de expurgação através da malhação de Judas. Mas como se procede este ritual onde os seringueiros conquistam a santificação de seus pecados? Segundo a cultura popular local, é na construção do boneco que tudo começa.

No ensaio Judas-Asvero o ritual é narrado na perspectiva de relatar o passo a passo deste processo ritualístico. Para começar o ritual é necessário resgatar a tradicional construção do boneco de Judas, mas levando em consideração que os trajés e a aparência do boneco deve se aproximar ao máximo do sujeito que a constrói, pois só assim o sinistro mensageiro enviado pela Igreja poderá representá-lo na expurgação de seus deslizes, "(...) e um único dia feliz; o sábado prefixo aos mais santos atentados, às balbúrdias confessáveis, à turbulência mística dos eleitos e à divinização da vingança" (CUNHA: 1998, p. 110). É a partir desta divinização que o homem da floresta dinamizara seus critérios culturais a ponto de subjugar sua identidade num processo que excede do interior para o exterior, num caminho para se aceitar como tal. Segundo Hall:

"A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior" - entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis." (2007, p. 11-12)

De acordo com a citação acima, é possível verificar que a cultura e identidade local se misturam com a cultura e identidade individual e o social num conglomerado de reações que culminará na internalização da cultura externa e a exposição da cultura interna para o meio, e assim sucessivamente como identidade. Isso possibili-

ta ao homem isolado da floresta adaptar-se ao meio em que vive com a capacidade de manter sua identidade e cultura, viva e dinâmica. E neste ínterim, retornando ao imaginário judaico-cristão ligada a malhação de Judas, que o narrador descreve com detalhes o processo de construção do boneco:

"Faz-se-lhe mister, ao menos, acentuar-lhe as linhas mais vivas e cruéis, e mascarar-lhe no rosto de pano, a laivos de carvão, uma tortura tão trágica e em tanta maneira próxima da realidade, que o eterno condenado pareça ressuscitar ao mesmo tempo que a sua divina vítima, de modo a desafiar uma repulsa mais espontânea e um mais compreensível revide, satisfazendo à saciedade as almas ressentidas dos crentes, com a imagem tanto possível perfeita da sua miséria e das suas agonias terríveis." (CUNHA, 1998, p. 110-111)

A busca de uma perfeição no boneco de pano e palha é algo que o seringueiro busca pois é a sua própria imagem que será apresentado para o processo de malhação e expurgação dos pecados, para que não surja dúvidas quanto ao processo ritualístico de purificação dos pecados. O narrador não deixa passar nenhum detalhe, mostrando os vai-e-vens do construtor do boneco, em conjunto com seus filhos que o acompanham no processo da ritualização. Mas no reino da imaginário judaico-cristã que permeia a visão do homem da floresta, o que realmente importa neste ritual não é a construção do boneco de Judas, mas sim a construção do próprio homem, pois cada um deve pagar seu próprio pecado. A ideia de malhar Judas é o que se processa, mas é a aparência do construtor que se fixa no boneco, de acordo com o que o narrador apresenta no ensaio:

"E o monstro, lento e lento, num transfigurar-se insensível, vai-se tornando em homem. Pelo menos a ilusão é empolgante...  
Repentinamente o bronco estatuário tem um gesto mais comovedor do que o parla! ansiosíssimo, de Miguel Ângelo; arranca o seu próprio sombreiro; atira-o à cabeça de Judas; e os filhinhos todos recuam, num grito, vendo retratar-se na figura desengonçada e sinistra do seu próprio pai." (E. da Cunha: 1998, p. 111-112)

O fragmento acima apresenta a lentidão na busca de criar um Frankenstein do próprio eu do seringueiro, aquele que deverá ser malhado para

a purificação de seu criador. Esta construção, ou melhor a reconstrução desta criatura que pouco a pouco vai se concluindo, é como o narrador coloca "mais comovedor do que o parla! ansiosíssimo, de Miguel Ângelo". A comoção se estende entre os que ali se encontram, numa reviravolta incrível da figura disforme que toma forma do criador, com um gesto de solidariedade e a busca de uma semelhança dentro da perfeição da criatura. O seringueiro lança seu sombreiro finalizando o monstro disforme que se apresenta na caricatura do pecador que busca a redenção. Neste Frankenstein amazônico, temos a presença da catarse, figura de linguagem que representa a purificação da alma, a salvação metafísica por meio de uma figura real e palpável.

A catarse do seringueiro está completa, o boneco de Judas, a sua semelhança, está quase pronto para seguir seu destino, só falta colocá-lo no barco que o conduzirá pelo rio para sua procissão de Judeu Errante, sendo rejeitado e odiado por todos, apedrejado e alvejado de tiros pelos vizinhos, que aguardam ansiosos pela passagem do boneco, que se apresenta carregado de crenças e símbolos, pois a presença do boneco com a semelhança do seringueiro apresenta uma significação própria para a cultura local. Trata-se do ritual que irá purificá-lo, não apenas pela malhação que o boneco sofrerá, mas também pela ligação deste com a água do rio, que na cultura judaico-cristã a água representa a vida por meio do batismo. Assim, o caminho sobre as águas será o momento da purificação por meio do batismo quando respinga a água no boneco durante o trajeto interminável pelos rios.

Ideologicamente este processo de ritualização executado pelo seringueiro se espalha por toda a Amazônia, características que pertence a esses povos, cuja a identidade se mesclam uma na outra, apresentando pontos que os aproximam e pontos que os tornam singulares em seu ser. Loureiro representa esta prática como se fosse um folclore que pertence ao imaginário judaico-cristão, que é a base religiosa e cultural deste povo.

"O folclore, cuja compreensão e conceito foram transportados na bagagem do processo colonizador, implica numa forma de manifestação cultural reconhecidamente antiga, sem identificação de autoria, revelando peculiaridades do temperamento de uma sociedade numa fase de sua própria história cul-



tural e representado uma forma de expressão social, tanto que a individualidade criadora está absorvida por sua expressão coletiva." (LOUREIRO, 1995, p. 28)

No fragmento de Loureiro, evidenciamos mais uma vez o fator histórico, que foi moldado a partir de uma cultura trazida pelos colonizadores, apresentando costumes, crenças e ideologias que foram assimilados e dinamizados ao longo dos séculos, cujas peculiaridades surgem, renascem, constrói-se no processo dinâmico da cultura e, conseqüentemente, da identidade social e individual.

No ensaio Judas-Asvero é possível acompanhar a individualidade criadora de um seringueiro na busca da santificação de seus "deslizes máximos" através do boneco de Judas. Loureiro definiu que o folclore se resume num "amplo conjunto de tradições e crenças, de lendas, de conhecimentos, de visões do mundo, expressas em provérbios, canções, contos, costumes, lendas, atividades artísticas, representativos de uma época ou região" (1995, p. 28), o que caracteriza o ensaio como sendo um ritual que mescla tradições e lendas, fatos que se desenrolaram por séculos até chegar ao momento da transformação, indireta, do seringueiro em Asvero, ou no Judeu Errante, materializando um desejo inconsciente de tornar público seu infortúnio por meio do boneco de Judas, que desce o rio sem receios, rio este que está representado, tanto pelo imaginário judaico-cristão quanto pela ciência como sendo de suma importância para a purificação do espírito e vital aos seres vivos e ao planeta.

A manifestação ritualística da malhação de Judas se apresenta constituinte de uma gama de informações entrecruzadas, onde a evocação do passado "constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente", trata-se da "maneira como formulamos ou representamos o passado molda nossa compreensão e nossas concepções do presente" (SAID, 1995, p. 33, 34-35). É nesta compreensão do presente que os seringueiros buscam, por meio do ritual singular da malhação de Judas, serem ouvidos e vistos por Deus.

A prática de lançar o Judas rio abaixo não pertence apenas a um ou outro seringueiro, trata-se de uma tradição pertencente a várias comunidades do interior da "Babel Amazônica".

As almas dos condenados a vagar eternamente pelo mundo, na feição de Judeu errante, trata-se de uma cultura popular pertencente às características identitárias daquelas comunidades que fazem parte deste ritual. No entanto cada qual com suas características individuais como nos apresenta o fragmento acima, mostrando o definhamento e o acabrunhamento dos bonecos de Judas. Estas características se assemelham às condições deploráveis que muitas vezes os seringueiros chegam a sentir e até a fazer durante o isolamento que são submetidos. Deveras o boneco representa, na sua imobilidade e sarcasticidade, parte da identidade de seu criador. O sarcasmo do Judas-seringueiro se converte em várias nuances que eclodem num emaranhado de sentimentos que navegam de um extremo ao outro, do encanto da criação ao ódio deliberado da representação do boneco feito de palha e trapos velhos.

### Considerações finais

O espaço cultural identitário descrito no ensaio de Judas-Asvero, corresponde a parte isolada da Amazônia, em que os habitantes vivem num constante retrospecto histórico, renovando suas crenças em meio a uma cultura estática, sem grandes interferências externas. É neste local, recoberto pelas copas das árvores, que estes seringueiros buscam superar as dificuldades por meio de suas crenças, impregnada pelo imaginário judaico-cristão. A descrição constitutiva dos acontecimentos, por meio do discurso, contribui para entender e evidenciar índices que contribuem para a formação da cultura e da identidade desses grupos sociais. Haja visto que o isolamento desses grupos sociais acarretam uma série de singularidades que contribuem para o enriquecimento cultural brasileiro, pois "uma cultura de profundas relações com a natureza, que perdeu, consolidou e fecundou, poeticamente, o imaginário (até o final dos anos 50) destes indivíduos isolados e dispersos às margens dos rios" (LOUREIRO, 1995, p. 26), contribui não só na diversidade sócio-cultural, mas também nas produções literárias que vem se manifestando ao longo dos séculos, com temas diversificados sobre estes povos que vivem no interior da Floresta Amazônica. No ensaio Judas-Asvero apresenta-se um

distanciamento social entre os ribeirinhos amazônicos, que se isolaram na dificuldade de deslocamento rural, com a sociedade urbana.

Em Judas-Asvero, o homem amazônico manifesta, em sua cultura, uma busca permeada pelo mito do Judeu Errante mesclado ao imaginário judaico-cristão, da malhação de Judas, a expurgação de seus deslizamentos perante a concepção divina. A manifestação desta cultura se assenta na singularidade do caboclo, que está na constante busca para "desvendar os segredos de seu mundo". Para isso, compete a ele uma formação cultural sólida, que valorize a identidade de seu povo e de seu próprio ser, sua própria identidade, rompendo com o pensamento estigmatizado de que o homem da floresta possui uma "composição racial inferior, incapaz de sobressair no campo mais alto do pensamento" (LOUREIRO, 1995, p. 29), passando a ser visto como portador de "uma cultura que, através do imaginário, situa o homem numa grandeza proporcional e ultrapassadora da natureza que o circunda" (LOUREIRO, 1995, p. 30), tornando-o autônomo e desqualificadores dos pensamentos naturalistas e positivistas que foram arraigados durante o séc. XIX, época em que o ensaio Judas-Asvero foi escrito.

Durante a leitura do texto, constata-se que o homem (seringueiro) teve de se adaptar ao meio em que vive. Esta situação é visível no ensaio Judas-Asvero, onde o seringueiro mesmo estando ali estagnado demonstra a vontade de liberdade estigmatizada no boneco de Judas. Esta vontade, retraída no subconsciente do seringueiro, adquire vida quando o Judas desce o rio, já penalizado, até sumir ao longe. O inconsciente tem o desejo ambicioso de que seu infortúnio fosse reconhecido e liberto da mazela vivida. Assim, a fuga psíquica do caboclo se prende ao Judas-Asvero, ou ao Judeu Errante na figura do Judas seringueiro.

Todo processo cultural apresentado no ensaio se configura numa identidade social e individualizado, no auto-reconhecimento do seringueiro em um protótipo materializado no boneco de Judas: "é o doloroso triunfo. O sertanejo esculpiu o maldito à sua imagem" (CUNHA, 1998, p. 112). Este espelho, que reflete a imagem do seringueiro, é apresentado nos moldes do positivismo, onde a identidade era vista de forma estática. Pensan-

do nisso, devemos pensar este homem da floresta como um ser que necessita dissolver sua identidade cultural para entrar na fluidez da pós-modernidade, e isto só irá ocorrer no momento que sua réplica deixar aquelas mazelas rumo ao desconhecido. Mas o seringueiro continuará naquela rotina ideológica exposta, enquanto no seu subconsciente deverá borbulhar numa esperança que permanece em sonhos e devaneios fugazes.

## Notas

<sup>1</sup>Mestrando em Letras: Linguagem e Identidade. Bolsista do REUNI/CAPES.

<sup>2</sup>Professora do curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, pela Universidade Federal do Acre.

<sup>3</sup>Segundo Foot Hardman (2009, p.74), Judas Iscariotes é conhecido como o apóstolo que traiu Jesus Cristo, após a Santa Ceia. Enquanto que o Judas Ahasverus tornou-se popular durante a Idade Média, este associa-se ao mito do Judeu Errante, condenado a vagar pelo mundo até o dia do juízo final, por ter blasfemado contra Cristo, a caminho do Calvário.

<sup>4</sup>Trata-se da alcunha escolhida por Euclides da Cunha para representar Judas. Esta alcunha liga-se a história de Judas, o traidor de Cristo. Pode-se dizer também que o traidor representa também mensageiro do sofrimento e da morte. Daí Emissário Sinistro.

## Referências bibliográficas

### Artigo de Periódicos

BARROS, Lourival Holanda. Historiografia a tintas nada neutras.- Pags. 44 a 47. Revista USP.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento - Pg. 53 a 59. In: Revista Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 16, jan./mar. 1994.

### Livros

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

CASCUDO, Luís da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura / Instituto Nacional do Livro, 1954.

HALL, Stuart. A identidade cultural da pós-modernidade. Trad. Guacira Lopes Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro-RJ: DP&A editora, 2007.

HARDMAN, Francisco Foot. A vingança da Hileia: Euclides da Cunha, a Amazônia e a literatura moderna. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Trad. Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Cultura Amazônica: uma poética do imaginário. Belém: Cejup, 1995.

SAID, Edward W. Cultura e imperialismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

WILLEMART, Philippe. A pequena letra em te-

oria literária: a literatura subvertendo as teorias de Freud, Lacan e Saussure. São Paulo: Annablume, 1997.

### **Documentos Eletrônicos**

CARVALHO, Lúcia. A cultura como dimensão estruturante das políticas públicas. In: [http://www.secult.220i.com.br/conteudo/programa/sistema\\_estadual\\_cultura/downloads](http://www.secult.220i.com.br/conteudo/programa/sistema_estadual_cultura/downloads)

# FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE

Ademárcia Lopes de Oliveira Costa  
Universidade Federal do Acre/Campus Floresta  
Maria Irinilda da Silva Bezerra  
Universidade Federal do Acre/Campus Floresta

A formação continuada destaca-se como um relevante meio de aperfeiçoamento da prática docente, além de possibilitar a relação reflexão-ação-reflexão, pelo fato de atender aos profissionais em exercício e fazer o conectivo entre a teoria e a prática. Este processo de formação é visto como um dos meios pelos quais os professores podem adquirir seus conhecimentos nas áreas de ensino em que trabalham, permitindo-lhes rever conceitos e metodologias adquiridas no decorrer de sua formação inicial. Nessa direção, a referida investigação tem como objetivo analisar a contribuição do Programa de Formação em Educação Matemática (PROFEMAT) para a transformação da prática educativa nesta área do conhecimento, no município de Cruzeiro do Sul/Acre. Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista e a observação não-participante, com 10 (dez) professores da rede estadual do referido município. Foi possível verificar como os participantes conceituam o PROFEMAT, como ele acontece e quais as contribuições na transformação de suas práticas, evidenciando que o referido Programa possibilitou mudanças não somente no âmbito teórico, mas também nas práticas docentes.

Muitas têm sido as transformações ocorridas no cenário educacional nas últimas décadas, o que se evidencia tanto nas políticas públicas a ele voltadas quanto em toda a sua organização, sobretudo, fomentadas a partir da homologação da LDBEN 9.394/96 e das definições nela contidas. Assim, grande foi o impulso direcionado à formação dos professores para atuarem nesse cenário, bem como ao aprimoramento de seus saberes.

Tendo em vista uma sociedade cada vez mais centrada na produção e ampliação de conheci-

mentos, torna-se evidente a necessidade primeira de que os professores nela agentes estejam atualizados e sintam-se competentes para o desempenho de suas funções. Evidencia-se, desse modo, a busca por um professor que lide continuamente com um conhecimento em construção - e não mais imutável - e, além disso, que veja a educação como um compromisso político, centrado em valores éticos e morais e capaz de conviver com a mudança e com a incerteza (MIZUKAMI, 2002).

Refletindo esse cenário da formação docente e os aspectos que o relaciona ao meio social da atualidade, Souza (2006, p.24) enfatiza:

A formação tem sido utilizada como palavra de ordem das reformas contemporâneas. [...] É pertinente compreender que formação de professores configura-se como um problema político, porque se vincula ao sistema de controle e de regulação social pelas relações que se estabelecem entre poder e saber. [...] filosófico, visto que se articula ao conceito de homem e das suas relações com o mundo e com o projeto social. [...] um processo histórico situado, o qual reflete os interesses e as perspectivas atuais referendadas pelas políticas de universalização e de certificação como sinônimo de qualidade da formação.

Essa perspectiva demarca, assim, as muitas características que configuram a formação docente e alerta para a abrangência que essa formação profissional possui no contexto da contemporaneidade, estando elas diretamente imbricadas, envolvendo dimensões tanto epistemológicas quanto científicas, o que define a natureza da profissão.

Entender a formação docente nessa perspectiva significa ampliar o olhar sobre a diversidade de aspectos que a compõe, ligados a fatores históricos, epistemológicos, éticos, econômicos e so-

ciais. Históricos, por trazer os valores, anseios e tradições de um povo; epistemológicos, por buscar no conhecimento elementos que explicitem a relação entre os saberes construídos e seus contextos de aprendizagem; éticos, ao voltar-se para a formação de pessoas que agem diretamente nos contextos sociais dos quais participam, definindo escolhas e responsabilidades; econômicos e sociais, por influenciar na formação dos cidadãos e em suas relações no mundo político do trabalho e na sociedade como um todo (BICUDO, 2003).

Os processos de formação docente, desse modo, carregam em si uma responsabilidade que não se limita apenas ao construto teórico e prático voltado ao desenvolvimento do profissional em formação, mas a toda a sua constituição enquanto ser e às relações que se definem nessa e dessa constituição. Pensar a formação docente, nesse sentido, requer pensar nas muitas dimensões e possibilidades em que a prática desse profissional se retrata.

No entender de Pimenta (2005, p.18) "[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas". Sendo assim, a docência define-se como uma atividade que requer saberes múltiplos condizentes com a variabilidade a que se volta. Além dos conhecimentos técnicos necessários à ação docente, esse profissional precisa contar com um conjunto de saberes tecidos sobre as muitas nuances que se efetivam na prática educativa, seja sobre a constituição epistemológica dessa prática ou a partir dos desafios e questionamentos a ela inerentes, o que propicia a reflexão e, conseqüentemente, a construção permanente de saberes. Entendida desse modo, faz-se necessário pensar sobre os processos de formação que a efetivam enquanto prática profissional, considerando os aspectos iniciais e continuados.

Nesse contexto, o presente artigo propõe uma reflexão sobre a formação docente à luz da Educação Matemática, apresentando fios teóricos e vozes dos entrevistados que versam sobre o caráter multifacetado e complexo do fazer educativo nessa área. Nessa direção, abordaremos sobre o Programa de Formação de Professores em Educação Matemática (PROFEMAT), seu significado, objetivos e contribuições na visão de dez

professores, no município de Cruzeiro do sul Acre. Elencamos como objetivo investigar se o Programa de Formação em Educação Matemática tem contribuído para efetivas mudanças na prática dos professores. Para realização da pesquisa, utilizamos a entrevista e a observação não participante. Isso nos possibilitou obter informações e compreensão de como está sendo desenvolvida a proposta do Programa nas salas de aula no mencionado município.

### **Conceituando o Profemat**

A formação continuada destaca-se como um relevante meio de aperfeiçoamento da prática docente, além de possibilitar a relação reflexão-ação-reflexão, pelo fato de atender aos profissionais em exercício e fazer o conectivo entre a teoria e a prática. Este processo de formação é visto como um dos meios pelos quais os professores podem adquirir seus conhecimentos nas áreas de ensino em que trabalham, permite ainda rever conceitos pragmatizados e metodologias vazias de significância.

O Profemat visa dá um novo significado à prática docente, considerando o fato de muitos professores trabalharem todos os anos os mesmos assuntos, utilizarem as mesmas metodologias e recursos e continuarem a manter os assuntos distantes da realidade dos alunos e, por vezes, se acomodarem com os resultados por estes alcançados no decorrer dos anos. Como sua proposta tem como meta dá um novo significado à atuação docente, muitas são as atividades e textos apresentados aos professores para que estes melhorem e ampliem suas ações em sala de aula.

O Programa é uma iniciativa do governo do Estado do Acre, cuja proposta foi elaborada pelo Instituto Abaporu. O PROFEMAT é produto do trabalho da pesquisadora Célia Carolino que, mediante muitos estudos e pesquisas sobre a aprendizagem dos alunos, a observação da prática de muitos professores e a percepção do despreparo destes no ato de ensinar, preparou este estudo para auxiliar na formação dos professores de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental.

Outro grande fator que motivou a pesquisadora a elaborar esse Programa foi o fracasso escolar experimentado por muitos alunos na área

de matemática. O Programa apresenta aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental os estudos e pesquisas realizadas, além de experiências bem sucedidas de professores que modificaram suas práticas no ato de ensinar e aprender matemática.

As concepções desse Programa visam auxiliar os professores na construção dos conhecimentos sobre a disciplina, para que tenham facilidade ao ensinar, pois por muito tempo acreditaram que bastariam ensinar, sem precisar preocupar-se em obter informações sobre os fundamentos do ensino da matemática. O PROFEMAT vem mostrar que apenas isso não é suficiente, mas a compreensão do que se ensina, também é fundamental.

A proposta do Programa foi implantada no Acre no ano de 2009. O curso é aplicado por professores do próprio município, que antes, passaram por uma capacitação com docentes do Instituto Abaporu, na capital do estado, em Rio Branco, e ao retornar, passam o que aprenderam para os professores da rede pública Estadual de ensino.

Este Programa tem como objetivo a melhoria da prática dos professores e a apresentação de descobertas recentes sobre os conteúdos de matemática. Propõe ainda novas maneiras de trabalhar os conteúdos, partindo do pressuposto de construção dos conhecimentos matemáticos por parte dos alunos, sendo o professor um facilitador da aprendizagem.

Os textos elaborados para o PROFEMAT articulam conhecimentos matemáticos, didáticos e curriculares, indicando que há um conhecimento a ser construído pelo professor, que é mais do que uma justaposição entre princípios gerais de ensino e compreensão de uma disciplina, assim, se ressalta uma forma de compreensão que emerge das especificidades dos vários domínios disciplinares e dos desafios colocados pela ação de ensinar grupos específicos de alunos em contextos particulares (CURI, 2009, p. 05 apud PIRES, 2009, p.05).

Mediante o exposto, percebemos que a proposta desse Programa é auxiliar os professores em vários aspectos do conhecimento: sobre o que é; o que fazer e como fazer no ato de ensinar matemática, além de favorecer a compreensão sobre como atender cada aluno, conforme suas

especificidades.

Nosso intuito agora é verificar se isso de fato ocorre na prática, ou seja, como os professores participantes dessa pesquisa conceituam e se relacionam com esse programa.

### **O Profemat e suas contribuições para a profissionalização do docente**

O Programa de Formação em Educação Matemática é mais um curso oferecido pela Secretaria Estadual de Educação do Acre. Sabemos que, como qualquer programa, este apresenta uma estrutura peculiar. Assim, os professores participantes desse estudo demonstram uma concepção clara de que este programa é um novo estudo para o trabalho com a disciplina de matemática, oportunizando a obtenção de novos conhecimentos e também no novo olhar que é possível ter quanto à forma que os alunos aprendem, podendo desprender-se das práticas da "decoreba" e do ensino de técnicas prontas, esperando do aluno que este faça uso das estratégias que achar necessária, desde que os resultados sejam eficazes.

Todos os participantes demonstram conhecer o Programa e o têm como um facilitador de suas práticas pedagógicas. Zabala afirma que "[...] dificilmente pode se produzir uma aprendizagem profunda se não existe uma percepção das razões que a justificam" (1998, p. 96).

Os professores evidenciam uma certa empolgação com o programa, pois, apesar de comprovadamente já terem participado de outros programas de formação continuada, afirmam que este, se diferencia de todos os outros, pois orienta quanto ao que o professor deve trabalhar e ensina como fazê-lo. Além disso, é inovador quanto aos conteúdos, apresentando assuntos que já eram trabalhados, mas mostrando novos caminhos para essa realização, de modo que os alunos percebam a relação da matemática com sua vida prática. Neste sentido Moraes (2008), destaca:

[...] a matemática, entre outras ciências, é, seguramente, um meio teórico-prático para desvendar os meandros da natureza física e social e suas múltiplas relações. Apropriar-se do conhecimento matemático é um instrumento de primeira linha para desvelar o mundo e compreendê-lo como síntese complexa de relações (p. 13).

Outro diferencial citado por um dos participantes diz respeito à oportunidade de reflexão que o Programa proporciona, já que o professor leva atividades para serem desenvolvidas na sala de aula, discutindo os resultados nos encontros de capacitação, proporcionando assim uma reflexão quanto ao trabalho realizado. É necessário relatar o entusiasmo de alguns participantes ao falar desse Programa demonstrando sua satisfação em fazê-lo. No entanto, outro entrevistado respondeu que já participou de muitos outros cursos, porém não demonstrou considerar este diferente dos demais, pois disse que a diferenciação residia apenas no fato de ser uma orientação em matemática e não nas outras áreas de ensino. Apesar de falar da contribuição deste na sua prática, demonstrou considerá-lo igual aos demais. Essa desmotivação é consequência do histórico que acompanha a disciplina matemática como uma ciência de teorias complexas. Sobre isso é possível buscar contribuições em D'ambrósio (2009), quando enfatiza

É muito difícil motivar com fatos e situações do mundo atual uma ciência que foi criada e desenvolvida em outros tempos em virtudes dos problemas de então, de uma realidade, de percepções, necessidades e urgências que nos são estranhas. Do ponto de vista de motivação contextualizada a matemática que se ensina hoje nas escolas é morta (p. 31).

Notamos que esse desinteresse contribui negativamente em seu trabalho, pois como vimos no momento em que o observamos, ele estava revisando conteúdo e sequer se utilizou das estratégias apresentadas no curso. Isso porque, já havia encerrado a primeira etapa do programa, demonstrando assim que só realiza as atividades no momento em que são propostas.

Em contrapartida, outros participantes que, ao serem observados, estavam utilizando estratégias sugeridas nos encontros do Programa, mesmo havendo concluído também a primeira etapa e estarem aguardando a continuidade. Dessa forma, demonstraram que para eles o curso é um auxiliar e não um ponto de partida e de chegada, que só pode acontecer quando é preciso apresentar algo para as suas formadoras do curso.

Nos encontros do PROFEMAT, aulas são ministradas através da exposição do conteúdo (au-

las dialogadas), apresentação de vídeos, trabalhos no livro, apresentação e discussão de jogos, troca de experiências entre os docentes e dessa forma, segundo eles, têm aprendido muito. Responderam, ainda, que sentem que seus trabalhos estão sendo enriquecidos e que hoje vêem novas formas de planejar suas aulas. Além disso, falaram dos muitos benefícios e utilidades dos conhecimentos que estão adquirindo e, mediante estes conhecimentos, têm obtido bons resultados em suas práticas.

Os professores evidenciam que as atividades propostas são possíveis de serem realizadas, já que podem fazer a adequação delas para atender aos alunos. Acrescentaram que realizam as atividades do Programa e ainda outras mediante os ensinamentos que são recebidos, e que seguem a proposta de atividade oferecida pelo curso, mas que obedecem, também, a da escola, fazendo as adequações no modo de ensinar. Alguns foram mais profundos e disseram que o fato de darem liberdade ao aluno no momento das resoluções dos problemas e aproveitarem suas estratégias tem possibilitado grandes avanços na aprendizagem. Além disso, afirmam perceber que no uso das estratégias eles têm feito grandes descobertas e demonstram entender assuntos que estão aprendendo somente agora no curso, pois da forma como foram ensinados pouco aprenderam sobre o porque fazer, só sabiam o como fazer.

Percebemos assim, que a concepção docente de ensinar e aprender matemática mudou a partir dos encontros no Programa. Antes, bastava ter um bom método para ensinar, hoje consideram que não são somente os métodos ou as atividades que se modificaram, mas a forma de pensar e construir os conceitos matemáticos também.

Levando em consideração outra proposta do PROFEMAT, que é promover a reflexão-ação-reflexão dos professores com relação às suas práticas, os entrevistados demonstram fazer um "exercício", no qual, primeiramente o professor deve verificar o que precisa ser desenvolvido (reflexão); em seguida, deverá desenvolver a atividade proposta (ação) e, para concluir, irá analisar o que foi ou não eficaz, os proveitos da atividade (reflexão). Enfatizaram, ainda, que todas as atividades que são propostas no curso passam por uma reflexão; em seguida, os professores as realizam na sala e retornam com os resultados para

refletir sobre eles, na capacitação. Nesta avaliação, é considerado o que o professor e os alunos aprenderam.

### Considerações finais

De posse de alguns materiais utilizados no PROFEMAT, percebemos que as atividades são diferenciadas e muito próximas da realidade educativa. São propostas bem criativas que possibilitam vastas discussões e debates, tanto na sala de formação, quanto nas classes com os alunos. O Programa busca atender as necessidades dos profissionais que estão atuando nas escolas, se não fosse assim, as discussões não seriam relevantes, pois não teriam uma relação clara e direta com a prática.

Por meio da análise que fizemos, podemos afirmar que houve uma mudança considerável na prática dos entrevistados, o que nos leva a considerar que a contribuição do Programa não é somente teórica, mas também prática. Percebemos entusiasmo em uma grande maioria dos entrevistados e verificamos, no momento da observação, que estes desenvolviam as atividades de matemática de forma bem dinâmica e estimuladora, o que já representa um significativo avanço na qualidade do ensino facilitada pelo Programa.

Em contrapartida alguns, mesmo reconhecendo que as atividades são boas e diferentes, e que as crianças ficam entusiasmadas para realizá-las, só as colocam em prática nos momentos em que são cobradas na capacitação, demonstrando, assim, não terem incluído ainda, na sua prática diária, as propostas transmitidas no curso.

Percebemos ainda, durante a pesquisa, que as propostas apresentadas pelo PROFEMAT vão além das atividades práticas, são conceitos e metodologias que facilitam o fazer dos professores e a aprendizagem dos alunos. Desse modo, é imprescindível que os docentes abstraíam os conceitos, pois eles vão auxiliá-los na transmissão dos saberes matemáticos, levando-os a realizarem um trabalho mais consistente e eficaz.

Notamos que alguns participantes trabalhavam de acordo com o que o Programa ensina, fazendo agrupamentos produtivos, intervenções convenientes, dentre outros. Porém, ao observarmos outros, vimos que realizam as atividades apenas quando são ministradas no PROFEMAT,

o que certamente compromete o desenvolvimento dos alunos, que em alguns momentos podem criar estratégias de resolução de atividades e em outros precisam simplesmente seguir o modelo e as técnicas solicitadas pelo docente.

### Notas

<sup>1</sup>Abaporu: Instituto Abaporu de Educação e Cultura. A equipe desse instituto tem participado de trabalhos de produção de subsídios curriculares para os professores em várias secretarias de educação. Esta equipe ajudou, ainda, nas propostas contidas nos cadernos de registro e de texto do curso profemat. Além, de serem os responsáveis pelas orientações aos professores formadores desse curso nos municípios.

### Referências bibliográficas

- BICUDO, M. A. V. Formação de professores? Da incerteza à compreensão. São Paulo: EDUSC, 2003.
- BRASIL, Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- D'AMBRÓSIO, U. Educação Matemática: da teoria a prática. 17 ed. Campinas/SP: Papyrus, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. Ed 2, São Paulo: Atlas, 1989.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico. Ed 6. São Paulo: Atlas, 2006.
- MIZUKAMI, M. da G. N., et all. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MORAES, M. S. S. Et al. Educação Matemática e Temas Político-sociais. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIRES, Célia Maria Carolino. Textos formativos. São Paulo: Zapt Editora, 2009.
- SOUZA, E. C. de. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.



# O DIÁLOGO DAS ESCOLAS COM AS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DO JURUÁ

Adriana Ramos dos Santos  
Universidade Federal do Acre  
Eunice Schilling Trein  
Universidade Federal Fluminense

Hoje a escola abre-se a influências diversas, incorporando a ideia de que a educação é um empreendimento social. Nesse sentido, a mesma não pode se manter à margem do contexto social no qual se insere. O presente artigo tem como objetivo investigar como se dá o diálogo da escola com a comunidade ribeirinha do Juruá, no município de Cruzeiro do Sul/Acre. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental situada na comunidade do Miritizal. Os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram a entrevista e a observação. Após a análise dos dados concluiu-se que na comunidade as famílias que conduzem seus filhos à escola pública são provenientes das classes trabalhadoras, os pais dos alunos são, em sua maioria não-escolarizados, com baixa renda, poucos sabem sobre o que se passa com seus filhos no interior da escola, para muitos pais, ela é uma grande desconhecida, professores e gestores, por sua vez, tendem a considerar que poucas famílias interessam-se pela vida escolar de seus filhos, existindo ainda um grande distanciamento entre a escola e a comunidade. São registradas entre os educadores atitudes isoladas de inclusão dos saberes ribeirinhos, e não chega a atingir uma dimensão coletiva. No diálogo com a comunidade a escola começa a repensar e questionar sua prática pedagógica, quando existe uma interação, ambas são beneficiadas, pois a escola, por meio da comunidade, pode estar se enxergando melhor e assim qualificar seus processos pedagógicos para atender melhor seus alunos, e a comunidade é beneficiada porque a escola, enquanto instituição formadora tem a responsabilidade de estar possibilitando, não só a seus alunos, mas também a toda sua comunidade, um espaço de politização e reflexão crítica do mundo. Assim sendo, quando trabalham em conjunto ambas obtêm mais sucesso.

Hoje a escola abre-se a influências diversas, incorporando a ideia de que a educação é um empreendimento social. Nesse sentido a escola não pode se manter à margem do contexto social no qual se insere. Por isso nos propomos neste trabalho investigar como se dá o diálogo da escola com a comunidade ribeirinha do Miritizal no Juruá, no município de Cruzeiro do Sul/Acre.

Gostaríamos de começar apresentando o conceito de diálogo que para Freire (1996): "o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu". (p.91). Freire complementa que o diálogo é constituído pela ação junto à reflexão, é um processo contínuo de reflexão e ação. Esse tipo de diálogo é a comunicação necessária para a educação, pois sem esse tipo de comunicação não existe uma verdadeira educação dialógica.

Outro conceito que gostaríamos também de apresentar é o de comunidade que quase sempre é cheio de armadilhas e ambiguidades que o tornam problemático, assim o conceito que abordamos neste trabalho baseia-se na ideias de Paro (2003), o termo comunidade aqui é empregado para significar o conjunto de pais/responsáveis que, por residirem no entorno da escola ou possuírem fácil acesso a ela, são usuários de seus serviços. Paro (2003) argumenta que a comunidade tem um papel importante na construção da autonomia da escola, porque essa ocorrerá na medida em que a escola estiver a serviço dos interesses autênticos da população. O autor também argumenta que a ausência da comunidade na escola torna mais difícil a avaliação da qualidade do ensino oferecido. Os pais e os alunos, como usuários da escola, são capazes de apontar problemas e dar sugestões para a resolução dos mesmos. Assim essa interação deve ser encarada como sendo uma possibilidade de enriquecimento mútuo e de ampliação do espaço democrático

na escola. Dessa forma de acordo com Vieira:

O que aproxima os integrantes da comunidade escolar são os interesses comuns que compartilham em torno do conhecimento, sejam pais, alunos, professores ou outros protagonistas. Embora a sala de aula seja o principal espaço voltado para a troca sistemática de conhecimento no interior da escola, nela existem outros lugares de aprendizagem. Os diferentes momentos da vida escolar são permeados pelo estabelecimento de trocas que caracterizam as relações humanas o encontro, a convivência, a socialização (VIEIRA, 2007, p.35).

### **A importância do diálogo entre escola e comunidade**

Abranches (2003) ao escrever sobre a relação entre escola e comunidade diz que ao existir uma interação, ambas são beneficiadas, pois a escola, por meio da comunidade escolar, pode estar se enxergando melhor e assim qualificar seus processos pedagógicos para atender melhor seus alunos, e a comunidade é beneficiada porque a escola, enquanto instituição formadora tem a responsabilidade de estar possibilitando, não só a seus alunos, mas também a toda sua comunidade, um espaço de politização e reflexão crítica do mundo. Assim sendo, quando trabalham em conjunto ambas obtêm mais sucesso.

Vieira (2007) afirma que grande parte das famílias de baixa renda, pouco sabem sobre o que se passa com seus filhos no interior da escola, para muitos pais, a escola é uma grande desconhecida, professores e gestores, por sua vez, tendem a considerar que poucas famílias interessam-se pela vida escolar de seus filhos, existindo ainda um grande distanciamento entre a escola e a comunidade, provocado pelas expectativas não atendidas de ambas as partes.

Uma das funções mais importantes da escola é seu poder de influência e transformação da comunidade em que está inserida, isso torna-se possível, mediante a criação de canais de comunicação com os moradores que possibilitem a discussão e reflexão sobre o papel dos cidadãos. Por isso consideramos importante que a escola demonstre uma preocupação em adequar-se à realidade dos seus alunos preocupando-se em investigar, ouvir e dialogar com a comunidade onde está inserida. Dessa forma, a escola necessita di-

alogar com a sua comunidade e através do currículo adequar seus conteúdos à realidade dos alunos, possibilitando maior interação entre a comunidade escolar e a cultura ribeirinha.

Acreditamos que o diálogo entre escola-comunidade traz vantagens não só para a instituição de ensino, como também para toda a comunidade local, partindo do princípio que pretende fazer um processo de (re) significação de toda a sua organização a partir da realidade onde a escola está inserida, dialogando e reorganizando coletivamente com toda a comunidade escolar, no diálogo com a comunidade a escola começa a repensar e questionar sua prática pedagógica, pois se percebe um acentuado distanciamento entre os conteúdos trabalhados e a realidade dos alunos.

De acordo com Vieira (2007) cada escola possui uma história própria e um modo de existir na comunidade, vila, bairro ou cidade, articulam-se com as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a sua construção. A escola representa a conquista de uma determinada comunidade, que lutou para garantir desde o espaço até as instalações físicas a fim de que seus filhos tivessem um espaço de aprender. Esses movimentos traduzem o valor social e simbólico da educação para a população que, nem sempre, possui meios adequados para cobrar da escola uma educação de qualidade para seus filhos.

A escola que se abre à comunidade tem espírito sensível e olhar atento às realidades de vida, construindo cidadania e solidariedade a partir do processo educativo da gestão. Esta é uma tarefa grandiosa, que exige muito esforço, dedicação e permanente ação-reflexão, sendo considerada categoria ética porque rompe a barreira dos preconceitos e das diferenças, tornando possível a convivência humana de forma mais fraterna. Na instituição escolar, a parceria pode ser desenvolvida por meio de pessoas solidárias - que empreendem seus conhecimentos, valores, convicções e atitudes em favor de causas identificadas como humanitárias e ambientes solidários - que se propõem ao estabelecimento de novas relações entre os diferentes grupos sociais, com a finalidade de incluí-los numa rede de aprendizagem e transformação (SEQUEIROS, 2000, p.65).

A escola precisa saber colocar-se na vida comunitária contribuindo para que a comunidade

possa se conhecer através dela, bem como saber receber criticamente os elementos socioculturais que lhes chegam de fora. Ao mesmo tempo, a escola precisa saber identificar e valorizar as experiências comunitárias presentes no interior da própria escola. Não se trata, portanto, de consultar a comunidade, mas de escutá-la e conhecê-la quanto àquilo que afeta a sua identidade. Considerar essas possibilidades implica compreender as necessidades e interesses das comunidades articulados à realidade e aos embates socioculturais nos diversos espaços e contextos: no local, regional, nacional e mundial, isso repercute diretamente na qualidade da escola pública que defendemos. Para isso que isso aconteça é fundamental que os saberes da vida cotidiana estejam presentes na construção de cada aluno, dando sentido ao conhecimento e trazendo a discussão sobre o sentido deste na vida.

A proposta de um planejamento curricular democrático implica em perceber essas relações, respeitar as especificidades, em que se faça dele um campo aberto à produção de significados. Para abrir espaço a pluralidade de saberes e expressões culturais, a escola deve estar revestida da influência dos significados específicos da comunidade em que se insere e dos elementos culturais que a fazem singular, porque ao mesmo tempo em que apresenta elementos característicos do contexto ribeirinho é também plural devido à necessidade de dialogar com os conhecimentos e saberes local/regional/global.

Neste contexto, a criação de mecanismos de participação tem sido fator importante e indispensável para que a comunidade entre na escola, dialogue, interaja e atue em propostas de parceria. O papel da gestão da escola, neste contexto, é aprender a praticar os valores humanos que respeitem as diferenças, valorizem o próximo e promovam a cidadania. Portanto para se construir uma escola democrática é necessário:

Construir uma escola capaz de superar essa situação de exclusão, que faça sentido para a classe trabalhadora. É pensar uma escola que, se transformando, encontre estratégias não só para manter os oriundos das classes trabalhadoras no seu interior como, também, para fazê-los dirigentes, construtores conscientes da sociedade e, nela, da própria escola. (NAJJAR, 2000, p.29)

Para Apple (1997) numa escola democrática, todos aqueles diretamente envolvidos, inclusive os jovens, tem o direito de participar dos processos de tomada de decisões. As escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. As pessoas envolvidas com as escolas democráticas vêm-se como participantes de comunidades de aprendizagem. Essas comunidades são diversificadas, e essa diversidade é valorizada, não considerada um problema. Essas comunidades incluem pessoas que refletem diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe socioeconômica, aspirações e capacidade. Essas diferenças enriquecem a comunidade e o leque de opiniões que deve considerar.

Cabe a todos pensar formas de superar as dificuldades encontradas no cotidiano da escola e a cada um contribuir para a aplicação de novas formas de agir dentro desse espaço. É de responsabilidade da escola, quer dizer, daqueles que hoje estão coordenando a vida escolar, criar amplas possibilidades de participação da comunidade em seu cotidiano. Abrir as portas insistentemente às famílias e aprimorando a relação com elas, respeitando-as e ouvindo-as com a intenção de estreitar uma convivência que sustentará os principais projetos e aspirações da escola.

Portanto a escola como espaço de socialização e construção de conhecimentos, não pode se limitar apenas aos estudantes formalmente matriculados. Toda comunidade escolar pode e deve se beneficiar de toda gama de possibilidades conhecidas ou potenciais da escola. Assim, promover um espaço de discussão, de formação de consciências críticas entre os membros da comunidade escolar é uma tarefa fundamental na perspectiva da transformação social. Talvez assim, tentando provocar a "apropriação" da escola pública por aqueles que nela convivem, possamos vislumbrar uma escola realmente comprometida com as classes trabalhadoras e que possa a partir de um debruçar sobre sua realidade, desejos e sonhos, se constituir como uma escola de qualidade social realmente voltada para mudança social, pois como afirma Najjar (2000) devemos "resgatar as utopias, os objetivos pelos quais vale a pena dedicar nossas vidas, nossos esforços cotidianos". Assim as utopias nos ajudam a construir caminhos para um mundo diferente do presente, para

uma sociedade inclusiva e solidária e principalmente por uma escola democrática, multicultural e de qualidade para todos.

### **Percursos da pesquisa**

A pesquisa é de caráter qualitativo e tem como universo uma escola ribeirinha localizada no Miritizal, no Município de Cruzeiro do Sul/AC. A comunidade ribeirinha do Miritizal está localizada às margens do rio Juruá, localiza-se no 2º Distrito e é constituída por cerca de 721 famílias, totalizando aproximadamente 3.332 pessoas. (Dados da Secretaria de Assistência Social do Município-2008). Atualmente o Miritizal é considerado um dos maiores bairros do município. A escola de Ensino Fundamental Rui Barbosa, é uma instituição municipal, localizada na Avenida Rio Juruá está edificada em alvenaria, seu acesso se dá por um longo trapiche de madeira, possui 6 salas de aula, a sala da direção, a sala dos professores que também serve de sala de pesquisa para os alunos, visto que a mesma não dispõe de biblioteca. Atende do 1º ao 9º ano, sendo que o 1º ao 5º ano funciona pelo período matutino e do 6º ao 9º ano vespertino. Possui 342 alunos (dados de 2010) e conta com um total de 13 professores, a grande maioria possui Ensino Superior. Destacamos essa instituição, pois a mesma vem demonstrando uma preocupação em adequar-se à realidade dos seus alunos preocupando-se em investigar, ouvir e dialogar com a comunidade onde está inserida.

Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas com professores e os pais dos alunos. Uma das características de nossa pesquisa é o caráter participante. Segundo as concepções de Freire (1982) e Brandão (1982), a pesquisa participante tem um caráter libertador, pois os sujeitos fazem parte da construção do processo juntamente com o pesquisador de uma forma coletiva, sempre dialogando acerca do desenvolvimento e dos resultados obtidos, quando as pessoas envolvidas percebem um retorno com a investigação e não apenas são tratados como objetos de estudos acadêmicos. Minayo (1993) é referência central para a análise dos dados.

### **Como a escola ribeirinha vem dialogando com a comunidade**

Na comunidade ribeirinha do Miritizal observamos que as famílias que conduzem seus filhos à escola pública são provenientes das classes trabalhadoras, os pais dos alunos são, em sua maioria pouco escolarizados, pois a escola por diferentes processos, os expulsou de seu interior.

Os dados coletados na pesquisa indicam que a escola tem uma boa reputação junto à comunidade e os professores sentem orgulho por nela trabalharem, apesar da maioria deles não residirem na comunidade.

Nas entrevistas realizadas com os pais, percebeu-se a satisfação dos mesmos com a escola, pois eles afirmam que a escola tem um ensino qualificado e elogiam os projetos desenvolvidos na mesma, para eles o ensino é bom e acrescentaram que os professores são preocupados em fazer com que os alunos realmente aprendam. Nas falas dos pais há indicações de que eles percebem que há uma união entre os membros da escola, mostrando que os professores e funcionários articulam-se para que o trabalho desenvolvido pela escola esteja sempre melhorando.

Os pais, ao serem perguntados sobre o papel da escola na educação de seus filhos, enfatizaram a importância do estudo associando-a a um futuro melhor, com novas perspectivas de trabalho e renda, entretanto, são freqüentes o abandono das aulas e as constantes faltas justificadas pela necessidade da ajuda das crianças no trabalho doméstico ou então para acompanharem seus pais na produção da farinha nos seringais próximos, na pesca, na venda de verduras, na extração do açaí.

Os pais, quando solicitados para falarem sobre sua relação com a escola, afirmaram que o diretor e os professores estão sempre entrando em contato com eles para informar-lhes a respeito do que acontece dentro da escola e com seus filhos. Consideram que a escola é aberta para os pais comparecerem, darem suas sugestões e tirarem suas dúvidas.

Em observações realizadas na escola, pode-se perceber que a mesma tenta buscar uma maior aproximação com os pais de seus alunos, promovendo palestras e projetos. No entanto os educadores deparam-se com alguns obstáculos para a consolidação do objetivo de envolver as famílias, e apontam algumas dificuldades: Uma delas está articulada à participação dos pais nas deci-

sões tomadas na escola, pois nem todos participam das reuniões e convites feitos pela escola e sinalizam que ainda não conseguiram romper com a cultura da não participação dos mesmos. Outro obstáculo diz respeito às concepções e limitações da própria comunidade, pois grande parte dos pais se sentem incapazes de contribuir com a escola devido a sua pouca escolarização.

A presença da família na escola de acordo com os professores entrevistados se dá apenas nas festas comemorativas, nos momentos solenes marcantes da vida escolar ou em reuniões organizadas para "chamar a atenção" dos pais para o rendimento dos seus filhos. A escola não possui Projeto Político Pedagógico, assim acreditamos que a própria idealização e elaboração desse importante documento, bem como a sua execução, seria um dos momentos primordiais para que a escola pudesse aprimorar as suas relações com os pais, seria um momento de discussão com todos aqueles envolvidos com a vida da escola. É de responsabilidade da escola, criar amplas possibilidades de participação da comunidade em seu cotidiano. Abrir as portas insistentemente às famílias e aprimorando a relação com elas, respeitando-as e ouvindo-as com a intenção de estreitar uma convivência que sustentará os principais projetos e aspirações da escola.

À família cabe como parte de suas responsabilidades, acompanhar a educação de suas crianças e adolescentes, compondo juntamente com a escola uma parceria construtiva. Propor, estar presente nas reuniões, responder aos chamados da escola, opinar sobre a qualidade do ensino etc... são obrigações da família que alimentam a relação dialógica da comunidade escolar. Assumir as instâncias de participação como espaços legítimos do exercício da cidadania contribuirá muito para a qualidade de escola que se quer construir.

### **Considerações finais**

Percebemos nessa pesquisa, que o diálogo, traz vantagens não só para a instituição de ensino, como também para toda a comunidade local, partindo do princípio que pretende fazer um processo de (re) significação de toda a sua organização a partir da realidade onde a escola está inserida, dialogando e reorganizando coletivamente com toda a comunidade escolar.

Apesar de observarmos inúmeras vantagens na participação da comunidade na escola, sabe-se que há um grande número de obstáculos e dificuldades em relação a tal participação. Entretanto, pensa-se que é necessário não desistir nas primeiras dificuldades, já que se percebe as vantagens dessa participação. Ela deve ser entendida como sendo uma questão política, que auxilia na construção da cidadania. Pensa-se que, a partir desse tipo de interação escola-comunidade, é possível concretizar, efetivamente, o papel político que deve ter a educação.

Portanto quando existe diálogo entre a escola e comunidade, ambas são beneficiadas, pois a escola, por meio da comunidade, pode estar se enxergando melhor e assim qualificar seus processos pedagógicos para atender melhor seus alunos, e a comunidade é beneficiada porque a escola, enquanto instituição formadora tem a responsabilidade de estar possibilitando, não só a seus alunos, mas também a toda sua comunidade, um espaço de politização e reflexão crítica do mundo. Assim sendo, quando trabalham em conjunto ambas obtêm mais sucesso.

### **Referências bibliográficas**

- ABRANCHES, Mônica. Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade. São Paulo, Cortez, 2003.
- APPLE, Michael W. BEANE, James A. (orgs.). Escolas democráticas (Revisão técnica de Regina Leite Garcia; tradução Dinah de Abreu Azevedo). São Paulo: Cortez, 1997.
- BRANDÃO, Carlos. Pesquisa Participante. São Paulo: brasiliense, 1982.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia/ saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 2ª. ed. São Paulo: P-RJ: Hucitec-Abrasco, 1993.
- NAJJAR, Jorge. Gestão Democrática da escola, ação política e emancipação humana. In: Movimento-Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. nº 1, Niterói: EDUFF, 2000.
- PARO, V. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática, 3ª edição, 2003.
- SEQUEIROS, L. Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de rela-

ção entre os povos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche (ORG.). Gestão da escola: Desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

# POVO MANCHINERI: REDES MIGRATÓRIAS, FRONTEIRAS E TERRITÓRIOS

Alessandra Severino da Silva Manchinery  
Universidade Federal do Acre  
Maria de Jesus Morais  
Universidade Federal do Acre

## Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir as redes migratórias estabelecidas entre o Povo Manchineri, da Terra Indígena localizada no Estado do Acre, Peru e Bolívia. Entendendo redes migratórias como complexos laços interpessoais que ligam migrantes, migrantes anteriores e não-migrantes nas áreas de origem e de destino, por meio de vínculos de parentesco e amizade. Essas redes são agrupamentos de indivíduos que mantêm contatos recorrentes entre si, por meio de laços ocupacionais, familiares, culturais ou afetivos. Para isso, propomos aliar o sentido da fronteira no cotidiano desse povo, tanto internamente, como no sentido de limites da Terra Indígena, quanto o de limite internacional.

Os estudos sobre migrações em região fronteira adquirem crescente importância na atualidade principalmente em regiões que passam por processos de integração transfronteira, como é o caso da região de Madre de Dios (Peru), Acre (Brasil) e Pando (Bolívia)-MAP.

A fronteira, como sabemos, é o traço definidor de poderes territorialmente instituídos, ou seja, das divisões político-administrativas entre Estados, mas, também é uma zona de interação, pois relações com os povos vizinhos é parte constitutiva da vida regional.

Daí, a importância da compreensão da constituição do território e de suas fronteiras que são produzidos em um e outro lado dos limites. Neste trabalho concebemos território para além da dimensão jurídico-administrativa, de corpo do Estado-nação, de áreas geográficas delimitadas, reconhecidas e controladas pelo Estado nacional. A região fronteira é formada pelas práticas ligadas à existência da fronteira, e nesse caso a fronteira aparece como precursora de integração. Em lugar de zonas de separação, as regiões fronteiriças são pontos de convergência, e nesse

sentido o contínuo geográfico é tomado como uma oportunidade para incrementar fluxos comerciais e de serviços. No caso em tela, da fronteira tri-nacional na Amazônia Sul-Occidental, formada pelo Estado do Acre, Departamento de Pando e Departamento de Madre de Dios as iniciativas dos três governos e também de agentes da sociedade civil internacional (MAP, IIRSA) tem caminhado em direção a formação de uma região fronteira.

O morador da fronteira ou o migrante fronteiro é aquele que melhor vivencia a ambigüidade das lógicas territoriais, pois ao mesmo tempo em que se depara com o controle rígido das barreiras dos limites internacionais, convive com múltiplas redes de trocas comerciais, culturais e até mesmo políticas, de caráter transfronteiro.

Entendemos que a migração é um "fato social completo" e uma condição social: a condição de ser e/imigrante. Assim, há o 'emigrante', aquele que saiu de sua própria sociedade, e há o 'imigrante', aquele que chegou a uma terra de estranhos: o paradoxal é que ambos são a mesma e única pessoa. O migrante carrega então, uma dupla condição: o de ser ao mesmo tempo e/imigrante, mas como não se pode estar em dois lugares ao mesmo tempo, sua existência individual e social é ambigüamente vivida para o grupo de onde parte e para o grupo aonde ele chega (Sayad, 1998: 243).

No caso da migração indígena ela é de dois tipos: as locais, quando o individuo se desloca a espaços geograficamente contíguos, que pode lhe ser familiar ou não e, as circulares, quando o individuo se desloca para lugares por um determinado intervalo de tempo e depois retorna a sua origem (Truzzi, 2008).

Esta proposta de pesquisa relaciona a questão da criação e definição de territórios indígenas e a própria dinâmica econômica regional para entender as redes migratórias do povo Manchineri.

Ao ser delimitado as Terras Indígenas estas, na maioria dos casos, é muito menores do que o território de fato considerado pelos índios, nesse sentido pergunta-se: Qual o sentido da fronteira? No caso dos Manchineri, duas fronteiras: a interna que delimita a Terra Indígena no Acre e a externa, que delimita a fronteira internacional com o Peru e Bolívia. Nesse sentido pergunta-se qual o sentido de fronteira para povos indígenas? O que ela marca ou delimita?

### **Povo Manchineri e redes migratórias**

Na perspectiva de entender as redes migratórias do povo Manchineri se faz necessário uma breve descrição da história de contatos e da dinâmica econômica regional na qual estão inseridos.

A história de contato dos índios, do Acre, com os não-índios é narrada em diferentes "tempos históricos", conforme proposição do antropólogo Txai Terri Valle de Aquino. O tempo mais remoto é denominado como "de antigamente", antes da chegada dos nordestinos. Com o início do extrativismo das heveas se instala o "tempo das correrias". Concomitante a esse se inicia o "tempo do cativo", o tempo no qual o índio trabalhou nos seringais, como seringueiros, agricultores, mateiros.

Já o "tempo dos direitos" está relacionado à "descoberta" dos direitos indígenas, propiciados pelo CIMI e pela conquista territorial, a partir da atuação da FUNAI no Acre e, o "tempo da revitalização cultural" (concomitante ao anterior) são os anos recentes, do "resgate" das tradições e da implantação de uma "educação diferenciada" que fomenta a discussão cultural. A estrutura deste texto será a partir desta matriz metodológica da história do contato.

#### **Tempo de antigamente**

Os povos indígenas do atual estado do Acre, antes da chegada dos migrantes nordestinos que serão responsáveis pelo corte do látex e pela "conquista do Acre", viviam nas bacias hidrográficas dos altos rios Purus e Juruá, eram mais de 50 etnias e estavam territorializados ao longo dos rios. No Purus predominava os grupos lingüísticos Arawá e Aruak e no Vale do Juruá o grupo Pano (Neves, 2004: In: Moraes, 2008).

O Povo Manchineri é citado em vários relatos da segunda metade do século XIX, em textos do geógrafo inglês W. Clandless, do caboclo Manuel Urbano da Encarnação e do seringalista Antonio Labre.

Segundo Relatório de Manuel Urbano da Encarnação do século XIX no início da colonização da Amazônia, havia 18 tribos entre elas estavam os Maneteneri, nas redondezas do Juruá e eram mais ou menos conhecidas, e nos influentes do Purus muitas outras. Os que apareciam podem-se calcular em 5.000. As tribos até então conhecidas eram: Mura, Pamari, Catauxi, Caripuna, Cipó, Mamuri, Uapuça, Catuquina, Crupali, Tará, Paru, Ipuriná, Pamaná, Quaruná, Juberi, Jamamadi, Canamari e Maneteneri, que são os atuais Manchineri (Coutinho, 1862).

A ligação dos Manchineri com outros povos é apontada nessas obras, de acordo com Coutinho (1862), é relatada a ligação dos mesmos com povos do Rio Beni. É dito que no passado, os Manchineris foram guias para as grandes expedições do vale do Purus e do Juruá. Questão essa comprovada pelos antigos varadouros que seriam extremamente importantes para o estabelecimento de rotas comerciais fixas entre o sul do Acre e o norte da Bolívia já durante o período de abertura dos seringais em fins do século XIX (Coutinho, 1862). Questão esta corroborada por algumas lideranças indígenas, como podemos ler nesta de José Severino:

Antigamente o Povo Manchineri percorria de cabeceira em cabeceira dos rios como o Tawahano, o Pedra e o Ucali, e isso fica no Peru. Mais o Povo Manchineri toda vida morou aqui mesmo no Rio Iaco até o "branco" chegar. A gente tinha uma grande maloca bem em frente ao Seringal Boa esperança até a boca do (Rio) abismo e também era habitado pelos Manchineri. Nessas Malocas eram feitas as festas da moça que era comemorado quando a moça fazia de 12 a 15 anos. Elas se pintavam com urucum e jenipapo e se vestiam com cusma que é a roupa dos Manchineri de antigamente. Também tomávamos caçuma de macaxeira e de milho. E junto com os Manchineri viviam outros povos, os Katiana e Jiwutane. Hoje me lembro que vive um Katiana no Seringal Icuriã e outro povo não existe mais, porque quando o boliviano caucheiro fez a correria com os Manchineri os Jiwutana morreram ou ganharam mata e não aparecem mais (José Severino da Silva em 03/03/2010. Entrevista realizada por Alessandra Manchineri)



Os Canamari e os Maneteneri que povoam o vale do Purus e habitam suas cabeceiras muitos se assemelham aos Canibos. Tais tribos do Purus e Juruá avizinha - se na parte superior, e assim, os índios, passam de um para outro lado, isso porque escasseiam os meios de subsistência, ou pela perseguição de inimigos. (Coutinho, 1862).

### **Tempo das correrias e do cativo**

Os Manchineri foram, no final do século XIX, atingidos por duas frentes extrativas. Do lado peruano vinha à frente de extração da Castilloa elastica, do caucho e, do lado brasileiro, pela frente de extração da hevea brasiliensis, da seringa. Desse contato resultou, além da redução demográfica, a migração forçada, a desorganização sociocultural e a expropriação territorial (Piccoli, 2006). No "tempo do cativo" os Manchineri trabalhavam no Seringal Petrópolis e além de cortar seringa, também trabalhavam na fazenda 'batendo campo'. "Os índios trabalhavam como peões, derrubando as matas para fazer novos campos. Alguns deles trabalhavam também como caçadores e todo tipo de serviços braçais, mas o maior contingente indígena era usado para a manutenção e abertura de novas pastagens", como ressalta o sertanista Meireles (Aquino & Iglesias, 2008). Da identificação dessa população como indígena, em meados da década de 1970, só em 1985 a Terra Indígena Mamoadate foi demarcada, após mais de uma década de reivindicação política pelo reconhecimento de seu vínculo territorial. Essa história é contada pelos próprios índios da seguinte forma:

Em nosso passado fomos o povo mais guerreiro e caçador de nossa região. Somos conhecidos por nossas enormes canoas que são longas e estreitas e feita de cedro por homens mais velhos e experientes. Segundo estimativas, em nosso passado, fomos mais ou menos 2.000 pessoas, ocupando desde o alto Iaco, a partir do igarapé Abismo, até o seringal Nova Olinda e seringal Petrópolis, chegando até mesmo a Sena Madureira e Assis Brasil. Os Manchineri compartilham com os Piro, no Peru, e são do mesmo tronco linguístico o aruak (do ramo Maipure) e boa parte de seu sistema sócio-cosmológico, podendo ser considerados grupos que fazem ou já fizeram parte de um mesmo povo. Em território brasileiro, a maioria dos Manchineri habita na Terra Indígena Mamoadate, havendo ainda muitas

famílias vivendo em seringais no Acre, sobretudo no interior da Reserva Extrativista Chico Mendes e Seringal Guanabara, hoje em processo de demarcação, que se encontra em menor número nesta área, no São Francisco e no Macaúã, bem como na cidade de Assis Brasil.

Nós Manchineri antes do contato e de exploração das frentes extrativistas e dos caucheiros peruanos, éramos vários grupos divididos e que formávamos os Yineri (gente) e Yine (nós), morando todos próximos e casando-se entre si. Só os antigos Piros que não viviam como um único povo, mas eram divididos em muitos grupos, ou seja, o neru. Cada grupo tinha um nome, como os Manxineru (povo da árvore Tamamuri, mãe Lua ou mãe caçuma), Koshichineru (povo pássaro pequeno), Nachineru (povo faminto), Getuneru (povo sapo) e Gimnureru (povo cobra). Viajávamos acima e abaixo para confeccionarmos nossos vestimentas e outros acessórios. Além de praticar um pouco da comercialização com outros Povos. O que nunca vendíamos e nem trocávamos era nosso Poncho (roupa longa que cobre pernas e braços e é feito da colheita do algodão) pelos antigos Manchineri.

Nós Manchineri passamos a sofrer com as correrias por causa das duas frentes de pressão: do Peru para o Brasil, por caucheiros, e do Amazonas para a Bolívia, por extratores de borracha que se fixaram com suas famílias na região. No primeiro momento não fomos incorporados como mão-de-obra extrativista. Só a partir da queda da borracha é que fomos obrigados a cortar caucho e seringa e até trabalhar para os patrões em suas casas e assim homens e mulheres até crianças, começaram a servir como mão-de-obra barata, fazendo serviços para os enriquecimentos dos patrões.

Uma das estratégias para tentar controlar o Povo Manchineri foi a destruição de nosso modo de vida, nossos costumes, nossas línguas, tradições e crenças que ainda hoje, são preservadas. Um dos principais aspectos que levaram o povo Manchineri a servir de mão-de-obra barata foram os grandes conflitos grupais e inter-grupais de Manchineri e outros povos do tronco linguístico aruak, pano e arauá. Tal conflito que gerou a extinção de alguns povos, assim como os catianas que viviam no mesmo território que os Manchineri e eram menores em números.

Após a exploração gumífera, que causou grande perda territorial, cultural e um processo de dispersão de nosso povo, buscamos resgatar tudo aquilo que foi destruído. Para levar todo nosso conhecimento tradicional, cultural, social e econômico adiante, sem in-

terferência e destruição em nosso meio; mantendo nossos aspectos cosmológicos e toda nossa ancestralidade que preservamos até a atualidade, levando em consideração e valorizando todo o conhecimento de nossos antigos caciques e pajés (entrevista com Chola Manchineri e Toya Manchineri em 4 de maio de 2010).

Na primeira fase da colonização até meados do século XIX, até a primeira década do século XX vários grupos Manchineri foram cercados e submetidos ao trabalho forçado e escravizados. Os grupos Manchineri foram obrigados a trabalhar para os patrões seringalistas, isso se deu pela expansão da exploração da seringa e do caucho. Trabalharam como empreiteiros, guias, caçadores, remadores e até seringueiros, as mulheres por sua vez trabalhavam nas casas dos "barões" nos afazeres domésticos, e muitas delas eram violentadas sexualmente. Em Alguns momentos houve resistências por parte dos Manchineri, eles fugiam para áreas isoladas ou mesmo se juntavam a outros povos indígenas, fugiam porque eram maltratados, suas fugas visavam a proteção de suas culturas e acima de tudo de sua estrutura social. Tais fugas para os Manchineri na época do "cativeiro" representaram recomeçar um novo começo. (Cárdia, 2007: 115).

Finalmente, escravizados os Manchineri passaram a trabalhar nos seringais como índios-seringueiros e agregados através do "sistema de aviamento". Os Manchineri tiveram como principal "patrão" o seringalista "Canisio Brasil", dono do seringal Petrópolis. Depois de agregados a todo esse "novo" mundo, aprenderam a língua dos dominadores e ali adotaram um novo modo de vida, um modo de vida totalmente não indígena, ou seja, um modo de vida dos seringueiros, e até suas casas pós-demarcação da Terra Indígena Mamoadate é estilo seringueiro. (Cárdia, 2007: 114).

### **Tempo dos direitos**

Os índios Manchineri, na década de 1970, trabalhavam na base da diária para os irmãos Brasil. Os índios trabalhavam como peões, derrubando as matas para fazer novos campos. Alguns deles trabalhavam também como caçadores e todo tipo de serviços braçais, mas o maior contingente indígena era usado para a manutenção e abertura de novas pastagens (Aquino & Iglesias, 2008).

Com o movimento de criação de cooperativas na década de 1970 e 1980, estas deram fôlego para os índios saírem das mãos dos patrões de seringais. Esse movimento, segundo o sertanista Meireles, ajudou os índios a se mobilizar pela conquista de suas terras, "os índios começaram a sair dos fundos dos seringais. Vieram a Rio Branco e começaram a ir até Brasília para reivindicar os direitos às suas terras demarcadas" (Aquino & Iglesias, 2008). O sertanista Meireles relata momentos da criação da T.I Mamoadate:

Os índios escolheram o local, um dia rio acima do Seringal Petrópolis, denominado Extrema para implantação do PI, de suas moradias e roças. A escolha deste local se deveu principalmente por se tratar de antiga maloca de Manchineri (...). Iniciamos o trabalho com poucas famílias, pois muitos não acreditavam ainda na atuação da FUNAI (...). Foi construído o PI, barracão, depósito, escola, campo de pouso com 700 m e desmatamento da cabeceira da pista. Paralelamente a isso todos que lá foram trabalhar fizeram suas roças e casas. (...) A população foi aumentando espontaneamente e vem aumentando até hoje. (...) Era um "parente" que chegava hoje, trabalhava livre de pressões, fazia sua roça e casa no lugar que mais lhe agradasse, via caça e peixe com fartura, via sua roça crescer sem ser estragada por bois e voltava para buscar o resto dos "parentes" mais chegados (Aquino & Iglesias, 19 de maio de 2008).

Com os primeiros relatórios da FUNAI/ACRE é confirmada que os Manchineri e Jaminawa, viviam como seringueiros nos seringais Guanabara, Petrópolis e em vários lugares do Rio Acre e do Iaco. E tanto no lado brasileiro como no peruano (Cárdia, 2009: 115). A atuação de Meireles foi importante neste momento para os Manchineri e Jaminawa, pois dali para adiante eles saíam totalmente das dependências dos barracões, e recomeçariam suas vidas na nova Terra Indígena Mamoadate, hoje uma das maiores áreas indígenas demarcada no Estado do Acre (FUNAI, 1977). Essas iniciativas são lembradas pelos Manchineri da seguinte forma:

Em 26 de outubro de 1978, fizemos um projeto pela FUNAI, na área indígena Mamoadate, aldeia extrema, foi um projeto de produção de café, mais não conseguimos mercado para vender o café e ainda conseguimos quase 1.500 kilos de café, para vender e fo-

mos vendendo café em Sena Madureira, mais a vendas não foram suficientes. Fizemos outro projeto com aprovado pela OXFORD que é uma organização inglesa, esse projeto era sobre a criação de gado e a FUNAI, também financiou na época cinco cabeças de boi, esse financiamento foi em 1982. É até hoje os Manchineri criam boi, e esse projeto deu certo para os Manchineri (José Severino da Silva, entrevista realizada por Alessandra Manchineri em 20/05/2010).

Das antigas ocupações territoriais, os Manchineri vivem atualmente, na fronteira trilateral entre o Acre (Brasil), Pando (Bolívia) e Madre de Dios (Peru). No lado brasileiro vivem nas margens do Rio Iaco, na Terra Indígena Mamoadate (que é partilhada com os Jaminawás), com uma extensão de 313.646 hectares, localizada nos municípios de Sena Madureira e Assis Brasil. Atualmente possui uma população de aproximadamente 900 índios distribuídos em 07 aldeias. Além dessa terra habitam a Terra Indígena Manchineri do Seringal Guanabara que se encontra em processo de identificação e, na cidade de Assis Brasil. No lado peruano e boliviano também vivem índios Manchineri. No lado peruano e boliviano também vivem índios Manchineri, como podemos observar no quadro 01.

Terra Indígena-Povo	Pop.	Extensão (ha)	Município-Departamento	Pais-UF
Mamoadate (Jaminawa e Manchineri)	576	313.647	Sena Madureira-Assis Brasil	BR-AC
Seringal Guanabara (Manchineri)	92		Assis Brasil	BR-AC
Comunidade Nativa Bélgica (Yiné -Piro-Manchineri)	90	53.300	Iñapari	Peru-Tahuamanu
Terra Comunitária de Origem Yaminahua (Jaminawa e Manchineri)	102	41.920	Bolpebra	Pando-Bolívia

Fonte: Cárdua, 2009: 121

### Migração

As conversas que tive com os índios mais idosos nos ajudaram a compreender o imbricado que é a questão migratória para esse povo. Entrevistamos Jaime S. P. Manchineri, o qual nos contou um pouco da sua trajetória, como podemos perceber na fala abaixo:

Eu nasci em Pampa Hermosa/Peru, e moro atualmente na Terra Indígena Mamoadate, aldeia Jatobá desde 1985. Neste mesmo ano meu pai veio visitar uns parentes da mulher dele, que ela tinha aqui no Mamoadate e que eram Manchineri do Brasil. Desde esse ano fiquei aqui, porque as condições sociais

aqui das comunidades eram bem melhores que as dos Piro do Peru. Hoje uns Manchineri criaram uma Terra Indígena no Peru chamada Bufeio Pozo, e vivem lá (Jaime Sebastião Prishico Manchineri, entrevistado por Alessandra Manchineri, em Rio Branco em 2009).

Os Piro são localizados ocupando uma vasta área no Ucayali e ocupando uma área conhecida como aldeia Diamantina. Steward & Metraux (1948) localizam os Piro também em Tambo e Urubamba. Os antigos Manchineri afirmam que os diferentes grupos "pimrine", fariam partes com suas especificidades de uma grande etnia chamada Yine. Alguns Manchineri da Terra Indígena Mamoadate e outros que vivem na cidade de Assis Brasil confirmam essa versão e explicam que o nome Manxinerune, cujo nome os "brancos" não conseguiam pronunciar corretamente e se transformaram em Manchineri.

Na cidade de Assis Brasil há também presença de índios Manchineri brasileiros, peruanos e bolivianos que além de fazerem suas compras nesta cidade e receberem tratamento de saúde, também residem nesta cidade. A representação da cidade pode ser apreendida a partir desta fala:

Hoje nós plantamos, pescamos, colhemos, temos nossas casas, não passamos frio nem fome. Na cidade tem muito menino no meio da rua sem mãe e passando fome, na aldeia não. Enquanto tivermos nossa terra, vamos ter tudo isso que temos aqui: banana, macaxeira, carne de caça e peixe. Só vamos para cidade para comprar. Antigamente não era assim. Os mais novos vão indo para a cidade para estudarem porque aqui só tem a 5ª série, e precisamos ver os Manchineri trabalhando com os próprios Manchineri e conhecendo a lei do "branco" para nós nunca perdemos nossas terras (Jaime Sebastião Lhulu Prishico Manchineri, entrevistado por Alessandra Manchineri em 23 de Abril de 2010)

Os Manchineri de San Pedro de Bolpebra, de Iñapari e do Mamoadate fazem parte do cotidiano de Assis Brasil e são vistos frequentemente fazendo compras, trabalhando, em bares e na praça principal da Cidade de Assis Brasil. Outros Manchineri por sua vez são também assistentes de governantes políticos, e alguns agentes de saúde, outros professores efetivos do quadro do Estado do Acre e que dão aula nas aldeias mais que moram em Assis Brasil (Chola Manchineri, en-

trevista realizada por Alessandra Manchinery em setembro de 2009).

O espaço urbano destas três fronteiras vai sendo incorporado no cotidiano dos Manchinri, Piru e Yine. Habitualmente vimos Yine indo ao Distrito de Inãpari para fazerem compras alimentícias e de vestimentas. Os Manchineri fazem esse tipo de movimentação porque é necessário porque precisam de assistência médica, pois após a era dos "barracões" eles adquiriram doenças desconhecidas por eles. Os Manchineri de San Pedro de Bolpebra estão localizados em San Miguel próximo a capital provincial de Tahuamanu. Estes por sua vez vivem especialmente da exploração da madeira e de outros meios de subsistências. Já na Bélgica e sem dúvida um exemplo perfeito de que representou a economia caucheira a partir do qual muitos grupos foram "desindianizados". Foi sem dúvida necessário esperar para que muitos grupos indígenas destas regiões reafirmassem sua Identidade (Cárdia, 2009: 158). Estas reafirmações de identidades deu-se principalmente através das reivindicações de seus territórios e do reconhecimento de suas culturas, pois estas são milenares, assim como sua cosmologia e também a partir da recriação da memória do mais idosos, pois somente isso lhes permite ocuparem um lugar no mundo e começar aquilo que os foi negado.

### Considerações finais

Há laços comerciais desde a época da Colonização Amazônica entre os Manchineri e outros indígenas dessas regiões fronteiriças. Mesmo porque esses grupos indígenas habitavam a região do "Grande Aquiri" e do Vale do Purus e mantinham contatos permanentes (de caráter comercial ao menos) com sociedades andinas. Uma afirmação que é corroborada por afirmações de autores como Chandless e Euclides da Cunha. Mas que, além disso, parece ser indicativa de relações muito mais profundas e permanentes do que até aqui se supunha e veremos adiante tais laços hoje confirmados.

A formação dessa fronteira causou sérios problemas para os Manchineri, Piro/Yine e Jaminawa além de outros povos que possivelmente pagaram com seu desaparecimento por causa da expansão e exploração gomífera. Neste caso con-

vém lembrar-se dos Inãpari em via de desaparecimento, que acreditam que possivelmente eles compõem parte dos povos voluntariamente isolados ainda não identificados e que por sua vez eram da tradição aruak, as mesmas que os Maneteneri, que são os atuais Manchineri (Manxinerune). Notemos que mesmo antes da exploração da Amazônia que trouxe sérios problemas a esses povos, os mesmos já mantinham as mais diversas relações sociais e até mesmos comerciais que permanecem até os dias atuais.

Vemos que a fronteira é delimitada e imposta por poderes nacionais e políticos. E agora entra na rotina destes povos que ali vivem, no caso dos Manchineri, alguns acham o Brasil melhor em relação à questão indígena e o governo Federal. Pois neste Bolívia e Peru pais vizinhos hoje. "Índio não tem vez". Os Manhcineri que vivem nesta fronteira vivem ora cá, ora lá e são bilíngües, pois essa movimentação exige deles mais de um dialeto além de seu idioma materno. Os mesmos fazem parte de uma mesma fração de Povos formada pela tríplice fronteira, é que a mesma e disputada pelo sistema do atual capitalismo, se antes foi um domínio Colonial, hoje é um domínio ideológico dos Estados Nacionais.

### Referências bibliográficas

- AQUINO, Txai Terri Valle de & IGLESIAS, Marcelo Piedrafita. (19 de maio de 2008). Entrevista com o sertanista Meirelles (parte III). Rio Branco, Jornal Página 20.
- ARRUDA, Rinaldo. (2002). Territórios Indígenas no Brasil: aspectos jurídicos e socioculturais. In: LIMA, A. C. S.; HOFFMANN, M. B. (Orgs.). Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: bases para uma nova política indigenista. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- CARDIA, Laís. (2009). História e Memórias das três Fronteiras: Brasil, Peru e Bolívia. São Paulo, EDUC.
- COUTINHO, J. M. da S. (1862). Relatório da exploração do Rio Purus. Typographia de J. I da Silva.
- CORREIA, Cloude de Souza. Etnozoneamento, etnomapeamento e diagnóstico etnoambiental: representações cartográficas e gestão territorial em terras indígenas no estado do Acre. 2007. 431 f. Tese (Doutorado em Antropologia)-Universida-

de de Brasília, Brasília, 2007.

FUNAI. (1977). Jaminawa e Manchineri do Alto Rio Iaco. Brasília, Núcleo de Historia Indígena e do indigenismo.

HAESBAERT, Rogério & MACHADO, Lia Osório. (2005). O Desenvolvimento da Faixa de Fronteira: uma proposta conceitual-metodológica. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. Territórios sem Limites. Campo Grande: UFMTS.

MANCHINERY, S. A. R. (2000). Relatório Técnico de Viagem encaminhado ao Administrador da ERA Rio Branco pelo memo no. 57/SAS/AERRBR/2000, DE 14-11-2000. Rio Branco.

PICCOLI, J. C. (2006). A "Estrada do Pacífico" contra os Manchineri e Jaminawa: impactos e mitigações. IN: DEL RIO, J. M. V. & CARDIA, Laís M. Territorialização, Meio Ambiente e Desenvolvimento no Brasil e na Espanha. Rio Branco, EDUFAC.

RAFFESTIN, Claude. (1993). Por uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática.

SAYAD, A. (1998). A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade. São Paulo: EDUSP.

TRUZZI, Oswaldo. (2008). Redes em Processos Migratórios. Revista de Sociologia da USP - Tempo Social. São Paulo. V. 20, n 1.

VIRTANEN, P. K. (2007). Changing lived worlds of contemporary Amanonias Native Pleope: Manchineri Yuths in the reserv and the city, Brazil-Acre. Doctoral Dissertation. Latin American Studies Renvall Institute for Área and Cultural Studies. Finland, University of Helsinki.

# MEMÓRIAS DE VELHOS: A LITERATURA NA TRADIÇÃO ORAL NA MICRORREGIÃO DO MÉDIO MEARIM-MA

Alessandra Morais Lins  
Universidade Federal do Maranhão

Este artigo versa sobre a importância da tradição oral a partir da memória de velhos na Microrregião do Médio Mearim, Maranhão. A memória de velhos, memória das pessoas mais idosas de uma região, como um instrumento de resgate do passado é de suma importância na preservação e valorização das tradições e movimentações culturais de uma comunidade, a memória mesmo que falha ou imaginária pode criar e até mesmo recriar conhecimentos, valores e moralidade de um povo. A partir desse pressuposto, a pesquisa objetivou buscar essas memórias e reconstruir a identidade cultural literária da região partindo dos aspectos da oralidade. Como elementos importantes da oralidade, tal como Câmara Cascudo descreve em sua obra *Literatura Oral no Brasil*, pôde-se recuperar poemas, cantigas, contos e lendas presentes na história do velho desde o período de sua infância, mas que continuam vivos e enraizados pela tradição oral, passados de pai para filho, e analisar a importância desse material como literário.

O presente trabalho pretende expor os resultados da pesquisa de campo sobre memória do velho, em que procurou resgatar elementos condizentes da literatura oral no contexto da microrregião do Médio Mearim, especificamente na cidade de Bacabal. Considerando os aspectos da memória, oralidade e literatura, pudemos definir o como a pesquisa se desencadearia durante seu processo de planejamento e elaboração. E como resultado, de volta à infância nos descreve o papel importantíssimo da memória do velho, que buscando lembrar sua infância, contribuiu para que esse trabalho se concretizasse.

## Memória, oralidade e literatura

A identidade de uma comunidade somente so-

brevive com o passar dos anos se mantiver suas tradições enraizadas na memória de seu povo e isso somente acontece se essa comunidade tiver uma tradição oral. Assunção define tradição oral como "um fenômeno que subsiste nos mais distintos contextos econômicos, sociais e culturais" (2008, p. 38), como exemplo, a Grécia Antiga foi a construtora da sociedade ocidental de hoje pelo simples ato da oratória, a partir de uma tradição oral romanos conseguiram entender e copiar o sistema filosófico, social e político grego, outro exemplo é o povo judeu, após anos e anos de perseguição religiosa e extermínio, conseguiu durante milênios manter sua cultura religiosa. E isso só aconteceu porque essas comunidades tinham enraizado na memória sua cultura, sua identidade, numa prática passada de pai para filho.

A definição de memória e oralidade chega a ser muito parecidos, pois "entendemos a oralidade como a maneira pela qual se transmite a memória. Memória esta que não pode ser entendida somente como uma manifestação individual do transmissor, mas como um fenômeno coletivo" (ZANNONI, 2004, p. 116). A memória tem esse aspecto coletivo não por construirmos nossas lembranças vivendo sozinhos, mas porque ela se forma dependentemente de fatores sociais, familiares e individuais. Ecléa Bosi diz que o papel social de lembrar e aconselhar é do idoso, ou como ela mesma nomeia, do velho. Ela diz que:

Há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade. (BOSI, 1998, p. 63)

Outro ponto que Bosi discute é como esse velho se torna tão importante na criação e formação da criança por ambos serem tão fragilizados

dentro da sociedade atual, e as crianças aceitam essa transferência de experiência dos velhos porque "estes não têm, em geral, a preocupação do que é 'próprio' para crianças, mas conversam com elas de igual para igual, refletindo sobre acontecimentos políticos, históricos, tal como chegam a eles através das deformações do imaginário popular" (BOSI, 1998, p. 73).

A oralidade não somente é responsável por passar de geração a geração ensinamentos, história de um povo, religiosidade e moralidade, como também, podemos observar na oralidade aspectos artísticos e literários, denominada de Literatura Oral. Esse termo foi criado em 1881 por Paul Sébillot na França, mas no Brasil um dos precursores do estudo dessa literatura foi Luís da Câmara Cascudo. Ele caracteriza a Literatura Oral a partir das manifestações folclóricas que se mantêm pela tradição (CASCUDO, 2006, p.27), como exemplos, os cantos, os mitos, as lendas, fábulas, parlendas e tantos outros descritos e comentados em sua obra.

Levando em consideração todos esses aspectos de memória, oralidade e literatura, procuramos resgatar a partir da tradição oral na microrregião Médio Mearim elementos que pudessem constituir uma literatura oral, buscando na cultura local a história da infância guardada na memória do velho.

### **De volta à infância**

Essa pesquisa se originou a partir das aulas de Produção de Textos Infantis, no Centro de Ensino Superior de Bacabal (CESB - UEMA), com os alunos do 6º período do curso de Letras. Ao estudarmos escritores como Perrault, Andersen e irmãos Grimm, nos questionamos do porquê de estudar autores estrangeiros se poderíamos buscar nossas fontes de estudo na própria literatura local, mas com a escassez de material apropriado, nos preparamos construir esse material, resgatando o que talvez pudesse ser esquecido. Tal como fizeram os irmãos Grimm, que coletaram histórias das quais deram origem aos contos de fadas conhecidos mundialmente, procuramos também resgatar histórias e brincadeiras, não somente de nossa infância, mas a origem delas no contexto local. O idoso, nesse momento, seria a peça fundamental no desenvolver da pesquisa

com suas lembranças guardadas na memória durante gerações, essa mesma memória que foi alimentada por avós e pais, e que agora, quando velho, exerce o papel de repassá-la às futuras gerações.

Para sediar a pesquisa escolhemos a cidade de Bacabal não somente porque os alunos que participaram do projeto residem na cidade, mas também é a cidade mais importante da microrregião do Médio-Mearim. Conhecida como a Princesa do Mearim, Bacabal é a capital da microrregião e uma das cidades mais antigas dessa localidade, foi fundada em 1920, mas já era habitada desde 1876, quando o Coronel Lourenço Vieira da Silva chegou à região em busca de terras próprias para a agricultura e fundou a fazenda como sede no local onde se acha atualmente a Praça Nossa Senhora da Conceição. Os bairros utilizados no trabalho de campo foram escolhidos por serem os mais antigos e por ainda haver moradores que presenciaram as décadas iniciais da cidade. Foram os bairros: Jussaral, Centro, Alto da Assunção e Areia.

Com base de que Bacabal começou seu desenvolvimento e crescimento populacional entre as décadas de 1940 e 1960, determinamos que as pessoas escolhidas para a pesquisa deveriam ter idade igual ou acima de 50 anos, de ambos os sexos, e que fossem naturais de Bacabal ou tivessem mudado para a cidade ainda muito jovem. Todas as entrevistas foram filmadas com o consentimento dos entrevistados. Os alunos participantes do projeto foram divididos em grupos e cada grupo ficou responsável por um bairro. Foram entrevistados 20 idosos, entre eles 16 mulheres e quatro homens. É importante mencionar que a dificuldade de encontrar homens com faixa etária acima de 50 foi muito grande, o mais velho dos quatro tinha 73 anos, no entanto, as mulheres bacabalenses alcançam a média de 70 a 90 anos, a mais velha tinha 94 anos.

A princípio, marcávamos a entrevista com as pessoas, mas não tivemos muito sucesso, primeiramente, porque os entrevistados ficavam ansiosos e apreensivos com a entrevista e tudo que eles pensavam em dizer era esquecido. Portanto, mudamos a estratégia de visita para a abordagem direta com essas pessoas. Mesmo a cidade de Bacabal sendo uma das cinco maiores cidades do Maranhão, ainda resguarda práticas de cidade

pequena tal como a cultura de sentar-se a porta para as conversas de fim de tarde com a vizinhança, observar o movimento da rua e muitas vezes para se refrescar do calor da tarde à sombra de uma árvore ou até mesmo à sombra da casa, e isso nos facilitou na coleta de material. As entrevistas aconteceram por volta das 04h30min da tarde até as 06h00min, nesse horário era muito mais fácil de encontrar os idosos às portas e também eles se sentiam mais seguros e confiantes ao conversar sobre o passado, suas vivências e suas opiniões sobre o ontem e o hoje, pois a calçada de casa os remete a isso.

Do material recolhido, conseguimos resgatar lendas, canções de roda e de ninar, poemas, contos e brincadeiras infantis. Para Cascudo (2006, p. 54), a brincadeira infantil, ou jogo infantil, de interesse é aquela que "intervém a literatura tradicional, transmitida pelo processo da oralidade", e a partir desse pressuposto, selecionamos somente o que interessaria ao estudo aqui abordado.

As lendas foram as mais relatadas pelos entrevistados. Cascudo (2006) conceitua lenda da seguinte maneira:

A lenda é um elemento de fixação. Determina um valor local. Explica um hábito ou uma romaria religiosa. Iguais em várias partes do Mundo, semelhantes há dezenas de séculos, diferem em pormenores, e essa diferenciação caracteriza, sinalando o típico, imobilizando-a num ponto certo da terra. (CASCUDO, 2006, p. 52-53)

Bacabal cresceu as margens do rio Mearim onde a comunidade local não somente retirava do rio seu sustento, alimentando suas famílias como também, esse mesmo rio alimentava a imaginação do povo, surgindo assim duas lendas: "O cabeça de cuia" e "a serpente do rio Mearim". A lenda da serpente tem duas versões, uma que ela afogava as pessoas no rio, e a outra versão era que ela era enorme e dormia com a cabeça embaixo da igreja Santa Teresinha, quando ela se mexia todo o chão próximo a igreja rachava. Muitas outras lendas surgiram nas entrevistas, como a lenda da mãe d'água e a do Bumba-meu-boi, muito comuns em várias regiões, e outras nem um pouco conhecidas como a do "capeta dentro da abóbora". Uma das lendas relatadas foi a do "capelobo", uma lenda tipicamente indígena e comum em toda a microrregião do Médio Mearim.

E nada melhor do que utilizarmos das próprias palavras de um entrevistado sobre essa lenda:

Diziam que um índio quando ficava muito velho virava um índio muito cabeludo. O cabelo dele crescia todinho. Ele virava bicho. Só matava ele com fogo. Diz que nem bala pegava nele. Mas se riscasse um fogo era mesmo que pólvora no cabelo dele. Quer dizer que os índios naquela época quando ficava muito velho eles faziam um curral de madeira e botava ele dentro até morrer. Se ele virasse capelobo ele fugia da aldeia e quando ele voltasse na aldeia, aí tinha um curuminzinho todinho. Os curumim são os filhos dos índios. Ele comia, os capelobo<sup>1</sup>. Diz que viviam 200 e poucos anos. (Sr. Jacinto Martins Rodrigues, 73 anos)

A fala do senhor Jacinto, quando nos contava sobre a lenda, parecia firme e segura, como se ele mesmo tivesse presenciado toda a história, o brilho no seu olhar era como a de um garotinho que estivesse ouvindo uma estória fantástica de as-sombração.

Outra parte da infância lembrada pelos velhos foram as dos versos e das canções cantadas e recitadas nas brincadeiras de roda nos quintais e ruas de sua época. Dentre elas, as mais comuns foram "ciranda, cirandinha", "atirei o pau no gato", "o anel que tu me destes", poemas de amor, ou de namoro como nos disse Dona Raimunda de 78 anos, e outras mais. Cascudo (2006) diz que "os gêneros, tipos e modelos da poesia popular são os mesmos em todo Brasil" (p. 367), ele exemplifica falando dos versos em quatro, conhecido como quadras, foram os mais antigos. Encontramos vários exemplos de quadras durante a pesquisa, tal como:

Da laranja quero uma banda,  
Do limão quero um pedaço,  
Da menina mais bonita,  
Quero um beijo e um abraço  
(Lázaro Miguel de Sousa, 65 anos)

Essa quadra tem uma estrutura de ABCB, e vários encontramos outros exemplos com a mesma estrutura:

Menino de calça azul,  
De carreira de botão,  
Menino me dá um beijo,



Que eu te dou meu coração.  
(Raimunda Loura da Costa, 60 anos,  
Bairro Alto da Assunção)

No tempo que eu te amava  
Pulava moita de espinho  
Hoje pago em dinheiro  
Para nem ver o teu fusinho.  
No tempo que eu te amava  
Cheiravas flor de jardim  
Hoje que eu não te amo  
Nunca vi catinga assim.  
(Raimunda, 78 anos)

Esse último poema tem um tom de humor e ironia nas rimas, em que entram em contrastes no momento em que amava e não ama mais. Vários outros poemas que coletamos têm as mesmas características, estrutura e com temas de amor, carinho, mas sempre com aspectos infantis ou inocentes.

As canções também têm as mesmas características dos poemas, às vezes de inocência e outras vezes humorísticos. Algumas canções conhecidas como "oh, jardineira, porque estás tão triste", "pisa na fulô", "oh! Mulher rendeira", "Bom Barquinho", e outras. Uma das canções de rodas, que protagonizou a infância do velho bacabalense, e que também nos fez lembrar a nossa infância foi:

Fui na Espanha, buscar o meu chapéu  
Azul e branco da cor daquele céu  
Olha palma, palma, palma...  
Olha pé, pé, pé...  
Roda, roda caranguejo,  
Caranguejo peixe é,  
Caranguejo só é peixe na enchente da maré.  
Samba crioula que vem da Bahia,  
Pega as crianças e joga na bacia  
A bacia é de ouro, ariada com sabão  
E depois de ariada, enxugada com roupão  
O roupão é de seda, camisinha de filó  
Sapatinho de veludo para quem ser a vovó.

(Lázaro Miguel de Souza, 65 anos)

Essa canção fazia parte dos jogos infantis como tantas outras canções de roda. "Boca-de-forno", "caiu no poço", "passar o anel", brincadeira de boneca e jogo de castanha foram alguns jogos infantis lembrando pelos entrevistados. As brincadeiras com boneca e jogo da castanha o "Seu Gramichó" de 69 anos e sua esposa Dona Cecília, 68 anos, nos relataram que antigamente não podiam comprar brinquedos, pois o brincar daquele tempo era ajudando a família nos afazeres domésticos e na lavoura, então as meninas pegavam as espigas de milho recém brotadas para fabricarem suas bonecas, nesse momento Dona Cecília lembra o quando o seu pai brigava com ela e as irmãs, pois não deixavam o milho vingar. Já com as castanhas, Seu Gramichó disse que elas substituíam as petecas (ou bolas de gude), o jogo era feito da mesma forma que se joga peteca e era usada a castanha do caju, brincadeira que ocorria sempre em época de caju, nos meses chuvosos da região.

Durante todo o trabalho de campo, a maior dificuldade encontrada no resgate da memória do velho local foi o fato de que a maioria deles já não recordava mais de sua infância, alguns alegaram não terem brincado e apenas trabalhado, outros recordavam que haviam brincado quando crianças, porém o tempo e as doenças adquiridas com a idade já não permitiam que as lembranças aflorassem em suas mentes. Isso talvez seja recorrente pelo fato da memória ser seletiva, escolher o que lembrar depende de vários fatores internos e externos. (ZANNONI, 2004, p. 117)

### Considerações finais

Este trabalho propôs uma reflexão sobre a importância do idoso na formação cultural de uma sociedade, pois resgatar a cultura da memória senil também faz parte do patrimônio de um povo. Tudo que viveram na infância deve ser registrado para conhecimento das gerações futuras e entendimento da criação das coisas que se fazem contemporaneamente. A participação dos idosos deveria ser mais presente na comunidade por serem os guardiões de nossas raízes, o conhecimento vivo de nossa cultura, que poderia ser utilizado como recurso pedagógico para trans-

portar esse conhecimento as nossas escolas, favorecendo o resgate de nossa história, nossa literatura e aprimoramento do conhecimento da cultura local.

## Notas

<sup>1</sup>O senhor Jacinto quis dizer que os capelobos comiam os curumins das aldeias, mas não quisemos modificar a fala original do entrevistado, então mantemos sua fala tal como foi dita.

## Referências bibliográficas

AMARAL, Amadeu. Tradições populares. 2.ed. São Paulo: Hucitec, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. A guerra dos Bemte-vis: a balaiada na memória oral. 2. ed. São Luís: Edufma, 2008.

BENJAMIN, Roberto, (coord.). Contos populares brasileiros. Pernambuco. Recife: FJN, Massagana, 1994.

VeBOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CASCUDO, Luís da Câmara. Literatura oral no Brasil. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

TOPA, Francisco. Literatura oral - pare, escute e use. Revista da faculdade de letras. Línguas e Literaturas. Porto, XVII, p.441-450. 2000.

ZANNONI, Claudio. Memória oral e literatura. Ciências Humanas em Revista/Universidade Federal do Maranhão. Centro de Ciências Humanas, São Luís, v. 2, n. 1, p. 115-134. 2004.

# CONSTRUINDO UM PERFIL PARA O CONCEITO DE MORTE

Aline Andréia Nicolli  
Universidade Federal do Acre

Este artigo apresenta aspectos da construção de um Perfil Conceitual de Morte. Partimos da hipótese de que o conceito de Morte é polissêmico e, por isso, comporta uma diversidade de significados, usados em diferentes contextos. As zonas que constituem esse perfil foram identificadas por meio de diálogo entre estudos teóricos e dados empíricos. Os dados empíricos foram coletados por meio de questionário, composto por situações problemas e aplicado a acadêmicos de graduação dos Cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Medicina e Pedagogia e a alunos de duas sétimas séries, do Ensino Fundamental. Considerando aspectos epistemológicos e ontológicos, identificamos três zonas, que representam três níveis de compreensão do conceito de Morte: naturalista, incluindo concepções onde a Morte é entendida como resultado de processos ou propriedades biológicas, ou seja, é fato ou fenômeno natural, normal, inerente ao ser vivo; religiosa, na qual a Morte é compreendida como fato ou fenômeno que resulta de uma 'vontade divina', freqüentemente vista como passagem para outra vida, ou para outro estado, onde se tem garantida a imortalidade da alma; e relacional, na qual a Morte é concebida como fato ou fenômeno a ser negado, ocultado.

A noção de Perfil Conceitual estabelecida por Mortimer (1996, 2001) refere-se ao fato de que cada conceito pode apresentar múltiplos significados que se encontram dispersos em zonas distintas e, por isso, abarcam uma diversidade de significados cotidianos e científicos.

As diferentes zonas que compõe um determinado Perfil Conceitual podem se relacionar e se influenciar mutuamente, ou seja, elas não são excludentes, mas sim complementares. Assim, segundo Mortimer (1996, 2001), as zonas de um determinado Perfil Conceitual são determinadas pelos compromissos epistemológicos e ontológicos do aluno e são construídas em um

processo dinâmico e complexo de interação, no qual novos significados são internalizados. Apesar de cada indivíduo possuir seu perfil conceitual em relação a determinado conceito, as zonas que constituem esse perfil são sempre as mesmas em uma dada cultura, pois elas são formas de pensar que são construídas nas interações sociais e internalizadas pelos indivíduos.

Com esse trabalho buscamos responder a seguinte questão: Quais são as zonas que constituem o Perfil Conceitual de Morte? Para tanto tínhamos, como hipótese de trabalho, que o conceito de Morte comportava um perfil conceitual, ou seja, era polissêmico e, por isso, admitia vários significados.

A identificação das zonas, que ratificaram a hipótese acima apresentada, se deu por meio de um jogo dialógico entre estudos teóricos e empíricos, envolvendo pelo menos dois domínios genéticos: sociocultural e microgenético<sup>1</sup>. Ao considerar o domínio sociocultural, o pesquisador estaria se propondo a realizar um estudo histórico sobre as ideias científicas existentes sobre o conceito de Morte. No domínio microgenético, considera-se os dados que emergem do trabalho empírico, ou seja, das falas de acadêmicos e dos alunos de Ensino Fundamental. O domínio microgenético implica resgatar conceituações construídas por ocasião de experiências cotidianas, ou seja, conceituações que se fazem presentes na cultura e podem ser utilizadas em um determinado contexto. O domínio microgenético espelha construções que ocorrem no curto prazo de uma intervenção, por exemplo, quando os sujeitos respondem ao questionário sobre Morte.

Para identificar a diversidade de ideias sobre Morte e o maior número possível de zonas para o conceito aplicamos 361 questionários a acadêmicos dos Cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Medicina e Pedagogia, da Universidade Federal do Acre, e a alunos de duas sétimas séries do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual, do Acre. Construímos um

questionário<sup>2</sup> contendo cinco questões assim organizadas: A primeira questão era aberta e tinha o objetivo de suscitar uma diversidade de respostas e promover a identificação de várias zonas do Perfil Conceitual de Morte. As demais objetivavam fazer o sujeito refletir, respectivamente, sobre a condição mortal dos vivos; sobre formas pelas quais a Morte pode se manifestar; sobre a concepção 'divina da morte'; e sobre a Morte em três situações específicas que hipoteticamente relatavam a Morte de diferentes sujeitos, com diferentes idades e diferentes papéis sociais.

### A construção das zonas do perfil conceitual

O exercício, que fizemos, por meio do jogo dialógico, estabelecido entre aspectos teóricos e os dados empíricos, correspondente aos domínios sociocultural e microgenético, foi o de não (des)construir pontos de vistas opostos, mas ao contrário incluí-los numa estrutura teórica mais ampla. Por isso, não apresentaremos um conceito ou uma ideia singular, que atenda à ânsia humana de encontrar uma solução para os seus conflitos e medos referentes à Morte. O que realizaremos será a apresentação de três conceituações de Morte, que emergiram, da identificação das categorias, e, conseqüentemente, das zonas do Perfil Conceitual de Morte, por meio da pesquisa empírica e das análises teóricas,

**(a) Naturalista:** uma zona do Perfil Conceitual de Morte, construída pela articulação da perspectiva teórica organicista da vida, e nesse caso da Morte, com dados da empiria. Em termos teóricos, pode-se observar a zona naturalista emergindo nas posições dos autores escolhidos para compor esse estudo, na Tanatologia<sup>3</sup>, nas Ciências Biológicas<sup>4</sup> e na Medicina<sup>5</sup>, posto que a falta da vida, para essas áreas do conhecimento, se efetiva enquanto fenômeno resultante de uma disfunção orgânica e que, num momento ou outro da vida, atingirá todos os seres humanos. Segundo Mayr (2008), a vida é resultado da realização simultânea e contínua de processos físicos e químicos e, podemos dizer que a sua falta, ou a Morte, resulta do desequilíbrio físico-químico que, por conseqüência, gera a cessação das atividades orgânicas vitais. A naturalidade da Morte

pode ser percebida também nos escritos sociológicos de Elias (2001) e Morin (1997, 2002). Estes, além de falar da condição natural da Morte, chamam a atenção para a necessidade humana de, num primeiro momento, acreditar na imortalidade da alma e, num segundo momento, negar ou ocultar a existência da Morte. A perspectiva naturalista está presente também na forma como os indígenas<sup>6</sup> se comportam diante desse fenômeno.

Em termos empíricos cabe destacar que os dados apontam para o uso de alguns modos de falar que definem a posição naturalista do sujeito. Assim sendo, encontramos um conjunto de modos de falar típicos dessa zona. Em primeiro lugar, encontram-se expressões que fazem referência a órgãos, células, metabolismo, respiração, circulação, composição química, etc., atribuindo à Morte a condição de fenômeno que resulta na cessação das funções vitais do organismo, como externado na fala, "Órgãos/células deixam de funcionar", ou ainda, "Porque possuem características vitais, como metabolismo, respiração, circulação...". Em segundo, foi possível identificar menções ao ciclo de vida, enquanto etapa vivida por todo o ser humano, ou ainda, a suas expressões, como percebe-se na fala seguinte: "Porque a morte é o último estágio pelo qual todo organismo vivo passa". Em terceiro, expressões que fazem referência à classe geral de seres vivos, como 'todos', 'outros' enquanto condição natural humana, por exemplo, na fala "Todos os seres passam por isso." Outro modo de falar é aquele que expressa a Morte enquanto possibilidade ou capacidade de sucessão dos seres vivos, garantindo o equilíbrio natural. Como exemplo, temos as seguintes falas, "Permite a sucessão dos seres e o equilíbrio natural", ou ainda, "Porque uns precisam morrer para outros nascer". Por fim, são apresentadas as expressões que fazem referência à Morte como algo normal, parte da natureza humana. Como exemplo, temos as falas seguintes, "É o normal", ou ainda, "Porque é a natureza da vida".

**(b) Religiosa:** identificada por meio da análise da Morte na perspectiva difundida pelas diferentes religiões<sup>7</sup>. Pela cultura indígena<sup>8</sup>, na forma como cultuam seus mortos e a crença de que os espíritos permanecem entre os vivos. Na cultura

africana<sup>9</sup>, para quem a Morte reflete o fim da vida terrena e o começo de uma 'outra vida', uma vida espiritual. Reconhece-se assim a mortalidade do corpo e a imortalidade da alma. Da mesma forma, sustentam teoricamente, essa zona do Perfil Conceitual de Morte, a filosofia de Platão (2004) e os escritos de Kierkegaard (2001).

Em relação à zona religiosa, também foi possível encontrar um conjunto de modos de falar típicos. Em primeiro lugar, as expressões que fazem menção a Morte na perspectiva do 'duplo', a dualidade corpo/alma, ou seja, a existência de outra vida, no pós-morte. São exemplos desses modos de expressão as falas "Começo de uma vida espiritual eterna", ou ainda, "Espírito sai do corpo / desencarnação da alma".

Em segundo, encontram-se expressões que fazem referência a 'Deus', a 'Vontade Divina' e expressões derivadas que fazem parte da linguagem de diferentes sistemas religiosos, como céu e inferno. São exemplos, as falas seguintes: "Só acontece para quem não tem Jesus no coração", ou ainda, "Momento no qual conheceremos o Criador", ou ainda, "Continuidade da vida no céu ou inferno". Em terceiro, estão expressões que caracterizam a Morte enquanto destino, cumprimento de uma missão. São exemplos, do exposto, o que segue: "Quando a pessoa terminou de cumprir seu papel/missão nessa vida", ou ainda, "Sim [a morte é vontade divina]. Chegamos ao mundo com nosso destino traçado/com um tempo certo". Em quarto estão as expressões que citam passagens bíblicas, como por exemplo: "Sim [a morte é vontade divina]. Deus determina a hora certa, o salário do pecado é a morte", ou ainda, "Deus permite a morte, mas ela não é sua vontade", ou ainda, "[A morte é] libertação de uma prisão chamada vida".

**(c) Relacional:** é uma zona do Perfil onde estão as posições que apontam os medos, as angústias e a dificuldade que o homem tem em pensar e/ou corporificar sua própria Morte como sendo os responsáveis pela sua ocultação e negação. Por outro lado, explicitam também aspectos da zona relacional visões da morte numa perspectiva histórica e cultural. Ou seja, independente da existência física, o homem se fará presente, entre os vivos, por sua história, suas obras. Na teoria percebemos a ratificação do que estamos denomi-

nando zona relacional da Morte em escritos como os da Tanatologia<sup>10</sup> quando do reconhecimento de que a consciência da finitude da vida traz para o homem, implicações históricas, culturais e sociais. Em Freud (1976) quando aponta que o ser humano insiste no caráter ocasional da morte: acidentes, doenças, infecções, velhice adiantada, como alternativa para despojar a morte de todo o caráter de necessidade, fazendo-a parecer um acontecimento acidental. Fromm (1987), para quem a negação da morte resulta da necessidade humana de se sentir proprietário das coisas e das pessoas. Para Elias (2001) e Morin (1997, 2002), é a consciência da morte que acompanha o ser humano desde a infância, como consciência da destruição absoluta daquilo que lhe é mais precioso, a vida, o seu próprio eu, que faz emergir os mecanismos de negação. Em suma, negar ou ocultar a Morte decorre da necessidade que o homem tem de viver sem se preocupar com a sua finitude.

A zona relacional também possibilitou a identificação de um conjunto de modos de falar típicos. Em primeiro lugar, estão expressões que fazem menção a Morte como fato que provoca medo, angústia, desespero, expressando a dificuldade de aceitação. Como exemplos temos o que segue, "A [morte é a] coisa mais terrível do planeta", ou ainda, "[A morte] é uma fatalidade", ou ainda, "Difícil aceitar". Em segundo lugar temos as expressões que traduzem a percepção da morte enquanto mistério, o desconhecido, o incerto. São exemplos, "[A morte] é um mistério", ou ainda, "[A morte é] desconhecida por todos e idealizada por muitos".

Em terceiro estão às expressões que caracterizam a morte em decorrência de um enunciado específico, provocado, nesse caso, pelas questões 5b e 5c. Ao contrário dos exemplos anteriores, onde a morte era caracterizada por meio da utilização de uma linguagem social, nesse caso temos caracterizações da morte como parte de um gênero de discurso, em resposta a situações de comunicação específicas, quais sejam: Quais considerações você teceria, sobre a Morte, diante de cada uma das notícias que seguem: (i) Faleceu o pai, de 55 anos, de seu/sua melhor amigo(a) e (ii) Faleceu o irmão, de 26 anos, de seu/sua melhor amigo(a). São exemplos dessas caracterizações as seguintes falas, "Poderia viver um pouco mais", ou ainda, "Chegou na hora errada", ou ain-

da, "Viveu menos que a expectativa". Em quarto, está um conjunto de expressões que apontam à morte como sendo resultado das escolhas, ações humanas, encontradas principalmente nas respostas das questões 01 e 04. São exemplos, as seguintes expressões: "Ficam lembranças, embora seja o fim de uma história e/ou de relações sociais", "Desconhecida por todos e idealizada por muitos", "Às vezes acho que sim. Mas é uma desculpa para o consolo da perda e para o não desespero dos vivos".

Podemos dizer que a zona relacional resulta daquilo que está posto nas zonas naturalista e religiosa. Pela sua consciência, o ser humano é sabedor do fato de que todo organismo vivo, morre. Pela sua consciência, também, vivencia a experiência incerta da crença na imortalidade. Por isso, trabalha intensamente para construir mecanismos de negação, que tornem o menos traumática possível a convivência com a certeza da morte e a incerteza da continuidade da vida na eternidade.

Por fim, importa reconhecer que não existem grupos específicos que se empenham em negar a morte ou em abordar aspectos sobre o desaparecimento do corpo e a manutenção da história, das lembranças que caracterizam as ações humanas. O que existe são teorias sociológicas e psicológicas que buscam explicar ou elucidar as causas, os motivos que conduzem o humano a construir,

consciente ou inconscientemente, mecanismos de negação e/ou ocultação da morte.

## A apresentação dos resultados

Nesta seção, dada a limitação de espaço, apresentaremos apenas os resultados obtidos para os cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia e para os alunos do Ensino Fundamental. Escolhemos esses dois cursos por se tratarem de cursos de Licenciatura que apresentam perfis diferenciados, ou seja, um situa-se na área de ciências biológicas e o outro na área de humanas. Escolhemos também os alunos do Ensino Fundamental pois estes apresentam resultados diferenciados em relação às questões 1 e 5.

Necessário dizer que o número de categorias em cada questão pode apresentar variação em seu total. Isso porque algumas respostas apresentaram, no questionário de um mesmo sujeito, mais de uma zona. Destacamos que centramos nossa análise nos enunciados categorizados e não nos sujeitos.

Nas tabelas 01 e 02 temos a totalização dos dados, para cada questão elaborada para identificar o Perfil Conceitual de Morte, dos Cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia. Na tabela 03 estão os dados das sétimas séries do Ensino Fundamental.

Tabela 01: Ciências Biológicas: Frequência e percentual das zonas, para cada uma das questões

ZONAS	QUESTÃO 1		QUESTÃO 2		QUESTÃO 3		QUESTÃO 4		QUESTÃO 5a		QUESTÃO 5b		QUESTÃO 5c	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
<b>Naturalista</b>	<b>48</b>	<b>60,0</b>	<b>71</b>	<b>94,7</b>	<b>54</b>	<b>74,0</b>	9	12,3	<b>69</b>	<b>94,5</b>	20	27,0	22	27,1
<b>Religiosa</b>	27	33,8	4	5,3	10	13,7	<b>52</b>	<b>71,2</b>	4	5,5	12	16,2	10	12,4
<b>Relacional</b>	4	5,0	0	0,0	4	5,5	9	12,3	0	0,0	<b>40</b>	<b>54,1</b>	<b>46</b>	<b>56,8</b>
Outras	1	1,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Não respondeu/ Não sabia	0	0,0	0	0,0	5	6,8	3	4,2	0	0,0	2	2,7	3	3,7
<b>Total <sup>11</sup></b>	<b>80</b>	<b>100</b>	<b>75</b>	<b>100</b>	<b>73</b>	<b>100</b>	<b>73</b>	<b>100</b>	<b>73</b>	<b>100</b>	<b>74</b>	<b>100</b>	<b>81</b>	<b>100</b>

Tabela 02: Pedagogia: Frequência e percentual das zonas, para cada uma das questões

ZONAS	QUESTÃO 1		QUESTÃO 2		QUESTÃO 3		QUESTÃO 4		QUESTÃO 5a		QUESTÃO 5b		QUESTÃO 5c	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
<b>Naturalista</b>	<b>58</b>	<b>52,3</b>	<b>81</b>	<b>77,9</b>	<b>75</b>	<b>70,8</b>	11	10,6	<b>88</b>	<b>84,6</b>	21	20,0	18	17,0
<b>Religiosa</b>	44	39,6	8	7,7	12	11,3	<b>71</b>	<b>68,2</b>	8	7,7	15	14,3	15	14,2
<b>Relacional</b>	5	4,5	0	0,0	5	4,7	11	10,6	0	0,0	<b>57</b>	<b>54,3</b>	<b>63</b>	<b>59,4</b>
Outras	4	3,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Não Respondeu/Não Sabia	0	0,0	15	14,4	14	13,2	11	10,6	8	7,7	12	11,4	10	9,4
<b>Total<sup>12</sup></b>	<b>111</b>	<b>100</b>	<b>104</b>	<b>100</b>	<b>106</b>	<b>100</b>	<b>104</b>	<b>100</b>	<b>104</b>	<b>100</b>	<b>105</b>	<b>100</b>	<b>106</b>	<b>100</b>

Tabela 03: Ensino Fundamental: Frequência e percentual das zonas, para cada uma das questões, nas Sétimas série

ZONAS	QUESTÃO 1		QUESTÃO 2		QUESTÃO 3		QUESTÃO 4		QUESTÃO 5a		QUESTÃO 5b		QUESTÃO 5c	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
<b>Naturalista</b>	<b>19</b>	<b>43,2</b>	<b>36</b>	<b>87,8</b>	<b>26</b>	<b>63,4</b>	3	7,5	<b>31</b>	<b>77,5</b>	<b>14</b>	<b>35,0</b>	16	39,0
<b>Religiosa</b>	15	34,1	3	7,3	4	9,8	<b>34</b>	<b>85,0</b>	4	10,0	11	27,5	7	17,1
<b>Relacional</b>	9	20,5	0	0,0	2	4,9	1	2,5	0	0,0	12	30,0	<b>17</b>	<b>41,5</b>
Outras	1	2,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Não respondeu/ Não sabia	0	0,0	2	4,9	9	21,9	2	5,0	5	12,5	3	7,5	1	2,4
<b>Total<sup>13</sup></b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>41</b>	<b>100</b>	<b>41</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Em relação à questão 01: "Para você o que é MORTE", os maiores percentuais estão na zona naturalista, com 60%, 52,3% e 43,2%, nos Cursos de Ciências Biológicas, Pedagogia e Ensino Fundamental, respectivamente. Foi possível perceber também percentuais expressivos, 33,8%, 39,6% e 34,1%, nos três contextos<sup>14</sup>, na zona religiosa. A zona relacional, por sua vez, é apontada para conceituar Morte, em 20,5% das respostas dos alunos de Ensino Fundamental.

Quando a discussão se refere à questão 02: "Durante uma aula, um aluno faz a seguinte pergunta ao professor: Os vivos e não vivos são constituídos por várias substâncias, compostas pelos mesmos elementos químicos. Sendo assim, porque os vivos, diferente dos não vivos, MORREM? Como você responderia essa questão?", percebemos que ela favoreceu, nos três contextos, a manifestação da zona naturalista.

A questão 03, por sua vez, "Imagine a seguinte situação: Alguém pede para você expressar sua opinião sobre de que forma a MORTE pode se efetivar e/ou se manifestar em um determinado ser que até então era vivo. Como você responderia a questão?" favoreceu, nas três situações, a manifestação da zona naturalista. Assim, a mor-

te poderia ser pensada como um fato incontestável, assim como o nascer. É um processo normal pelo qual todos os seres humanos terão de passar. (KUBLER-ROSS, 2005)

No que diz respeito à condição da morte ser algo definida por 'algo superior', como é o caso da questão 04 que diz: "Para muitas pessoas a MORTE é resultado da vontade "Divina". Qual sua opinião sobre o exposto?" percebemos que 85% dos alunos de Ensino Fundamental apresentam respostas que correspondem à zona religiosa. São altos os percentuais da zona religiosa, também, no Curso de Ciências Biológicas e Pedagogia.

A questão 05 encontrava-se subdividida em a, b e c e solicitava que fossem tecidas considerações para cada uma das seguintes notícias: 5a "Faleceu a avó, de 92 anos, de seu/sua melhor amigo(a)", 5b Faleceu o pai, de 55 anos, de seu/sua melhor amigo(a) e 5c "Faleceu o irmão, de 26 anos, do seu/sua melhor amigo(a)".

Em Ciências Biológicas 94,5% dos sujeitos se valeram da zona naturalista, para responder a questão 5a. Nas questões 5b e 5c, no entanto, com 54,1% e 56,8%, respectivamente, a zona mais utilizada foi a relacional. Em Pedagogia,

temos o mesmo cenário, posto que a questão 5a favoreceu a manifestação da zona naturalista, enquanto as questões 5b e 5c favoreceram a manifestação da zona relacional. Situação diferenciada é encontrada nos dados do Ensino Fundamental. Nesse caso, os sujeitos utilizaram a zona naturalista para responder as questões 5a e 5b e a zona relacional para responder, apenas, a questão 5c. Se considerarmos que o gênero de discurso produzido se relaciona com um lugar social e/ou institucional ocupado é possível inferir que a maior utilização da zona naturalista, para responder a questão 5b, se deve a posição geracional ocupada pelos sujeitos.

Em síntese, temos na questão 01, que fazia referência à Morte, em termos gerais, a manifestação da zona naturalista. As questões 5b e 5c, que faziam referência à Morte em situações específicas, no caso um pai com 55 anos e um irmão com 26 anos, favoreceram o aparecimento de altas frequências na zona relacional. A questão 02, 03 e 5a favoreceram a manifestação da zona naturalista. A questão 04, por sua vez, favoreceu a manifestação da zona religiosa.

### Considerações finais

As informações obtidas, no decorrer deste estudo, por meio dos dados coletados e das análises teóricas possibilitaram, primeiramente, a proposição de um Perfil Conceitual para Morte o que ratificou nossa hipótese inicial de trabalho.

Na seqüência, se fez possível a caracterização das zonas do Perfil Conceitual de Morte, por meio do diálogo estabelecido entre a teoria e os dados empíricos. Como resultado desse diálogo, identificamos três zonas para o Perfil Conceitual de Morte: (a) naturalista, (b) religiosa e (c) relacional. No primeiro caso, a morte se apresenta como sendo um fenômeno orgânico, inerente à vida. Na zona religiosa, a morte apresenta-se como resultado da 'vontade divina' e indica o fim da vida terrena e, por conseqüência, o início de uma vida eterna. Na zona relacional, estão os aspectos referentes a história, lembranças, ou ainda, à ocultação da morte e à sua não aceitação.

A reconstrução teórica aponta, da mesma forma que os dados empíricos, que quando a discussão refere-se a morte, concorrem três questões específicas: (a) De um lado: o reconheci-

to da morte como fato biológico; (b) De outro: a crença na vida eterna e na manutenção da alma e (c) Por fim, na certeza da primeira e na incerteza da segunda: a ocultação, a negação, não aceitação da morte.

Em suma, necessário apontar que as análises se delinearão de acordo com nossa intenção inicial, posto que foi possível utilizar dois domínios genéticos: o sociocultural e o microgenético.

Os dados empíricos apontaram que, excetuando a questão 04, as demais questões, em um contexto ou noutro, favoreceram, com altas frequências, a manifestação da zona naturalista. A manifestação da zona religiosa foi favorecida pelas questões 01 e 04. A zona relacional, por sua vez, encontrou força nas questões 5b e 5c. Percebemos, assim, que diferentes questões possibilitaram a manifestação de diferentes zonas, o que ratifica a ideia de Perfil Conceitual, posto que as zonas que o constituem devem ser utilizadas em contextos diferentes.

Os dados apontam que a morte, quando considerada de forma geral, foi conceituada como sendo um fenômeno natural, biológico, inerente à condição humana. No entanto, quando pensada em termos específicos, como, por exemplo, fazendo referência a um sujeito com papel social e/ou idade específica, esse cenário sofre uma alteração e a zona relacional, passa a assumir maior expressividade.

Constatamos também que a zona naturalista foi a que, de forma geral, se fez mais evidente. Os percentuais mais expressivos dessa zona foram encontrados no Curso de Ciências Biológicas. Esse dado faz emergir a reflexão de que o lugar de onde o sujeito fala pode, de certa forma, possibilitar a atribuição de um significado peculiar ao conceito de morte externado. Ou seja, os acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas podem, em virtude de seu ambiente acadêmico, ter desenvolvido um modo de falar próprio que favoreceu a conceituação de morte numa perspectiva naturalista.

### Notas

1Para Wertsch (1985), a teoria de Vigotski recorre ao método genético, entendido enquanto o estudo da gênese, sendo necessário considerar o desenvolvimento das funções mentais superiores em todas as suas fases e mudanças e em diferentes domínios genético - filogenético, sociocultural, ontogenético e microgenético.

2 As situações - problemas foram organizadas a partir da análise dos questionários elaborados por



- Coutinho (2005) e Silva (2006), que desenvolveram seus estudos e a Construção do Perfil Conceitual de Vida.
- 3 D'ASSUMPÇÃO, E. A. Morte e suicídio: uma abordagem multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1984.
- 4 (a) WEISMANN, A. Life and death. In: Essays upon heredity and kindred biological problems. Oxford: At the clarendon press, 1889. (b) MAYR, E. Isto é biologia: a ciência do mundo vivo. Tradução de Cláudio Ângelo. São Paulo: Companhia das letras, 2008. (c) ATLAN, H. Entre o cristal e a fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- 5 (a) KUBLER-ROSS, E. E. Sobre a morte e o morrer. Tradução de Paulo Menezes. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (b) CARREL, A. O homem perante a vida. Tradução de Cruz Malpique. Porto: Educação nacional, 1950.
- 6 LÉVI-STRAUSS, C. Tristes trópicos. São Paulo: Companhia das letras, 2000.
- 7 (a) CORRÊA, J. A. Morte. São Paulo: Globo, 2008. (b) CHIAVENATO, J. J. A morte: uma abordagem sociocultural. São Paulo: Moderna, 1998. (c) VERNANT, J. P. A morte nos olhos. Tradução de Clovis Marques. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- 8 LÉVI-STRAUSS, C. Tristes trópicos. São Paulo: Companhia das letras, 2000.
- 9 VERGER, P. Retratos da Bahia. Salvador: Corrupio, 1987.
- 10 D'ASSUMPÇÃO, E. A. Morte e suicídio: uma abordagem multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1984.
- 11 Participaram da pesquisa 73 sujeitos, do Curso de Ciências Biológicas.
- 12 Participaram da pesquisa 104 sujeitos, do Curso de Pedagogia.
- 13 Participaram da pesquisa 40 sujeitos, do Ensino Fundamental - 7ª série.
- 14 Cursos e/ou nível de ensino.

## Referências bibliográficas

- COUTINHO, F. A construção de um perfil conceitual para a vida. 2005. 183f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- ELIAS, N. A solidão dos moribundos. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- FREUD, S. Além do princípio do prazer. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- FROMM, E. Ter ou ser? 4. ed. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LCT, 1987.
- KIERKEGAARD, S. O desespero humano. Martin Claret: São Paulo, 2001.
- MORIN, E. O método 2: a vida da vida. Tradução de Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e o ensino de ciências: para onde vamos? In: investigações em ensino de ciências. 1:20-39, 1996.
- \_\_\_\_\_. Perfil conceptual: formas de pensar y hablar en las clases de ciencias. *Infancia Y Aprendizaje*, 24 (4): 475-490, 2001.
- PLATÃO. Fédon: diálogo sobre a imortalidade da alma. Tradução de Heloisa da Graça Burati. São Paulo: Reedel, 2004.
- SILVA, F. O perfil conceitual para a vida: ampliando as ferramentas metodológicas para sua investigação. 2006. 160f. Dissertação (Mestrado em

Educação em Ciências) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

WERTSCH, J. V. Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

# NARRATIVAS, REGIÕES, MARGENS E TRAUMA: GRACILIANO RAMOS E ABGUAR BASTOS

Amilton José Freire de Queiroz  
Pesquisador do GAEL - UFAC  
Simone de Souza Lima  
Universidade Federal do Acre

Este trabalho tem por objetivo analisar narrativas literárias inscritas na categoria do Romance de 30, procurando averiguar os modos de representar as regiões, margens e os traumas vivenciados pelas personagens na literatura brasileira a partir de situações-limites na Amazônia e Nordeste. Para tanto, lançamos mão de dois romances: *Safra* (1937) - escrito pelo paraense Abguar Bastos; e *Vidas Secas* (1938), de autoria do alagoano Graciliano Ramos. Uma hipótese que deve guiar, inicialmente, nossa proposta analítica é a de que Abguar Bastos narra a experiência do trauma vivido por seringueiros, castanheiros e agricultores que habitam às margens da Amazônia. A segunda vertente de estudo explorada alicerça-se na averiguação do processo de desumanização vivenciado pelos personagens de "Vidas Secas". Nossa intenção - investigar a representação da miséria humana através da história de vida do protagonista Fabiano e suas andanças pelo sertão - uma região para a qual o olhar do narrador migra com vistas a pintar um quadro sobre a fabricação das margens e dos corpos dos retirantes nordestinos. Partindo das discussões efetuadas pelos pesquisadores Neide Gondim e Durval Júnior, verificaremos os mecanismos de invenção das duas regiões paradoxalmente assimétricas, mas que, ainda assim, plasmaram imaginários suficientemente fortes a ponto de solapar as culturas das populações nativas locais. Como tentativa de compreensão, sugerimos, à guisa de conclusão provisória, que a representação da Amazônia e do Nordeste - ambas regiões tidas como "construtos históricos culturais", descortinam os véus da tradução das linguagens e identidades nascidas na grafia dos discursos literários hegemônicos produzidos com vigor e força imaginativa na década de 30. Desse modo, Abguar Bastos e Graciliano Ramos aparecem em nossa leitura particular como ficcionistas que exploram as tramas do poder através de seus

personagens - submersos em lutas e embates pela sobrevivência fisiológica, social pelas margens dos sertões - rios e barrancos amazônicos; e cerrados e latifúndios nordestinos.

## **Nas regiões, margens e literatura de Graciliano Ramos e Abguar Bastos**

Natural de Quebrângulo, Alagoas, Graciliano Ramos de Oliveira (1892-1953) foi dos maiores romancistas brasileiros da literatura brasileira contemporânea. Este escritor alagoano publicou alguns contos e crônicas que desvendam as tramas do insólito através da construção do imaginário ficcional rico em tradução das misérias sociais do século XX. Conhecido no campo das letras por seu trabalho com a palavra escrita, o autor deixou-nos uma obra romanesca de grande vulto poético através de redes textuais como *Caetés* (1933), *São Bernardo* (1934), *Angústia* (1936) e *Vidas Secas* (1938). Essas quatro regiões textuais inventadas pelo gosto estético de Ramos redimensionam a configuração imagético-discursiva da representação literária brasileira. Sendo assim, encontra-se no mundo romanesco de Ramos a presença de personagens tecidas na linha tênue da degradação humana, com rostos e sentimentos perpendiculares ao viver nômade das bordas do imaginário desses seres de linguagem inventados nos bosques da ficção de Graciliano Ramos.

No cotejo das fissuras plurissignificativas do texto de Graciliano Ramos, enreda-se um projeto de literatura calcado na tradução dos que sentem e vivem o ambiente das margens e das dobras transitadas pelos narradores da vida e arte literária. Nasce, a partir desse vértice narrativo, um espaço onde se entrelaçam perspectivas de representação dos retirantes pelas brenhas do sertão inclemente. Um sertão que é lido pelas lentes atentas de um escritor que transita com facilidade

de pelo território da linguagem opaca e movediça para montar as bases constitutivas da arquitetura de sua literatura tecida matreiramente nas margens do sertão. É dessa filigrana discursiva que nasce *Vidas Secas*, uma região textual na qual é possível perder-se e encontrar-se em meio aos quadros da natureza monstruosa que se apresenta à família errante de Fabiano.

Nascido em 23 de janeiro de 1904, nas margens de Belém do Pará, Abguar Bastos erige sua produção artístico-cultural na fronteira entre três esferas do saber humano: Jornalismo, Literatura e Política. Considerado o arauto do modernismo na Amazônia, esse escritor foi tabelião e promotor em Belém, atuando ainda como deputado federal pelo Pará e São Paulo durante a década de 1930. Prosseguindo nessa tradução das experiências culturais de Abguar Bastos, é importante pontuar que ele viveu em constante estado de migração entre São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, espaços onde exerceu vários cargos e publicou a maioria de suas obras.

É dentro desse universo que em 1942 Abguar Bastos ajuda a fundar a Associação Paulista de Escritores. Além disso, atuava como membro do Instituto Histórico e Geográfico do Pará e de São Paulo, desempenhando a função também de correspondente entre várias academias brasileiras. Como se pode observar, esse escritor dos trópicos amazônicos encontra-se imerso na tentativa de discutir os rumos da literatura brasileira a partir de uma visão ampla do debate em torno da cultura e sociedade amazônica e suas interfaces com a paisagem literária nacional. Advém de tal horizonte a construção de redes discursivas que estendem alguns fios temáticos sobre o lugar da região amazônica nos bosques da ficção brasileira.

Um dos pontos mais emblemáticos na trajetória artística de Abguar Bastos é o lançamento do Manifesto Flaminaçu (a grande chama), texto que insere no universo literário amazônico os ares da Semana de Arte Moderna de 1922. Quanto aos seus romances, o autor paraense deixou-nos uma trilogia, quais sejam: *Amazônia que Ninguém Sabe* (escrito entre 1927 e 29. Reeditado com o título de *Terra de Icamíaba* em 1934, no Rio de Janeiro); *Certos Caminhos do Mundo - o romance do Rio* (1936); e *Safra - o romance da Vila* (1937). Estas três obras estão centradas no pro-

jeto estético-literário de Bastos em representar o espaço amazônico a partir de uma leitura irônica do contato entre personagens migrantes, imigrantes e amazônidas. Explorando essas misturas, trocas e imaginários culturais que se aproximam e se distanciam, as imagens que navegam pelos rios da linguagem ardilosa e ferrenha Abguar Bastos desbravam as fronteiras das regiões, margens literárias. Noutras palavras, reinventa-se uma rede discursiva de zonas periféricas onde convivem estrangeiros e brasileiros portadores de vozes transnacionais que ecoam pelos bosques da ficção fronteiriça brasileira.

Como poderemos ver no decorrer desse ensaio, esses dois escritores brasileiros tocam em algumas feridas cicatrizadas, porém não apagadas de todo da memória nordestina e amazônica. Por isso mesmo, com a construção de personagens que caem, levantam em meio às margens do sertão, rios, barrancos, os autores pintam mundos de papel onde muitos seres de linguagem ultrapassam os limites da geografia, língua e cultura para demarcar/romper as fronteiras da vida nômade entre o sertão e floresta representados no romance contemporâneo brasileiro.

### **Cartografias do Nordeste e Amazônia - diálogos e assimetrias literárias**

Quais cartógrafos representando o Brasil num mapa geopolítico, histórico e literário - Graciliano Ramos e Abguar Bastos rabiscam nas páginas de *Vidas Secas* (1938) e *Safra* (1937) a tortuosa e cruel saga de duas famílias brasileiras radicadas ficcionalmente nas fronteiras nordestinas e amazônicas. Mergulhados no processo de reinvenção do imaginário da seca e rios/barrancos brasileiros, esses romances seguem os destinos da tradução do esgarçamento, ou porque não dizer, das rasuras e cicatrizes escondidas por detrás dos discursos sobre a fabricação do conceito de região como produto de um recorte físico e das complexas amarrações do tecido histórico e social representados no plano estético das produções literárias da Amazônia e Nordeste.

Em outras palavras, estamos propondo, num primeiro momento, analisar os mecanismos de fabricação dos enredos da tradição dessas duas regiões no interior do mundo romanesco de Graciliano Ramos e Abguar Bastos. Isto é, con-

ceber o romance como espaço tenso onde se registra (organiza) uma visibilidade e dizibilidade em torno dos traumas dos seringueiros e retirantes. À guisa de comparação, entendemos que *Vidas Secas* e *Safra* são duas regiões textuais para as quais convergem o (des)encontro do homem consigo mesmo na luta pela sobrevivência fisiológica, social em meio à construção de redes discursivas nas quais vivem personagens cujos projetos de vida estão ancorados no trânsito pelas margens da cultura (ABDALA JÚNIOR, 2004).

Essa visibilidade e dizibilidade sobre o trauma físico e simbólico traduzido para o plano da prosa de ficção nordestina e amazônica (dois pedaços do Brasil (re)inventados na memória discursiva da década de 1930) recoloca na ordem do dia o debate da invenção das tradições (HOBSBAWM, 1996). No desenho das memórias e deslocamentos das personagens Fabiano e Chico Polia, os autores dos romances em investigação constroem paisagens, tipos humanos, relações sociais, símbolos e imagens que retiram os remendos colocados entre as frestas e margens do (s) Nordeste (s) e da (s) Amazônia (s) reinventadas nas terras do discurso literário. A nosso ver, a reinvenção desses dois espaços do território tupiniquim parecem estar sempre na memória, sendo, portanto, reconfigurados discursivamente em momentos específicos da cultura brasileira.

Diante desse emaranhado de olhares discursivos, cabem as seguintes perguntas: que amarrações do tecido histórico são postas em voga no plano estético das obras de Graciliano Ramos e Abguar Bastos? Que Amazônia (s) e Nordeste (s) compõem nos quadros da vida pintados pela curva da letra destes dois escritores brasileiros? Reabrir as brechas desse universo estético contribui para entender criticamente o filão teórico desenvolvido por Edward Said sobre o lugar e papel da narrativa de ficção na reinvenção dos imaginários culturais através da literatura. Sob a lente crítica de Said, aprendemos ainda que uma das máximas do século XX é tradução artística da condição do refugiado, do deslocado representado nas redes discursivas da prosa de ficção. De fato, é no exercício de operação sobre a linguagem que se pode revisitar as cicatrizes e feridas produzidas pelo discurso eurocêntrico, o qual

grafou nas páginas das literaturas coloniais as margens, corpos e frestas apagadas do imaginário Ocidental.

Nesse sentido, voltar aos arquivos da biblioteca da literatura brasileira é uma estratégia de análise que abre a possibilidade para dimensionar os trejeitos e gestos de leitura corporificados nas malhas (SANTIAGO, 2002) do discurso literário. Por essa linha de raciocínio, os romances de Graciliano Ramos e Abguar Bastos são construtores de um Nordeste e Amazônia, cujas visibilidades e dizibilidades estão ancoradas na praia da memória, no sertão, rio do passado como dimensão temporal, registradas no seu processo dialético com o presente vivido por seus respectivos autores (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2001). Nas páginas tecidas pelo escritor alagoano e paraense, há a invenção de dois lugares de cultura atravessados pela presença de migrantes e imigrantes que procuram um lugar para se esconder do sol escaldante e do turbilhão das chuvas que desenhem o cenário traumático no qual vive o retirante, seringueiro e castanheiro que transitam pelas paragens da cultura brasileira (GONDIN, 1994).

Inscritos na redefinição dos papéis da representação literária no contexto do século XX, Graciliano Ramos e Abguar Bastos costuram redes discursivas cujas dimensões estéticas comportam mapas cartográficos das cicatrizes, tensões e fraturas vividas no universo cultural nordestino e amazônico. Por conseguinte, para apresentar essa matéria poética dos romances, os escritores migrantes do imaginário brasileiro regem as vozes de dois narradores oniscientes que fazem ressoar timbres e ecos da dor sentida pelas personagens diante das intempéries da natureza monstruosa do sertão e da prisão desumana de Coari. Com base nisso, a representação literária das regiões nos romances em apreciação seguem os rastros da história do trauma através da trajetória de personagens que testemunham e vivem a experiência traumática das tensas e complexas redes ambientais, fisiológicas e sociais das fronteiras da prosa de ficção brasileira.

Para ilustrar o cenário das representações sobre o trauma na literatura, chamamos ao presente ensaio outro texto onde tentamos clarificar a trajetória de nossa proposta metodológica. A rigor, o texto se intitula *História, Memória, Litera-*

tura: o testemunho na era das catástrofes, e atua como um lugar discursivo a partir do qual o crítico literário Seligmann-Silva argumenta que "a história do trauma é a história do um choque violento, mas também o desencontro com o real - em grego, vale lembrar que trauma significa ferida (2003). No caso de *Vidas Secas* e *Safra*, a história do trauma aparece narrada através dos movimentos assimétricos de Fabiano, Valentim, Chico Polia pelas margens do sertão e brechas da prisão erigidos no texto de Graciliano Ramos e Abguar Bastos. Dessa maneira, o trauma físico/simbólico nascido do contato das personagens com esses dois espaços deixam-lhes feridas e fraturas expostas tanto no corpo quanto em seus imaginários estético-culturais.

De fato, mal se equilibrando nas bordas da linha onde o excesso de feridas desliza para as tramas do poder, as personagens gracilianas deixam-se atravessar pela insondável perspectiva do outro, vivendo no universo traumático de uma natureza monstruosa que, vez em quando, dá seus ares de bondade, mas que termina por torná-las errantes dentro de seu próprio hábitat. Para não ser tragado por este ambiente inóspito, Fabiano tem sua trajetória de vida ancorada no sentimento de um sujeito em constante estado de passagem, fincando seus pés em terras que, apesar de quentes e secas, dão-lhes uma segurança momentânea. Destarte, é dentro desse constante movimento de tensão que se corporifica a cartografia do trauma das vidas das personagens migrantes.

Aliás, a personagem rabiscada por Graciliano Ramos constitui-se um corpo cujas travessias não cessam de tecer e retercer uma geografia das mazelas sociais em torno da degradação humana, vista sob uma perspectiva dialética do processo de animalização do homem. Por essa linha de interpretação, o trânsito da família de retirantes, lado a lado com a cachorra Baleia e o papagaio, segue os rumos da representação das regiões margens e traumas, fundindo num mesmo universo as trocas, negociações culturais travadas entre o ser humano e os animais. Explorando esses diálogos e assimetrias estéticas, o segundo capítulo de *Vidas Secas* descortina os véus da caracterização da personagem Fabiano. Leiamos, então, a passagem:

Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta. Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza

iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. Vermelho queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos, mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra (RAMOS, 2006, p.06).

O exame da descrição dessa cena revela parte do processo de desumanização pela qual passa Fabiano. Tentando se convencer das agruras vividas no plano da linguagem cotidiana, o herói traz guardado em seu imaginário a vontade de reafirmar sua condição humana. Entretanto, essa tentativa esbarra à proporção que ele se transforma num "cabra" que trabalha para os outros, e não possui seu próprio pedaço de terra em meio ao sertão. Sua função era se preocupar com a propriedade dos "outros", entendidos aqui no sentido de donos de latifúndios e fazendas. Abre-se, assim, um caminho para desvelar os meandros das metamorfoses operadas na trajetória dessa personagem, ainda mais porque, se sentido constrangido em ser observado por alguém, corrige a frase nos seguintes termos: "Você é um bicho Fabiano". A troca do substantivo "homem" por "bicho" exemplifica o destronamento da linguagem cotidiana de Fabiano, pois ela é articulada através de um murmúrio, ou melhor, um balbúcio do retirante em face da difícil vida que se lhes impõe nas fronteiras do sertão. Enfim, apesar de assumir a condição de um bicho, Fabiano ainda acredita ser "capaz de vencer as dificuldades" (RAMOS, 2006, p. 06). Mergulhando ainda mais no universo da descrição da paisagem do sertão, o narrador pondera:

Agora Fabiano era vaqueiro, e ninguém o tiraria dali. Aparecera como um bicho, entocara-se como um bicho, mas criara raízes, estava plantado. Olhou os quipás, os mandacarus e os xiquexiques. Era mais forte que tudo isso, era como as catingueiras e as baraúnas. Ele, Sinhá Vitória, os dois filhos e a cachorra Baleia estavam agarrados à terra (RAMOS, 2006, p.07).

Esse trecho desvenda o trajeto de Fabiano pelas margens da cultura iletrada, mas também aponta para as intempéries experimentadas pelo retirante na intenção de migrar da condição de bicho e alcançar o status de vaqueiro. É dentro desse ambiente de tensão crítica que a

performance dessa personagem se projeta no imaginário romanesco de *Vidas Secas*. Sobre essa questão, Alfredo Bosi, em *História Concisa da Literatura Brasileira*, argumenta que os romances de Graciliano Ramos podem ser inscritos na linha narrativa dos romances de tensão crítica, haja vista que seus heróis opõem-se e resistem agonicamente às pressões da natureza e do meio social, sejam eles formuladores ou não de ideologias explícitas, porém revelam também seu mal-estar permanente (2003). Para ratificar um dos argumentos basilares do presente ensaio que ora tecemos, entendemos que essa tensão crítica é o rizoma a partir da qual se ramificam e espraiam o testemunho do ambiente traumático e doloroso do sertão nordestino que age de maneira a reabrir as feridas da alma de Fabiano e sua família.

Encarado em sua profundidade discursiva, o esboço de análise desenhado pelo historiador da literatura brasileira contribui para identificar o ápice da tensão crítica de *Vidas Secas* através do entendimento das práticas cotidianas vivenciadas por Fabiano nas fronteiras do sertão nordestino representado no palco da letra gracaliana. Por conseguinte, todo o processo de desumanização de Fabiano revela as "graves lesões" que a vida em sociedade produz no tecido da pessoa humana (BOSI, 2003, p.393). Com efeito, as redes discursivas nas quais se inserem os passos do retirante e sua família rastreiam um imenso território onde as margens e os traumas vividos pelas personagens desvelam as nuances do drama da seca. Com este olhar voltado para uma leitura aberta sobre o imaginário da seca na literatura brasileira, Graciliano Ramos põe aos nossos olhos a seca como um objeto imagético-discursivo, cujas imagens e significações variam ao longo do tempo e conforme o embate de forças que as toma como objeto de saber (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007).

A propósito dessa sinuosa caligrafia do trauma impetrado na vida dos retirantes diante da seca, é de fundamental importância tentar traduzir algumas das cicatrizes narrativas rabiscadas no XII capítulo - intitulado *O Mundo Coberto de Penas*. Sem rodeios, as páginas do trauma nessa parte do romance são abertas com a seguinte cena:

O mulungu do bebedouro cobria-se de arriboções. Mau sinal, provavelmente, o sertão ia pegar fogo. Vinham em

bandos, arranchavam-se nas árvores da beira do rio, descansavam, bebiam e como em redor não havia comida, seguiam viagem para o sul. O sol chupava os poços, e aquelas excomungadas levavam o resto da água, que queriam matar o gado (RAMOS, 2006, p.58).

O narrador onisciente foca seu olhar sobre o sertão, dando especial realce a pintura dos elementos da natureza que fazem parte da vida de Fabiano e Sinhá Vitória. Dessa forma, o deslocamento das aves de arriboção para o sul metaforiza também a migração das personagens, advindo daí uma gama de experiências traumáticas para a família de retirantes. Aliás, o quadro pintado em torno da imagem de que "o sol chupava os poços" traduz parte da dinâmica de deslocamento dos seres de linguagem pelas fronteiras e margens do sertão representados na letra gracaliana. Em face de tal presságio, a narrativa envereda na seguinte densidade temática:

Como era que Sinhá Vitória tinha dito? A frase dela tornou ao espírito de Fabiano e logo a significação apareceu. As arriboções bebiam a água. Bem. O gado curtiá sede e morria. Muito bem. As arriboções matavam o gado. Estava certo. Matutando, a gente via que era assim, mas Sinhá Vitória largava tiradas embaraçosas. Agora Fabiano entendia o que ela queria dizer. Esqueceu a infelicidade próxima, riu-se encantado com a esperteza de Sinhá Vitória. Uma pessoa como aquela valia ouro. Tinha idéias, sim senhor, tinha muita coisa no miolo. Nas situações difíceis encontrava saída. Então! Descobrir que as arriboções matavam o gado! (RAMOS, 2006, p. 58).

Visto em sua plurissignificação da linguagem literária, o quadro narrativo pintado acima desdobra os fios da produção artística de Graciliano Ramos no que tange ao enfoque de que cada personagem vive a face angulosa da dor e da opressão (BOSI, 2006, p.401). Por esse caminho de entendimento do texto do escritor alagoano, é latente o processo de mistura do pensamento de Fabiano, que é medido e inspecionado demasiadamente pelo narrador - o qual esquadrinha intimamente a visão de mundo que alicerça o imaginário da família de retirantes. Desse ponto de vista, ecoa pelas fronteiras do discurso literário uma melodia interior das personagens, melodia essa cujos tons e timbres comportam as ressonâncias de sentimentos como as dores e opressões dos

seres de linguagem habitantes da letra graciliana.

Tentando amarrar alguns fios tecidos sobre o universo ficcional de Graciliano Ramos, argumentamos que *Vidas Secas* capta, de maneira singular, a trajetória de vida de uma personagem que representa parte do sofrimento dos retirantes nordestinos; não obstante, como portador de um distanciamento do plano da verossimilhança externa, assume seu caráter de ficcional no diálogo fortuito entre o ideal de representação e o que é possível representar. Por intermédio dessa troca mútua, sob a lente da lupa teórica de Antoine Compagnon, podemos compreender que a literatura se constrói na interface do debate realizado no interior do seu próprio espaço de enunciação (texto literário), mas também arregimentando para seu universo pontos de contato com a substância histórica onde é produzida (COMPAGNON, 2003, p.114). Por sua vez, o recado que queremos deixar, aqui, é o de que a representação das regiões, margens e traumas na prosa de ficção do autor de *Angústia* descortina as fronteiras entre a literatura e a história para se projetar na esfera do entre-lugar (SANTIAGO, 2004) da cultura das margens, bordas, frestas dos jogos de poder nos quais estão mergulhados a família de retirantes dirigida por Fabiano e Sinhá Vitória.

Depois de transitar pelos bosques da ficção (ECO, 2005) de Graciliano Ramos, grande vulto poético da literatura brasileira, vamos tentar dimensionar o ambiente traumático no qual vivem os seres da linguagem rabiscados por Abguar Bastos no romance *Safra* no contexto da região, margem e cultura amazônicas. Nossa intenção é entender como os textos de ficção articulam as mesmas estratégias referenciais da linguagem não ficcional para fazer menção aos mundos ficcionais tidos como mundos possíveis (COMPAGNON, 2003, 137). Noutros termos, queremos examinar o jogo intertextual do mundo da ficção através da representação das regiões, margens e traumas evocados entre a similitude e assimetria da linguagem cotidiana e literária.

Sob esse ângulo de abordagem, o rastreamento das margens e traumas no universo da literatura de Abguar Bastos é marcado pelo jogo da tradução do deslocamento das personagens pelo território da cultura brasileira. Como se vê, os seres de linguagem inventados pelo autor paraense vivem à deriva de trânsitos culturais que os tornam

eternos nômades nas fronteiras simbólicas da ficção. Esta é, pois, a perspectiva vislumbrada no percurso de vida de Chico Polia, cuja performance narrativa desenvolve-se no plano da migração entre os territórios da linguagem literária de Manaus, Belém e Rio de Janeiro - espaços físicos e imaginários evocados no processo de tessitura do romance de Abguar Bastos. Desse modo, vemos as personagens do escritor paraense como portadoras de uma memória discursiva que guarda alguns resíduos da experiência dos traumas e do "sofrimento que afunda o mundo, embrutece, priva da capacidade de expressão, e o torna um objeto, detrito de uma terra devastada" (JEHA, 2007, p. 09).

O imaginário cultural de Chico Polia é composto a partir de outros sujeitos de linguagem, pois o timbre de sua voz rege um coro de vozes graves que ganham maior afinação na caixa de ressonância que se constituem os labirintos das palavras do guarda da prisão. Toca-nos o musicista em tom irônico e doloroso:

Bem. Os colegas dizem: "Chico Polia quer ser muito sabido". Sei que não tenho educação, não tenho certificado. Mas o dinheiro que me sobra é para comprar meus livros. Leio tudo. Fui recruta, fui bater no Rio de Janeiro. Lá completei meu tempo, não quis voltar, porque recruta no Rio de Janeiro prefere pedir esmola a voltar pro sertão, pras montanhas, ou pra brenhas. Fui porteiro de hotel, conversava com os viajantes, me informava dos acontecimentos. Fui empregado de café, lavei garrafas num jornal da Rua 7. De noite no jornal, de noite lavando garrafas (BASTOS, 1958, p. 21).

Por sua vez, a visibilidade e dizibilidade da poética do trânsito é o espaço onde se alicerça da produção da alteridade de Chico Polia. A articulação da memória coletiva desta personagem cata os fragmentos de história, lembranças pessoais, de catástrofes que desenham o rosto das margens e traumas amazônicos. Nos meandros da tradução das margens, a personagem em foco tem sua trajetória marcada pelo nomadismo e pelo hibridismo cultural. Chico Polia se orgulhava de um amigo, o Marinheiro Tobias, que já havia percorrido vários lugares e havia compartilhado com ele muitas de suas experiências.

Tive um amigo: o marinheiro Tobias, que andou na Europa, na América do Norte e até nas Áfricas. O marinheiro

Tobias contava muita lambança, mas aprendi muita coisa da vida dos outros povos. Cada almoço que eu pagava ao Tobias era uma viagem que eu fazia. Portanto, a obrigação dos que sabem é abrir os olhos dos que não sabem, assim como fez comigo o marinheiro Tobias. (BASTOS, 1958, p. 21).

Um nômade na cultura amazônica, o guarda da prisão vive em meio ao deslumbramento do mundo dos livros e das histórias contadas por seu amigo Tobias. É no trânsito pelas margens que esta personagem migrante deseja abrir os olhos dos moradores da Vila de Coari, com vista a auxiliá-los na tradução do cenário traumático vivido pela prostituta China, que só se entregava nos braços dos presos condenados pela justiça; e da imagem catastrófica de Manduca e seus amigos degustando o barro vermelho, roxo e preto, bem como suas barrigas enormes. Efetivamente, pensar a narração dessa memória dolorosa dentro das redes discursivas do romance amazônico contribui para acompanharmos os grafismos e quadros da construção uma nomadologia dos sentidos (VILELA, 2001).

### **Trânsitos pelas margens, regiões e traumas da literatura brasileira**

À guisa de conclusão provisória, pois esse ensaio constitui apenas um exercício inicial de leitura sobre os diálogos e assimetrias entre a reinvenção discursiva do Nordeste e Amazônia no arquivo da literatura brasileira, esperamos ter conseguido mapear alguns dos muitos outros pactos de visibilidade e dizibilidades operados no interior das redes textuais de Graciliano Ramos e Abguar Bastos, além de tantos outros ficcionistas brasileiros e latino-americanos que podem ser cotejados no âmbito dos estudos comparados. Dessa forma, entendemos ser preciso, urgentemente, transitar por estes bosques ficcionais para tecer e destecer os fios da verossimilhança interna e externa no qual se realiza o jogo entre a linguagem literária e cotidiana que inventa tradições, gestões, experiências e estabelece fronteiras físicas e simbólicas entre os sabedores históricos e literários da cultura brasileira.

Efetivamente, é no trânsito pelos bosques da narração das margens, regiões e traumas que poderemos entender muitas das estratégias discursivas de tessitura da memória coletiva bra-

sileira, sem perder de vista que esse processo traz consigo a fabricação de cenários onde "os monstros corporificam tudo que é perigoso e horrível na experiência humana" (JEHA, 2007, p.7). Eis o desafio que se coloca em nossos horizontes de trabalho com o texto literário: assumir a figura paradigmática desse leitor que é um furtivo caçador (CHARTIER, 1998, p.14) dos monstros e da reinvenção das tradições na esfera dos romances latino-americanos.

### **Referências bibliográficas**

- ABDALA Jr., Benjamin (org.). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- BASTOS, Abguar. *Safra - romance da Vila*. Conquista, Rio de Janeiro, 1958.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. Cultrix, São Paulo, 2003.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV XVIII*. Trad. Mary Del Priore, Brasília, Editora da Universidade Brasília, 1998.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão & Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.
- GONDIN, Neide. *A Invenção da Amazônia*. Marco Zero, São Paulo, 1994.
- HOBSBAWM, Eric. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996
- JEHA, Júlio. *Monstros e monstruosidades na literatura*. Ed. UFMG, Belo Horizonte, 2007.
- JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. *História: a arte de inventar o passado - ensaios de teoria da história*. Edusc. São Paulo, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Enredos da tradição: a invenção histórica da região Nordeste do Brasil*. In: LAROSSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (org). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Autêntica, Belo Horizonte, 2001.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. Ática, São Paulo, 1996.
- SAID, Edward. W. *Cultura e Imperialismo*. Trad. Denise Buttman, São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- SANTIAGO, Silviano. *Uma Literatura nos trópi-*



cos: Ensaio sobre dependência cultural. Rocco, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Nas malhas da letra: ensaios. Rio de Janeiro, Rocco, 2002.

VILELA, Eugênia. Corpos inabitáveis. Errância, Filosofia e memória. In: LAROSSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (org). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Autêntica, Belo Horizonte, 2001.

# O CASARÃO: PATRIMÔNIO HISTÓRICO E DIREITO À CIDADANIA

Ana Carla Clementino de Lima\*  
Universidade Federal do Acre

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre o espaço denominado "O Casarão" enquanto patrimônio histórico do Estado do Acre, discutindo sua significação simbólica. Erguido em madeira, o Casarão possui elementos marcantes da influência da arquitetura árabe no Acre. Foi aberto inicialmente como bar em 1981, posteriormente, passou a funcionar também como restaurante e livraria tornando-se uma referência para a sociedade acreana, cujo reconhecimento levou à formalização da abertura do processo de tombamento, através da portaria nº 009, de 12 de setembro de 2007. A perspectiva central é permitir uma leitura de sua constituição enquanto patrimônio cultural, justificado por seus valores históricos e sociais intrínsecos e sua "preservação", buscando constituir uma nova dinâmica de uso, para os bens tombados. Para tal reflexão, tomamos como base as discussões realizadas por Maria Célia Paoli e Déa Ribeiro Fenelón, entendendo o patrimônio histórico como prática social e cultural de diversos e múltiplos agentes a qual deve evocar as dimensões múltiplas da cultura.

Analisar o processo de constituição histórica do "Casarão", implica em discutir sua significação simbólica, pois "o patrimônio cultural de uma dada comunidade, região ou nação é tudo o que, material e imaterialmente, tem significado para ela e a representa simbolicamente"<sup>1</sup>. Nessa direção, a Constituição Brasileira<sup>2</sup> nos diz que esses bens materiais e imateriais são portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nessa perspectiva consideramos que refletir sobre o Casarão significa reconhecê-lo como um espaço de referência e memória de diferentes grupos que viveram suas experiências individuais e coletivas nesse espaço.

No Estado do Acre, fundamentalmente entre os anos de 2002 a 2006, o Departamento de

Patrimônio Histórico e Cultural da Fundação de Cultura Elias Mansour desenvolveu uma política de "valorização" e "preservação" de alguns bens patrimoniais, essa ação é visivelmente pontual, por tratar-se do "resgate" de espaços, e criação de outros, no centro da cidade, cujo enfoque memorialístico concentra-se nas ações dos "vencedores" propagados no discurso oficial, com uma concepção elitista de uma memória histórica que remonta acontecimentos e personagens que expressam apenas uma versão ou construção do passado, para legitimação do discurso vigente no Estado, visando interesses políticos para manutenção e perpetuação do poder por um determinado grupo.

Nessa dinâmica, os "lugares de memória" revitalizados e criados nesse período podem ser considerados obras de articulações para conformação de um imaginário, em que a memória de poucos é divulgada como a memória de todos os acreanos. Tal constatação nos leva a concordar que "a utilização do discurso histórico nos lugares de memória indica ainda que a memória constitui um campo privilegiado da política", como salienta (CUNHA, 1992. p.11).

Desta forma, a política desenvolvida nesse período pelo Departamento de Patrimônio Histórico, conseguiu efetivar por meio de instrumentos legais a preservação de determinados "lugares de memória", como a exemplo do Palácio Rio Branco e o Seringal Bom Destino, tombados<sup>3</sup> em 1999. De fato, essa medida de proteção desses espaços é relevante e necessária na medida em que possibilita a preservação e construção do passado. Porém, o próprio poder público tende a reagir negativamente quando busca preservar em primeira instância a memória do poder exercido pela elite, seja pela representação do seringalista Joaquim Víctor, seja pelo executivo acreano, bem como quando age com morosidade ou omissão em relação a outros espaços públicos, que não possibilitam visibilidade ao discurso político dos "grandes acontecimentos" e "heróis" acreanos.

Essa ação demonstra o quanto a política de preservação dos bens patrimoniais restringiu-se à preservar a memória da classe dominante, instituindo o que deve ou não ser preservado a partir da avaliação dos "especialistas", negligenciando seu papel de evocar as dimensões múltiplas da sociedade, e, portanto, da cultura acreana, exercendo implicitamente uma forma de dominação social e política que nos leva a questionar como está sendo exercido o direito à cidadania. E nesse sentido concebemos o direito à "cidadania em seu sentido pleno como a formação, a informação e participação múltiplas na construção da cultura, da política, de um espaço e de um tempo coletivos" (PAOLI, 1992, p.26). Pois conservar um bem patrimonial significa garantir o testemunho e referencial de uma dada coletividade, e para isso faz-se necessário que a população se sinta identificada, que se reconheça nesses bens, ou seja, precisa "fazer parte" da sua feitura múltipla nos valores simbólicos para haver o reconhecimento do pertencimento coletivo.

Se considerarmos que "Patrimônio Histórico pode ser definido como um bem material, natural ou imóvel que possui significado e importância artística, cultural, religiosa, documental ou estética para a sociedade"<sup>4</sup>, devemos considerar também que é necessário a participação da população na identificação, conservação, estudo e difusão dos bens referenciais de sua cultura.

No que se refere ao "Casarão" essa participação foi realizada pela iniciativa da própria comunidade. Contrário à ação de cunho apenas institucional, como o tombamento do Palácio Rio Branco e o Seringal Bom Destino que não tiveram a participação popular, mas somente a decisão dos "especialistas", o processo de tombamento do "Casarão" foi iniciado a partir da manifestação da sociedade civil riobranquense no ano de 1999, ano em que o Palácio e o Seringal foram tombados.

Passados alguns anos o "Conselho de Patrimônio Histórico resolveu abrir o processo de tombamento do 'território livre do Casarão' através da portaria nº 009/2007, enfatizando que o bem faz parte do Sítio Histórico do 1º Distrito e ainda que recai sobre ele os efeitos da Lei 1.294 de 08/09/1999 (Lei de Patrimônio Cultural), o que tange à preservação do bem e de seu entor-

no"<sup>5</sup> sob a proteção do poder público estadual, através da Fundação Estadual de Cultura e Comunicação Elias Mansour (FEM).

No entanto, foi somente após uma década de tramitação nos órgãos públicos, no dia 13 de agosto de 2009, com aprovação unânime do Conselho de Patrimônio Histórico, que seu tombamento foi efetivado.

Localizado na Av. Brasil, nº11, centro da cidade de Rio Branco, a edificação erguida em madeira na década de 20, teve como construtor o libanês Abbdom Manasfi. Dividida em três pavimentos (subsolo, térreo e superior), a edificação possui em sua estrutura elementos marcantes da arquitetura sírio-libanesa, mas acima de tudo da arquitetura regional da época marcada pela influência dos seringais acreanos com cumeeira alta, janelões, varandas e barrotes.

Esse imóvel foi residência do Cel. Manoel Fontinelle de Castro<sup>6</sup> em meados de 1935, mas na década de 80 adquiriu outras funcionalidades. Precisamente, em 1981, esse espaço foi aberto ao público como Bar, pelos empresários Pedro Vicente e Miguel Ortiz. Meses depois, adquirido pelo empresário Valter Halk passou a funcionar como Bar, Restaurante e Livraria, introduzindo novos costumes.

Aos poucos foi constituindo-se em um espaço democrático, característica que o levou a ser reconhecido em 2007 como "território livre" através da Lei 1.917<sup>7</sup>. Mais que um ponto de encontro e lazer o "Casarão" foi se fazendo em meio às experiências de diversos grupos, tornando-se palco de discussões políticas, reuniões de grupos de trabalho, apresentações de teatro, exposições, músicas e poesias de artistas acreanos; servindo também como fonte de inspiração para a produção literária, novas idéias e sonhos de sujeitos sociais que conviviam com suas diferenças, conflitos, desejos, amores e utopias; conciliando no mesmo espaço a festa, o almoço e a produção cultural de uma geração, como expressa Beko Nogueira: "nós criamos um estilo, nós criamos uma época"<sup>8</sup>. E assim, esse espaço de sociabilidade tornou-se um lugar específico de prática social e cultural.

Seu reconhecimento oficial como bem patrimonial a ser preservado e protegido, através do seu tombamento, é resultado de uma luta contra a amnésia, ou seja, contra o esquecimento das

muitas memórias que compõem a cultura acreana, do direito ao passado que não repousa numa história oficial, mas em muitas histórias que devem fazer parte do que consideramos uma política patrimonial democrática, de direito "à pluralidade e sobretudo pelo direito à cidadania cultural" (FENELON, 1992, p.31), devendo ser preservado porque é coletivamente significativo em sua constituição e representação simbólica.

Parece que essa luta foi ganha em 2009 com a aprovação de seu tombamento, no entanto, o tombamento é apenas a primeira ação a ser tomada para preservação impedindo legalmente sua destruição, mas não basta assegurar legalmente sua proteção, no sentido literal de destruição, quando na prática decisões "equivocadas" põem em risco a preservação do bem e seu entorno<sup>9</sup>.

A despeito de sua preservação nos deparamos com certas contradições na medida em que o poder público se mobiliza para dar uma resposta à sociedade sobre a preservação do "Casarão" efetivando seu tombamento, autoriza logo em seguida a construção de um prédio "modernoso" em seu entorno, não levando em consideração a ambiência do espaço que faz parte de sua preservação.

Embora ameaçado pelas intervenções urbanísticas, o "Casarão" resistiu ao tempo e às ações de modernização, que visam aniquilar com as marcas do passado em nome de um "progresso", mas nos últimos dias a sociedade acreana tem contemplado a construção de um prédio em alvenaria ao lado do Casarão, cuja estrutura arrojada é completamente destoante da ambiência que deve existir para harmonia e preservação da singularidade desse bem tombado.

O prédio em construção com mais de mil metros quadrados encontra-se exatamente na área do entorno do "Casarão" e dará lugar a uma agência da Caixa Econômica. Seu alvará de licença (número 437/2009) foi expedido pelo Secretário Municipal de Desenvolvimento Urbano e Obras Públicas (Seduop), Wolvenar Camargo, e tem como responsável técnica pelo projeto a arquiteta e urbanista Regina Lúcia Bezerra Kipper.

A autorização dessa construção ameaça aniquilar com as marcas do passado, afetando negativamente a visibilidade e ambiência desse bem que deveria ser preservado de acordo com a Lei Estadual 1.294, ou seja, "preservar o bem e seu

entorno". Sobre essa questão o relator do processo de tombamento, ao citar o jurista Helly Lopes Meirelles, explica que:

"o conceito de redução de visibilidade, para fins da lei de tombamento, é amplo, abrangendo não só a tirada da vista da coisa tombada como a modificação do ambiente ou da paisagem adjacente, a diferença de estilo arquitetônico e tudo o mais que contraste ou afronte a harmonia do conjunto, tirando o valor histórico ou a beleza original da obra ou do sítio protegido (ALBUQUERQUE, 2010)."

Isso significa que órgão competente de fiscalização, conservação e proteção a bens tombados do Estado, a Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour, deveria impor restrições ao seu "entorno" com finalidade de não prejudicar sua "visão e compreensão no espaço urbano", mas ao contrário autorizou sua construção e ainda justificou-se por meio do parecer de seu Assessor Jurídico afirmando que:

"na ausência de delimitação sobre o 'entorno' fica a cargo do administrador (Chefe do DPHC), no exercício de suas atribuições, fazer um juízo de razoabilidade com base em critérios de necessidade e adequação da obra e um juízo de discricionariedade com base em critérios de oportunidade e conveniência da obra para com a proteção do bem tombado e atendimento aos anseios sociais contemporâneos' (ALBUQUERQUE, 2010. p.1)".

Percebe-se então que os critérios de "oportunidade" e "conveniência" suplantam os de "preservar o bem e seu entorno" em nome da iniciativa privada, que visa interesses econômicos dos seus proprietários, sem levar em conta o critério de ser um bem coletivo que merece o respeito do órgão competente, pois como representante legal a "tarefa" da FEM é preservar e conservar o bem patrimonial, e deveria fazer valer esses dois conceitos, cujos significados merecem ser lembrados: Conservação tem sua origem no latim e forma-se a partir da junção de conservatio + onis, que significa guardar, manter, proteger, salvar qualquer coisa que tenha valor; e o termo preservação, formado do sufixo pra, que quer dizer "para qualquer um ou qualquer coisa", significa uma ação que ultrapassa o significado próprio e vai além, ligando-se a idéia de uma dinâmica de sal-

vaguarda de um bem cultural pra alguém, assegurando, portanto, a permanência e usufruto desses bens para a atual e as futuras gerações, fazendo com que a política de preservação no Estado do Acre incida sobre a questão da cidadania, de direito ao passado por sua significação coletiva e plural, respeitando seus valores culturais que remete à memória social em toda sua dimensão arquitetônica, histórica e simbólica.

## Notas

\* Mestranda do curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre - UFAC, sob orientação do Prof. Dr. Gerson Rodrigues de Albuquerque.

<sup>1</sup> Declaração de Caracas (1992) feita por ato de solidariedade entre países latinos americanos: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Nicarágua, Peru e Venezuela.

<sup>2</sup> Constituição Brasileira de 1988 em seu Art. 216.

<sup>3</sup> Tombamento é um ato administrativo realizado pelo Conselho Estadual de Patrimônio Histórico e ratificado pelo poder público com o objetivo de preservar, por intermédio da aplicação de legislação específica, bens de valor histórico, cultural, arquitetônico, ambiental e também de valor afetivo para a população, impedindo que venham a ser destruídos ou descaracterizados.

<sup>4</sup> [http://www.suapesquisa.com/o\\_que\\_e/patrimonio\\_historico.htm](http://www.suapesquisa.com/o_que_e/patrimonio_historico.htm)

<sup>5</sup> Essas informações constam no processo de tombamento, por ocasião do despacho do DPHC ao Governador tratando da questão de desapropriação do bem patrimonial o "Casarão".

<sup>6</sup> Manoel Fontinele de Castro faz parte da história política do Território do Acre. Veio com seus pais de Viçosa, Estado do Ceará. Ao chegar a Rio Branco sentou praça como soldado da Polícia Militar do Território Federal do Acre, logo galgando sucessivos postos na corporação, onde chegou a sargento. Ascendeu a postos maiores na graduação da milícia territorial, até comandá-la. Sua atuação na área civil estendeu-se, como Delegado de Obras, Delegado de Polícia, Chefe de Polícia, Secretário Geral do Governo, Prefeito de Rio Branco. Governou o Território Federal do Acre, interinamente, por cinco vezes, até ser nomeado governador titular pelo Presidente Juscelino Kubtschek em 10/11/1958. Essas informações encontram-se nos autos do processo de tombamento.

<sup>7</sup> Em decorrência da aprovação do Projeto Lei nº 12/2007 da Deputada Neluh Gouveia, pela Assembléia Legislativa do Estado do Acre, foi publicado no diário oficial do Estado do Acre no dia 16 de agosto de 2007 a Lei 1.917 instituindo o "tombamento do território livre do Casarão".

<sup>8</sup> Entrevista de Beko Nogueira que se encontra no acervo do Departamento de Patrimônio Histórico do Estado do Acre.

<sup>9</sup> "Entorno" é a área de proteção localizada na vizinhança dos imóveis tombados, que é delimitada com o objetivo de preservar a sua ambiência e impedir que novos elementos obstruam ou reduzam sua visibilidade. Compete ao órgão que efetuou o tombamento estabelecer os limites e as diretrizes para as intervenções.

## Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. Patrimônio histórico e cidadania: uma discussão necessária. In: Departamento do Patrimônio Histórico de São Paulo. O direito à memória: Patrimônio Histórico e Cidadania, 1992.

FENELON, Déa Ribeiro. Políticas Culturais e Patrimônio Histórico. In: Departamento do Patrimônio Histórico de São Paulo. O direito à memória: Patrimônio Histórico e Cidadania, 1992.

SEGRE, Roberto. Havana: o resgate social da

memória. In: Departamento do Patrimônio Histórico de São Paulo. O direito à memória: Patrimônio Histórico e Cidadania, 1992.

PAOLI, Maria Célia. Memória, história e cidadania: o direito ao passado. In: Departamento do Patrimônio Histórico de São Paulo. O direito à memória: Patrimônio Histórico e Cidadania, 1992.

## Documentos eletrônicos

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues. Opinião: Itinerários de um "Casarão" mal resolvido. Disponível em: <http://www.oestadoacre.com>. Acesso em: 28 Ago.2010.

\_\_\_\_\_. Na Cova com os tubarões. Disponível em: <http://altino.blogspot.com/2010/01/na-cova-com-os-tubaroes.html>. Acesso em: 28 Ago.2010.

\_\_\_\_\_. Tombamento e Morte do Casarão. Disponível em: [http://altino.blogspot.com/2010/01/tombamento-e-morte-do-casarao\\_11.html](http://altino.blogspot.com/2010/01/tombamento-e-morte-do-casarao_11.html). Acesso em : 28 Ago. 2010.

# RECONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA INSTITUCIONAL UNIVERSITÁRIA, ATRAVÉS DE JORNAIS E DOCUMENTOS ACADÊMICOS<sup>1</sup>

Ana Cláudia Miranda Reis<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Rondônia  
Ângelo Eleotério Ferreira<sup>3</sup>  
Universidade Federal de Rondônia

A Universidade brasileira possui vários campos de concepções de vida e de saberes. No interior desse aparente caos, há certa ordem, dada pelo caráter oficial que deve tomar a ação no interior da instituição, comandada por discursos convertidos em textos escritos, muitos documentos oficializadores das ações vindouras. Neste trabalho pretendemos explicitar uma das fases de um projeto que visa investigar mais a fundo o processo de configuração de um desses espaços institucionais: os Cursos de Letras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como parcela de uma "História Institucional Universitária", procurando, ao final, por intermédio de um método filológico de aprofundamento nos meandros da cultura, elucidar a formação intelectual do Estado de Rondônia, numa perspectiva generalista. Há que se considerar também, dentre os interregnos do texto oficial, o impacto de notícias e de comentários sobre a instituição em textos e em discursos de jornais. Dos documentos acadêmicos e dos textos de jornais que tratam de notícias e comentários a respeito da UNIR podemos derivar os elementos que dão vida e voz a pessoas por trás da escrita fria que se apresenta na redação textual. Para a interpretação crítica desse material esclarecemos que o emprego do "método filológico", que repousa no exame cuidadoso de textos escritos, traçando vínculos controlados com a sociedade que os produziu, é fundamental nesta fase da pesquisa, além de proporcionar bases técnicas a um estudo crítico da evolução acadêmica e administrativa de outros setores dessa universidade.

O que se pretende com este trabalho é explicar como vem se dando a realização de uma pesquisa de campo através do recolhimento de documentos acadêmicos e jornais, efetuando uma

sistematização dos tipos e dos "gêneros oficiais" de redação no meio acadêmico, a fim de obtermos, ao final do trabalho, dados sobre os Cursos de Letras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), após um aprofundamento acerca dos conhecimentos teóricos sobre Filologia para a disponibilização dos resultados a todas as pessoas interessadas em melhor interpretar os fatos da vida intelectual do Estado.

Sobre o conceito de universidade, dizemos que "só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão". (SANTOS, 2005, p. 64). A Universidade Federal de Rondônia se encaixa nesta definição, porque configura uma pluralidade de concepções de vida e de fazeres nestes três âmbitos. Aquilo que passou a dar concretude a essa pluralidade são os documentos oficiais redigidos para a atividade vital acadêmica.

O termo latino *docere*, que significa 'ensinar', originou o termo *documentum*, que por sua vez derivou no vernáculo *documento*. Com o passar do tempo, adquiriu o significado de 'prova' e passou a ser, sobretudo, um texto. Os documentos produzidos pela sociedade formam o seu patrimônio histórico e cultural, portanto, reuni-los e preservá-los é dar visibilidade à História e à Cultura.

A investigação do processo de configuração dos Cursos de Letras na UNIR e da História Institucional Universitária são os propósitos dessa pesquisa, que pretende elucidar, ao final e a partir deste item particular, a configuração da Cultura como um todo do Estado de Rondônia, trazendo de dentro dos documentos os elementos que dão vida e voz às pessoas por trás da escrita fria que se apresenta na redação textual. Para isso, devemos partir dos documentos, que são a face legal e mais concreta da Instituição.

Serão considerados também textos de jornais que tratam de temas acadêmicos (com especial ênfase aos Cursos de Letras da UNIR a partir da graduação principal do Campus de Porto Velho), nos quais será feita a verificação das técnicas concretas neles empregadas, detectando a existência de normalidade (ou de exceções) na confecção deste tipo textual e caracterizando dados de interculturalidade, neles denotada, presente no âmbito da Universidade e do próprio Estado desde a sua criação.

## Referencial teórico

O significado etimológico do termo Filologia é "amigo da palavra", mas seu conceito já foi alvo de muitas divergências no decorrer do tempo. Alguns até a definiram erroneamente como arte, mas trata-se de uma ciência, cujo objetivo é o estudo da cultura através de textos escritos. Câmara Jr. assim a define:

Helenismo que significa literalmente "amor à ciência"(...) Há, porém, um sentido mais lato para filologia, muito generalizado em português; assim Leite de Vasconcelos entende por filologia portuguesa 'o estudo da nossa língua em toda a sua plenitude, e o dos textos em prosa e verso, que servem para a documentar' (Vasconcelos, 1926,9), o que vem a ser o estudo lingüístico, especialmente diacrônico, focalizado no exame dos textos escritos em vez da pesquisa na língua oral por inquérito com informantes." (CÂMARA Jr., 1988, p.117)

Cabe aos estudiosos da Filologia resgatar e preservar a cultura através da língua, com base nos textos escritos. Gladstone Chaves de Melo divide esses estudiosos em "filólogos" e "filologistas". Eis o que ele diz:

O primeiro seria o que conhece com segurança a Filologia, possui o método da ciência, está em dia com ela e, além disso, trabalha, com suas pesquisas próprias, com suas investigações originais, para o progresso da especialidade. "Filologista" seria o que se contentasse com a primeira parte, isto é, o que conhecesse solidamente a Filologia e fosse senhor dos seus métodos, nada trazendo, porém, de contribuição pessoal. (MELO, 1957, p. 03 apud SILVA, 2003.)

Então, como filologistas, nosso trabalho de-

dica-se ao estudo de textos dos jornais e documentos acadêmicos referentes aos Cursos de Letras da UNIR. Dos documentos, temos que considerar suas especificidades e funcionalidades. Há muitos tipos de documentos, cada qual relacionado a pessoas e/ou alguma(s) finalidade(s). Interessa-nos não apenas o conteúdo deles, mas também os contextos nos quais estão inseridos e as referências às pessoas e à cultura.

Por configurarem a face concreta dos Cursos de Letras e da Instituição, são eles que transformam as coisas em fatos; oficializam e fazem acontecer os atos necessários ao desenvolvimento das atividades institucionais, considerando que "uma instituição é, pois, obra coletiva, criação social, cultural, acontecimento." (COSTA, 1997, p. 82 apud OLIVEIRA, 2008, p. 97).

Dos jornais podemos depreender a divulgação de informações sobre o meio acadêmico, com foco nos Cursos de Letras. Verificar o impacto da universidade sobre a sociedade vai ao encontro da responsabilidade social que a universidade tem para com a sociedade. "A responsabilidade social da universidade tem de ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais que não têm poder para as impor". (FONSECA, 2005, p. 91)

O levantamento e a análise desse material possibilitam uma investigação dos valores manejados textualmente, seja no âmbito normativo, seja no âmbito argumentativo, acerca dos ideais vivenciados pela cultura da população a cada momento. O resultado dessa investigação é a dilatação da memória histórica institucional, especificamente dos Cursos de Letras da UNIR, que se estende para a compreensão da cultura toda do Estado de Rondônia e o progresso da sua gente no período através dos documentos e jornais.

A "principal justificativa para a existência dos arquivos para a maioria dos usuários e para o público em geral repousa no fato de os arquivos serem capazes de oferecer aos cidadãos um senso de identidade, de história, de cultura e de memória pessoal e coletiva" (COOK, 1997, p. 24, apud FONSECA, 2005, p. 61). Neste sentido, a constituição da memória torna-se muito importante por apontar o caminho percorrido pela Instituição. "A memória apresenta o que fomos, para melhor consolidar as nossas construções acerca do que somos." (OLIVEIRA, 2008, p. 96)

## Material e metodologia

Os documentos, jornais e panfletos recolhidos por pesquisa de campo constituem o material da pesquisa, dos quais a maior parte encontra-se na sala do Departamento de Línguas Vernáculas.

Inicialmente, realizou-se a localização e o levantamento do material mais facilmente encontrável na sala do Departamento. Depois prosseguiu-se com a sua digitalização, identificando-os e realizando uma sistematização prévia. Como se trata de uma pesquisa abrangente e ainda em realização, neste trabalho abordamos apenas uma parte do material pesquisado. Vale ressaltar também que esses documentos não estão organizados de maneira correta, de modo que impossibilita a digitalização de acordo com uma sequência cronológica.

A etapa seguinte foi a sistematização rigorosa e a análise cuidadosa do texto e do suporte. A análise linguística está fundada nos estudos da Filologia e da História das Instituições, esta última como disciplina auxiliar.

Dos 640 documentos digitalizados fazem parte Memorandos, Ofícios, Portarias, Ordens de Serviço, Declarações de diversas naturezas, Requisições, Requerimentos, Atestados de Frequência, Relatórios, Encaminhamentos, Análises Curriculares, entre outros. São documentos dos anos 2002, 2006, 2007 e 2008.

Foi selecionado um jornal acadêmico do ano de 1990, por trazer importantes informações sobre a universidade e principalmente sobre os Cursos de Letras, visto que no respectivo número o jornal passa a pertencer ao âmbito das Letras, por não ter sido possível abarcar todo o campus, o que será explicado mais à frente.

A seguir, um dos documentos e a primeira página do referido jornal:

Figura 1: Uma das Declarações digitalizadas.

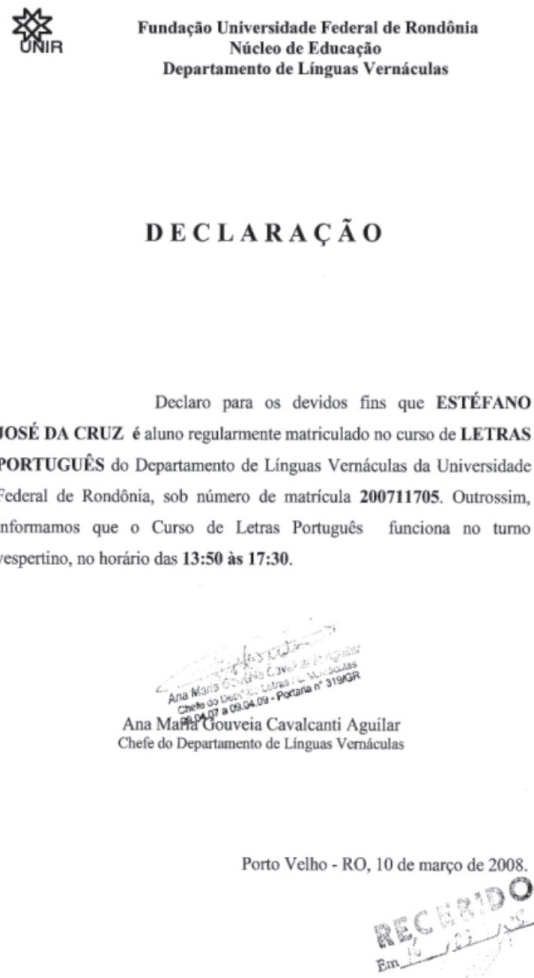


Figura 2: Primeira página do jornal UNIR-VERSO.





## O jornal UNIR-VERSO

Paralelamente às informações fornecidas pelos documentos, o jornal UNIR-VERSO, de outubro de 1990, noticia vários acontecimentos da universidade, sendo importante fator de registro da vivência intelectual daquele momento.

A primeira, de um total de nove páginas, traz um sumário contendo o resumo de cada matéria e sua respectiva página. Chamam a atenção o título e subtítulo do jornal "UNIR-VERSO o jornal teimoso" e, na segunda página há a justificativa para tal fato: "O Jornal do Campus acabou virando 'UNIR-VERSO'. Já que não foi possível unir o campus num jornal, resolvemos ser mais humildes: começar a união dentro do Curso de Letras [...]" Na mesma página há um texto de autoria da professora Marisa Martins Gama Khalil sobre as obras do escritor Adonias Filho, por ocasião da sua morte, ocorrida em 02 de agosto de 1990. E ainda programação de apresentações teatrais e do II Seminário de Inglês.

Na terceira página há um conto intitulado "Ele e o outro", do então vice-reitor e professor Ari Miguel Teixeira Otti e informação sobre publicação da ANTOLOGIA DA 1.<sup>a</sup> OFICINA LITERÁRIA DA UNIR

Na quarta página há mais notícias do II Seminário de Inglês e o texto "Vidas flutuantes", do professor João Vicente André, que tece reflexões sobre a vida e os problemas do nosso povo a partir da morte de uma professora da UNIR, Isaura Gomes de Sousa, falecida em 27 de julho de 1990.

A quinta página destina-se a sugestões de leitura, notícias sobre um grupo de teatro, diversos avisos e recados em tom humorístico e sarcástico sobre pessoas do meio acadêmico e problemas da UNIR. Destacamos o convite para se tornar sócio da Biblioteca do Curso de Letras, em funcionamento na coordenação do referido curso.

A sexta página traz um texto de um professor da UNIR, Cânio Grimaldi, cujo título é "Estudo da língua latina". E ainda curtas informações sobre educação e greve, enquanto a página sete, cujo tema é "Coisas do coração", apresenta várias homenagens, em forma de poemas e mensagens, à já citada professora Isaura. As últimas páginas, oito e nove, trazem uma entrevista com o reitor, cujo nome não é citado, mas trata-se do professor José Dettoni.

## Resultados e discussões

O contato com documentos exige que se conheça os muitos tipos e finalidades deles; exige conhecimento acerca do funcionamento acadêmico, político e administrativo da Instituição. E este não é um tema comum nas pesquisas das Letras, talvez por isso sofra algumas incompreensões. Contudo, é totalmente pertinente à nossa área. A Filologia encarrega-se também da análise do contexto dos textos estudados (neste caso, o texto dos documentos). "O contexto por trás do texto, as relações de poder que conformam a herança documental lhe dizem tanto ou mais que o próprio assunto que é o conteúdo do texto." (COOK, 1997, p.15, apud FONSECA, 2005, p. 60). Os aspectos sociais, políticos e culturais de produção desses documentos são relevantes e determinantes para se encontrar a regularidade da face legal da Universidade.

Os Memorandos recebidos e expedidos pelo Departamento de Línguas Vernáculas constituem o maior número dentre os vários tipos de documentos, o que evidencia as frequentes e necessárias relações de comunicação entre as unidades administrativas da UNIR, por ser um documento cuja tramitação pauta-se pela rapidez e pela simplicidade de procedimentos burocráticos.

Outro tipo de documento que se repete e chama a atenção são as Declarações, principalmente dando conta de que determinado aluno está matriculado no Curso de Letras Língua Portuguesa (documento regularmente expedido pela Diretoria de Registro e Controle Acadêmico - DIRCA, setor oficial de registros da UNIR).

Tal ocorrência se justifica pelo fato de que muitos dos discentes de graduação trabalham e precisam dessas Declarações para justificar a ausência ao trabalho no turno vespertino, no qual ocorre o funcionamento do curso. Devido à maior proximidade do chefe do Departamento, da notoriedade do fato, permite-se a expedição dessas declarações, sem pagamento de taxas, inclusive, dando ciência do recebimento em cópia que permanece arquivada. Várias dessas Declarações são expedidas duas vezes por ano, uma a cada semestre, para um mesmo aluno. Pode-se entender esse fato como um comportamento mais severo por parte do empregador de tais alunos, que exige comprovação semestral da vida acadêmica

de seu funcionário.

Este e outros aspectos ainda por serem descobertos ajudam a traçar o perfil dos estudantes de Letras e a delinear a configuração dos cursos ao longo do tempo, detectando maior proximidade no relacionamento, em detrimento de procurar o setor de registro, pela maior facilidade na obtenção do documento.

Percebe-se, com relação ao periódico UNIR-VERSO encontrado, que um simples jornal acadêmico pode conter muitas informações importantes, que situam a universidade e, no nosso caso o curso de Letras principal, no contexto da época, com alguns dos acontecimentos da época, sejam eles formais ou informais.

Esses registros, juntamente com os documentos, ajudam a configurar a trajetória dos cursos de Letras - e obviamente da UNIR - e construir, assim, a memória e a história institucional universitária.

Os registros de caráter não oficial - panfletos e jornais acadêmicos - permitem uma visualização mais informal e, por isso mesmo, mais realista, em determinados aspectos, como os recados sarcásticos acerca dos problemas da universidade e a entrevista com o reitor, na qual prevalece certa liberdade na formulação das perguntas.

Já os registros de caráter oficial - os documentos acadêmicos - registram formalmente os principais atos e fatos da instituição. Eles são produzidos por um motivo, como foi demonstrado no caso das Declarações e depois de algum tempo adquirem caráter histórico, constituindo a memória e a história da instituição. O documento é "uma abstração temporária e circunstancial do objeto natural ou acidental, constituído de essência (forma ou forma/conteúdo intelectual), selecionado do universo social para testemunhar uma ação cultural." (DODEBEI, 1997, p. 164, apud OLIVEIRA, 2008, p. 100).

Se a Filologia teve seu auge na metade do século XX, depois perdeu fôlego, só retomando-o no começo deste século, a visualização das relações culturais que se repassam pela escrita documentada perdeu-se ao longo do estancamento da análise por intermédio de um recurso analítico mais amplo na área sociocultural. Daí a importância de uma pesquisa dessa magnitude, sobretudo para a nossa universidade, pois com isso chegaremos a um duplo resgate: da emergência

dos estudos filológicos e dos documentos referentes aos Cursos de Letras.

## Considerações finais

Esta pesquisa é, ao mesmo tempo, necessária e ambiciosa: necessária devido à dificuldade de se localizar os documentos básicos do Curso de Letras e ambiciosa porque, além de adentrar espaços de outros cursos, exige um levantamento exaustivo de documentos, desde a fundação da Universidade e a posterior instalação dos Cursos de Letras até os dias atuais.

Mais importante do que o simples resgate desses documentos, é a relevância da análise filológica que eles proporcionam. Numa instituição pública marcada por uma história de migrações de diversos lugares do Brasil e do exterior, tal análise permite o resgate de elementos que dão vida e voz às pessoas por detrás desses documentos e jornais, revelando, assim, uma parcela importante da Cultura do Estado de Rondônia. O resgate e a análise dos documentos ajudam a construir e preservar a memória, fornecendo subsídios para reflexões e decisões que levem ao avanço cada vez maior dos Cursos de Letras e da Instituição.

Os resultados de uma pesquisa documental desta natureza e de uma prática filológica desta envergadura podem favorecer conclusões de cunho epistemológico-aplicativo e podem permitir aplicar o modelo em outras instituições e organizações, sendo este Projeto, portanto, capaz de assim favorecer a (re)construção de realidades sociais mais equilibradas no contexto da transparência institucional e do uso dos espaços públicos em prol da coletividade.

Por fim, os resultados dessa pesquisa oferecem a possibilidade disponibilizar todo o material a qualquer tipo de público, a exemplo de várias universidades que já o fizeram.

## Notas

<sup>1</sup> Pesquisa realizada com o apoio do PIBIC/CNPQ/UNIR.

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Letras Língua Portuguesa e bolsista da UNIR.

<sup>3</sup> Acadêmico do curso de Ciências Sociais e voluntário do PIBIC/CNPQ/UNIR.

## Referências bibliográficas

CÂMARA JR., J. M. Dicionário de Linguística e

Gramática: referente à Língua Portuguesa. 14.<sup>a</sup> ed., Petrópolis: Vozes, 1988.

FONSECA, M. O. K. Arquivologia e Ciência da Informação. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

OLIVEIRA, C. I. C. Memória e Identidade Institucional: um estudo de caso. Revista Vivência: Espaço e Tempo (Dossiê). Natal, RN, n. 34, p. 91-111, 2008.

SANTOS, B. de S. A Universidade no século XXI. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, J. P. da. O filólogo e o filologista. Disponível em <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/9\(27\)06.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/9(27)06.htm)> Acesso em 02 de novembro de 2009.

# ENSINANDO NÚMEROS E AS QUATRO OPERAÇÕES: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Cristina de Oliveira  
Universidade Federal de Rondônia  
Elza Ferreira da Silva Lenzi  
Universidade Federal de Rondônia  
Orestes Zivieri Neto  
Universidade Federal de Rondônia

As crianças, desde muito cedo, adquirem conhecimentos matemáticos em suas vidas; ao ingressarem na escola, elas já possuem noções matemáticas que são constituídas a partir do sentido e significado atribuído às experiências em suas vidas. No entanto, a escola irá apresentar uma matemática, normalmente, fazendo uso de uma metodologia contrária à lógica de aprendizado adquirido, até então, pelas crianças. O presente artigo tem como objetivo relatar experiências de professores de séries iniciais sobre seus processos de ensinar matemática, inserido no projeto de pesquisa e extensão "Formação e ou implementação de comunidades de aprendizagens docentes em matemática das séries iniciais do ensino fundamental. O tema recorrente em nossos encontros tem sido números e as quatro operações e as discussões sempre trazem a perspectiva do pensamento e da ação dos professores frente aos conflitos dos diversos níveis de aprendizagem enfrentados em sala de aula diariamente. Ensinar números e quatro operações pressupõe o emprego de uma função social numérica, agregado ao quadro de referência matemático que toda a criança ao ingressar na escola traz consigo. Nesta perspectiva, tendo como pano de fundo a função social do número e das quatro operações, os encontros da comunidade dentre as interações de aprendizados tem, também, possibilitado a simulação e a construção das atividades, que aqui trataremos como um trabalho construído com os professores em seus contextos sócio-práticos.

Este artigo tem como finalidade apresentar os resultados parciais de um projeto de Extensão

intitulado "Formação ou implementação de Comunidades de Aprendizagem Docente no Ensino de Matemática nas séries Iniciais do Ensino Fundamental" que, dentre os seus objetivos, tem o de dar voz às professoras de primeiro ciclo do ensino fundamental, na perspectiva de, ao usar as narrativas descritivas de suas ações práticas, possa estar refletindo, primeiro através da própria possibilidade de avaliar simultaneamente sua gestão de conteúdo e de sala de aula, através das interações entre a comunicação dos saberes da experiência de seus pares; em segundo lugar, de poder decidir ou não pela implementação de sua prática, através de estudos teóricos e metodológicos.

Durante esses 04 meses de contatos em encontros quinzenais, um tema tem sido recorrente e, nesse artigo torna-se nosso objeto de discussão: Números e quatro operações.

Nos diálogos ocorridos nos encontros, a preocupação com os números estão diretamente voltadas às dificuldades que unanimemente as professoras destacam em seus alunos, em relação à compreensão do valor posicional em nossa escrita numérica de base dez. Logo, os problemas enfrentados com as quatro operações devem-se ao fato de que, na grande maioria, os números não são compreendidos em sua ordem posicional de dezena e centenas, senão como unidades.

Há nessa situação no mínimo duas considerações a serem realizadas. A construção do número na escola como escrita de base 10 não encontra eco pela razão de que muitas crianças chegam com certa habilidade de escrita e linguagem oral numérica, que normalmente são confundidas como alfabéticas numericamente falando. Reforçamos com a seguinte idéia de Moreno (2006):

As regras do nosso sistema (posicional e de base dez) não estão explícitas na escrita dos números, somente podem ser interpretadas por aqueles que tenham o conhecimento necessário. Não há possibilidade de as crianças descobrirem essas propriedades implícitas se não tiverem contato com portadores de informação que lhes permitam refletir sobre essas particularidades. (MORENO, 2006, p.72)

Dessa forma, não podemos negar a presença das operações matemáticas como a adição, subtração, divisão e multiplicação no cotidiano infantil; tais conceitos são fundamentais para resolver as situações-problema que envolvem o conhecimento destas operações na vida, trazendo implicitamente a compreensão das funções numéricas em contextos sócio-culturais

Nessa lógica, nosso texto aborda inicialmente os fundamentos teóricos que têm guiado nossos pensamentos e ações com números e operações, dentro dos contextos sócio-práticos das professoras e que ajudam a instigar os anseios das mesmas em estar atendendo uma variação de ritmos de aprendizados em suas salas. Nossa segunda parte destacará as vozes das professoras no sentido de evidenciar suas preocupações e dificuldades em suas ações diárias em sala de aula. Para isso, temos levado em conta o pensamento de BERTON e ITACARAMBI (2009), por exemplo, que aqui desfecham nossa introdução através de seus conselhos da utilização das situações problemas como um possível recurso para enfrentar as dificuldades impostas pelo sistema de escrita decimal dos números e para suas evoluções conseqüentes nas 04 operações:

Ressaltamos que o ensino das operações, as descobertas feitas pelas crianças têm papel importante, o seu progresso depende da compreensão de noções e regras do sistema de numeração e da construção dos significados das operações. Essas idéias são, em nossa visão, desenvolvidas por meio de situações problemas. Assim é fundamental que se desenvolva as estruturas numéricas, aditivas e multiplicativas já o início da escolaridade, contribuindo para que a criança, vá, aos poucos, compreendendo os significados dos sistema de numeração decimal e das operações em situações problemas. [...] (BERTON; ITACARAMBI, 2009, p. 86-87)

## Conceito e construção dos números e das quatro operações

Os conceitos matemáticos desenvolvidos pelas crianças antes de chegarem à escola, são adquiridos normalmente via conhecimentos físicos e sociais (KAMII, 1991) e nos conteúdos de números e quatro operações se traduzem nos usos das funções dos números e em situações-problema que envolvem cálculo e números.

Com as funções sociais dos números de contar, seriar, codificar e medir tem-se a garantia que o seu uso objetivamente oferece às crianças uma referência a escrita numérica decimal. Não é a toa que as crianças chegam cedo à escola com uma linguagem falada de números e de sua escrita muitas vezes bem desenvolvidas.

Nessa perspectiva, é necessário considerar esses conhecimentos para ajudá-los a coordenar seus conhecimentos físicos e sociais e suas prováveis abstrações empíricas (KAMII, 1991), para fazer emergir o conhecimento lógico e as abstrações reflexivas (KAMII, 1991), necessárias para a construção do número em nosso sistema de escrita decimal. Por exemplo, a recitação da série numérica deve ser utilizada quando, diante de alguma contagem não se revela nenhuma regularidade e organização, pois estaria desse modo contribuindo para a articulação entre a compreensão necessária entre as relações estabelecidas entre o que se fala e a escrita correspondente, presa a sua representação quantitativa, tão necessária nessa fase inicial.

Ao recitar a série, muitas crianças nos demonstram que descobriram parte da regularidade e da organização que o sistema tem. Por exemplo, quando dizem "um, dois, três... oito, nove, dez, dez e um, dez e dois, dez e três" etc, não sabem ainda os nomes dos números 11, 12, 13, mas os nomeiam a seu modo e sem pular nenhum. Ou, então, quando chegam a 19, param e se alguém lhes diz "vinte", "arrancam" novamente: 21, 22, 23... 29 e param outra vez para voltar a começar quando se lhes diz "trinta". Não sabem ainda a denominação de algumas dezenas, mas sabem que depois das dezenas rasas (20, 30, 40) os números seguintes são conseguidos agregando consecutivamente os números de 1 a 9. (MORENO, 2006, p. 56)

Do mesmo modo, quando se escreve o número

ro, pois é bastante comum que as crianças, em fase de alfabetização, utilizem a fala como referência para a construção de sua escrita e, aqui, a lógica necessita muito mais da construção da memória de quantidade para oferecer a correspondência dessa escrita convencional. As crianças não dispõem ainda de um repertório suficiente de correspondências de quantidade com sua escrita ideográfica correspondente para garantir a manutenção dessa ordem e de sua inclusão hierárquica na escrita numérica decimal.

Para escrever números dos quais ainda não conhecem a representação convencional, fazem uso desses saberes justapondo a ordem que a numeração falada lhe indica. Por exemplo, ao pedir a Luzia (5 anos e 10 meses) que escrevesse dezessete, ela escreveu 107; vinte e quatro, escreveu 204; trezentos e noventa e seis como 300906; dois mil e trezentos como 2000300 (outras crianças escrevem 21000300). Esta correspondência estrita com a numeração falada, isto é, a convicção de que os números são escritos da mesma forma como são falados, deriva das mesmas características que o sistema de numeração falada possui. Diferentemente da numeração escrita, que é posicional, a numeração falada não o é. Se fosse assim, ao ler um número, por exemplo, o 7.452, diríamos "sete quatro cinco dois". No entanto, em função do conhecimento que possuímos, lemos "sete mil quatrocentos e cinquenta e dois", ou seja, ao mesmo tempo em que enunciamos o algarismo, enunciamos a potência de 10 que corresponde a cada um. (MORENO, 2006, p. 58)

Para a construção do número pela criança e suas complexas relações de conhecimentos implícitos em nosso sistema de numeração decimal é necessário adquirir as noções de ordem estabelecida em sua escrita e, conseqüentemente, por sua representação quantitativa que desvela ao mesmo tempo sua cardinalidade e ordinalidade. A noção de inclusão hierárquica, que a faz estabelecer por seu entendimento posicional as relações de ascendente e descendente numérico, demonstrado através das operações de + 1 e de -1.

A alfabetização matemática, então, tem como responsabilidade a construção do conhecimento lógico numérico através da possibilidade de ampliação e generalização da abstração reflexiva dos alunos, quando são colocados diante de situações-problema que solicitam o emprego da ordem, do

entendimento da posição na escrita numérica e a compreensão do valor posicional do número em representação quantitativa e escrita.

Essa compreensão do valor posicional do número em nosso sistema numérico decimal não é comumente construída a partir da linguagem falada e tão pouco da escrita mecânica, nem tampouco de exercícios de decomposição da escrita por ordem e classes numéricas. É preciso, antes de tudo, fazer corresponder à ideia de cada uma das escritas a sua representação quantitativa correspondente para que as crianças, como já foi dito, tenham uma referência de memória quantitativa que as permitam agir diante de situações de contagem e quantificações sem terem mais que recorrer a sua quantificação concreta.

Um segundo aspecto para a superação das dificuldades na aprendizagem de números e quatro operações é a inserção de situações-problema que possam flexibilizar mais os pensamentos de nossas crianças, pois além de apresentarem a mesma lógica de resoluções problematizadoras de suas vidas cotidianas, o colocam diretamente com o pensar matemático. Pois a escola normalmente quer valer-se da contramão da aprendizagem utilizada fora da escola, como no diz Schliemann (2003) abaixo:

[...] a aprendizagem na escola valoriza a cognição individual, o pensamento descontextualizado, a manipulação de símbolos e os princípios gerais, ao passo que a aprendizagem fora da escola caracteriza-se pela cognição distribuída, pela manipulação de instrumentos, pelo raciocínio contextualizado e pela competência em situações. Nos contextos não escolares, os princípios e as propriedades matemáticas são ferramentas para alcançar objetivos de relevância prática e social para os indivíduos que as utilizam. (SCHLIEMANN, 2003, p.23).

Esse pensar matemático em situações-problemas, então, obriga as crianças a colocar seus conhecimentos prévios sobre números e operações, assim como as estratégias utilizadas, ainda que do tipo tentativa e erro, constituindo o seu quadro de referência inicial para o processo de resolução de situações-problema.

As noções básicas de adição e subtração são adquiridas pelas crianças a partir de brincadeiras que utilizam números para a contagem de pontos, portanto, como afirma NETO (1997, p.94)

"O número é uma construção mental que cada criança faz a partir das relações que estabelecem entre objetos e conjunto de objetos. Ao professor (e à sociedade) cabe a tarefa de criar ambientes ricos em relações e motivações"; tais situações desenvolvem na criança uma praticidade que a permite solucionar problemas e ajudar na tomada de decisões para que estejam aptas a lidar com atividades matemáticas.

Para algumas crianças a adição é um aprendizado natural que se dá em situações envolvendo ações de reunir, juntar e acrescentar. Já a subtração é vista com maior complexidade, pois, se associa as idéias de tirar, completar e comparar.

A adição e a subtração são operações que servem para quantificar o resultado de uma grande variedade de ações que praticamos com coleções de objetos na vida cotidiana, como anexar, juntar, reunir, aumentar, acrescentar, completar, ganhar, tirar, separar, perder, diminuir, comparar e deixar. (COLL & TEBEROSKY, 2002, p.33).

As ideias supracitadas fazem parte do conhecimento de muitas crianças, permitindo a construção de estratégias que possibilitem a construção de conceitos relacionados à adição e a subtração.

A compreensão do raciocínio de multiplicar e dividir possibilita uma importante transformação no raciocínio. Sabe-se que a adição e a subtração relacionam-se diretamente com a multiplicação e a divisão. Segundo Coll e Teberosky "a multiplicação é utilizada para adicionar um mesmo número várias vezes; a divisão, para subtrair várias vezes o mesmo número".

A divisão e a multiplicação mantêm laços intrínsecos, assim, devemos tratá-las de forma semelhante, desenvolvendo a compreensão dos conceitos e dando condições para as crianças trabalharem com as estruturas multiplicativas ampliando sua visão matemática; em decorrência disso, a criança cria uma autonomia na resolução de problemas e o que antes parecia impossível, começa a fazer sentido.

Frequentemente, as crianças encontram situações em que utilizam a multiplicação e a escola se encarrega de aprimorar os conceitos de modo que as crianças entendam que:

Com a multiplicação, resolvemos situ-

ações em que temos de adicionar parcelas iguais. A multiplicação é uma adição na qual a mesma parcela se repete várias vezes. Os termos de uma multiplicação são chamados de fatores e o dado final, de resultado ou produto. Em uma multiplicação, o primeiro fator indica o número de vezes que uma parcela se repete e se chama multiplicador; o segundo fator é o número que se repete e se chama multiplicando. (COLL e TEBEROSKY, 2000, p.38).

Para as crianças, repartir balas, distribuir peças de dominó, são atividades consideradas ações normais da vida infantil, partindo de estratégias pessoais envolvendo conhecimentos numéricos e utilizando-os a seu modo. Com a divisão as crianças resolvem problemas em que é necessário subtrair diversas vezes um mesmo subtraendo.

A divisão se relaciona com a ideia de repartir e de medir. A ideia de repartir consiste basicamente em quantidades iguais de distribuição, isso acontece quando uma criança possui uma determinada quantia de objetos e pretende repartir em partes iguais com outras crianças. Já a ideia de medir, relaciona-se com a quantidade de vezes que uma quantidade menor caberá dentro de uma maior. Ao discutir as duas ideias básicas da divisão Toledo (1997), afirma que para as crianças é difícil compreender que embora as ações envolvidas em duas situações sejam diferentes, a forma de solução poderá ser a mesma.

Por fim, para efeito da ampliação e generalização desses conceitos usuais das quatro operações seria necessário apresentar situações-problema "[...] que envolvem adição e subtração organizadas em quatro categorias composição, transformação, comparação e a combinação de duas delas [...] (BERTON; ITACARAMBI, 2009, p. 88)<sup>1</sup>; já em estruturas multiplicativas e de divisão, as categorias de "proporcionalidade, configuração retangular, comparação e combinatória". (BERTON; ITACARAMBI, 2009, p. 95-96). Quiçá possamos alcançar essa possibilidade aliando o conhecimento físico e social e abstração empíricas das crianças para construirmos seus conhecimentos lógicos e suas abstrações reflexivas de forma mais funcional, significativa e com sentido.

### A concepção das professoras das séries iniciais

Partimos do pressuposto de que o anseio de

todo professor é que seus alunos aprendam. As professoras participantes da pesquisa possuem vasta experiência na docência do ensino da matemática. Em suas ansiedades frente às dificuldades que enfrentam em sala de aula encontramos os seguintes apelos:

"Eu tenho uma criança na 3ª Série que tem dificuldade de contar até 2 mesmo contando nas mãos, eu confesso que não sei como trabalhar com essa criança, tendo dificuldade de passar atividades a ela. Já tentei de tudo que você possa imaginar isso não seria um caso de discalculia, não? (incompreensão numérica)." (Profa. Y 3<sup>2</sup> - caderno de campo 12/05/2010)

"Se estiver quinze objetos juntos e quinze objetos separados a criança vai achar que os quinze objetos juntos representam menos do que os quinze objetos separados, falta lógica de quantidade. Mas continuando, ainda, a grande dificuldade das crianças é em diferenciar centenas e dezenas. É intrigante, ela consegue escrever até 500, mas não consegue identificar sua quantidade, seja centena e dezena principalmente. Vejo que aí esta é um aprendizado todo mecanizado. (Profa. X 2 - caderno de campo 12/05/2010)

Procuramos saber mais como enfrentavam essas situações e, pouco a pouco, foram apresentando mais dados que nos permitiam inserir uma discussão de ordem teórica e, ao mesmo tempo, uma atividade prática para que pudessem agregar as suas atividades em sala de aula e nos relatar os resultados.

Nossas discussões de ordem teórica procuraram tranquilizá-las sobre os problemas de valor posicional no sistema de escrita decimal, trazendo discussões da

Teoria de Piaget (1981) e Kamii (1991) na busca da compreensão da construção do conhecimento lógico do número e as abstrações reflexivas decorrentes de seu processo de construção do conhecimento.

Colocávamos, também, a necessidade de levantar a correspondência que as crianças trazem em relação a sua escrita numérica e se ela tem implícita a memória de quantidades representativas, assim como as hipóteses que as crianças constroem de sua escrita, se elas estão conectadas a sua linguagem falada.

Essas discussões tinham como intenção o pa-

ralelo entre as funções sociais dos números vividos pelas crianças e suas possíveis combinações com a linguagem escrita e falada com que apresentavam ao chegar à escola.

Para as professoras essa perspectiva permitia uma melhor ação diagnóstica avaliativa do processo de construção de números, auxiliando no processo de escolha de atividades e de recursos que atendiam mais aos tipos específicos de dificuldades que alunos apresentavam. Lógico, que além dos nossos conselhos em investir mais no processo de fazer corresponder o símbolo numérico à sua quantidade correspondente, estava a ideia da escrita simbólica como sinônima de simplificação de sua representação quantitativa.

Desse modo, as crianças deveriam apresentar uma compreensão de valor posicional que ultrapassassem o sentido da unidade e, desenvolvessem habilidades em representações quantitativas que envolvessem agrupamentos de centenas, dezenas e unidades. Nessas colocações trazíamos a preocupação de que em muitos casos, a linguagem falada e escrita, bastante avançada em algumas crianças, escamoteasse as principais dificuldades da escrita numérica decimal, que é o seu valor posicional e que, em muitos casos, para escola, dados os conhecimentos apresentados pelas crianças, são consideradas como sinônimos de alfabetizadas numericamente falando.

Evidente que a professora deveria tomar esses cuidados, mas não transformar o processo inicial das crianças em meras situações de quantificações com objetos e representações espaciais diversos. Agregados a essas atividades dever-se-ia adotar as situações-problema como outro recurso para ensinar números e quatro operações, pois normalmente as crianças aprendem a lidar em sua vida cotidiana com problemas que os auxiliam a desenvolver o cálculo mental, estimativas e uma série de conceitos e propriedades inerentes desses conteúdos.

Em meio às nossas discussões e os trabalhos desenvolvidos pelas professoras em sala começou-se a gerar atitudes de pedidos de aconselhamento, algumas traziam as atividades que desenvolviam com seus alunos em sala e algumas falas, de vez em quando nos faziam esmorecer, como essa situação nos contada pela professora.

"Professor, esta semana eu também estive diante de uma situação que confirma tudo isso que temos discutido aqui. Eu passei umas continhas para eles na lousa, porque 1ª Série adora fa-



zer continhas. Eu passei  $13 + 4 = ?$  Um aluno me mostrou dizendo que era igual a 8. Eu perguntei como ele havia chegado nesse resultado. E ele me respondeu que  $1+4+3=8$ . Inconformada perguntei, mas aqui no 3 e no 4 nos não temos a unidade que somada dá quanto? A criança me respondeu: 7. E aqui nos não temos a dezena que com zero nos abaixamos e não ficamos com uma dezena? Nos não temos então é dezessete não 8? Ele concorda, mas me pergunta: E como eu escrevo dezessete? (Prof. A 1 - caderno de campo 17/06/2010)

Isso nos levou a oferecer pequenas oficinas de usos de materiais que a escola dispunha como, por exemplo, o material Dourado Montessoriano que é excelente para o uso nas quatro operações, mas que também auxilia no processo de compreensão do valor posicional. Também do uso do ábaco convencional e o ábaco de papel em que sugerimos o trabalho com sucessor e antecessor e entre outras sugestões.

Tivemos também ocasiões em que as professoras nos ofereciam excelentes recursos para trabalharmos, por exemplo, situações-problema como foi o caso da professora que utilizava meios dinâmicos para ensinar a matemática, desse modo ela exemplifica assim:

"Faço contas com os alunos a partir de folhetos de mercado, pergunto a eles quantos reais pagariam em cinco pacotes de café sendo que cada um custa R\$ 4,99, e sem perceber eles fazem uso da multiplicação". (Prof. B 3 - caderno de campo 01/07/2010).

Isso mobilizou a todas no outro encontro, para trazer revistas, jornais, panfletos e outros materiais para construirmos situações-problema, em que se busca a associação da matemática com o universo da realidade da criança.

Ainda há muito por fazer, descobrir, aprender, mas uma certeza estamos construindo: o diálogo franco e aberto em que a confiança gera a possibilidade simultânea de perceber o outro com produto do próprio contexto sócio-prático em que está inserido, em alguns casos estatizantes, mas nem por isso impossível de se transformar e ser transformado.

### Considerações finais

Em nosso artigo tentamos relatar um pouco

do que tem sido a experiência de trabalhar no próprio contexto sócio-prático dos professores e com eles dialogar sobre as dificuldades de ensinar e aprender matemática. Em nossos quatro meses de convivência temos compartilhado todo o esforço e dedicação com que a grande maioria se dedica à sua formação continuada, muitas vezes sacrificando suas horas de lazer, cultura, família para poderem estar planejando, fazendo cursos, e outros. A escola, em sua estrutura organizacional, em muitos casos, não cuida ou não destina um tempo para o professor pensar em sua formação. Por isso, alguns ficam gratos quando alguém dialoga com eles com a mesma intenção de melhorar o processo ensino-aprendizagem, outros preferem não assumir esse tempo em razão de outros tempos que se entrecruzam.

O nosso tema tem estudado e trabalhado com as professoras as dificuldades pertinentes à construção dos números e das quatro operações. Tentando por um lado fortalecer os fundamentos teóricos que guiam suas ações em sala de aula, ao mesmo tempo em que conversamos sobre recursos pedagógicos, construimos problemas, planejamos sequências didáticas, dividimos leituras, vídeos, entre outros.

É muito cedo para fazermos uma avaliação do que verdadeiramente o projeto vem provocando, modificando e ou transformando, pois em alguns casos temos professoras que se dizem desestimuladas, frustradas e em relação ao ensino de matemática algumas se assumem como tradicionais ou como reprodutoras do livro didático, pela falta de oportunidades de formação continuada, já que em sua formação inicial não tiveram uma carga horária suficiente para se sentirem tão tranquilas. Algumas juntam, então, a frustração do quadro da profissionalização ao de alguns casos de aversão inconsciente a matemática. Ou então como nos diz Sadovsky (2007):

O trabalho da maioria dos docentes - e não exclusivamente dos que se dedicam à matemática - é, hoje, marcado pelo signo de frustração: os professores têm a sensação de estar forçando os alunos a ir para um lugar que, aparentemente, não os atrai. Falar do sentido significa obter um tipo de trabalho mais satisfatório, mais prazeroso. Falar de sentido, nesse caso, adquire contornos de reivindicação. [...] (SADOVSKY, 2007, p.13)

Essa tem, então, sido uma das tônicas em nossos diálogos com as professoras. Respeitando sua particularidade, seu entusiasmo, suas fraquezas, seu valor, seu compromisso, dedicação e acima de tudo sua vontade de continuar aprendendo sempre para melhorar seu processo de gestão do conteúdo e de sala de aula.

## Notas

<sup>1</sup>Ver: BERTON, I. C. B.; ITACARAMBI, R. R. Números, brincadeiras e jogos. São Paulo: Livraria da Física, 2009

<sup>2</sup>Para garantir o anonimato, as professoras estão codificadas por uma letra aleatória do alfabeto acompanhada pela série que leciona.

## Referências bibliográficas

BERTON, I. C. B.; ITACARAMBI, R. R. Números, brincadeiras e jogos. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais -

COLL, César e TEBEROSKY, Ana. Aprendendo Matemática: Conteúdos Essenciais Para O Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série. SP: Ática, 2002.

GÓMEZ-GRANELL, C. Aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. Além da alfabetização: a aprendizagem, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 2003, p. 257-295.

KAMII, Constance. A criança e o número: Implicações Educacionais Da Teoria De Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

KAMII, Constance. Aritmética: Novas Perspectivas- Implicações da Teoria de Piaget. .9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MORENO, B. R. O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série. In: PANIZZA, M. et al Ensinar Matemática na educação infantil e nas séries iniciais: Análise e Propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NETO, Ernesto Rosa. Didática da Matemática. 9ª ed. SP: Ática, 1997.

PIAGET, Jean; SZEMINSKA, A. A gênese do número na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

RANGEL, Ana Cristina S. Educação Matemática e a Construção do Número Pela Criança: Uma Experiência Em Diferentes Contextos

Socioeconômicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SCHLIEMANN, Analúcia, CARRAHER, David (org). A compreensão de Conceitos Aritméticos (Ensino e Aprendizagem). Campinas, SP: Papirus, 2003.

TOLEDO, M. Didática da Matemática: como dois e dois: a construção da Matemática. São Paulo: FTD, 1997.

# OS "BÁRBAROS", OS MUROS DA VILA E O TEMPO

Angela Maria Nunes da Silva  
Universidade Federal do Acre

Este texto é resultado de algumas reflexões feitas a partir do romance - *À espera dos bárbaros* de J.M. Coetzee. Nesta obra, a trama se desenrola a partir da narração do personagem central, o Magistrado. Ele expõe o cotidiano de uma vila amedrontada por uma possível invasão dos povos bárbaros. Fato este que nunca ocorre, no entanto, chega à região uma força Militar que altera o cotidiano da vila. Mas para melhor compreensão deste romance será feito, primeiramente, uma análise estrutural da obra, baseando-se em a Introdução à análise do teatro de Ryengaert. Em seguida, a análise será centrada na personagem Magistrado procurando identificar sua relação de pertencimento com a região, utilizando como referência - *Uma Literatura nos Trópicos: ensaios sobre dependência cultural de Silviano Santiago*. Por último, a relação entre dominantes e dominados, mediante as torturas sentidas no corpo. A partir das questões discutidas em *Vigiar e Punir* de Michael Foucault.

## **Análise situacional da obra: título, autor, época e tradução**

John Maxwell Coetzee é um escritor sul-africano, nascido na cidade do Cabo a 9 de Fevereiro de 1940, estudou na sua cidade natal até completar dois bacharelados: um em língua inglesa e outro em matemática. Em 1968, Coetzee completou o seu doutoramento em lingüística das línguas germânicas na Universidade do Texas, foi professor de inglês na Universidade do Estado de Nova Iorque em Buffalo. Depois regressou à África do Sul, onde ensinou na Universidade da Cidade do Cabo, até 2000. Em 2002, ele emigrou para a Austrália e ensina na Universidade de Adelaide. A sua carreira literária no campo da ficção começou em 1969, mas o seu primeiro livro, *Dusklands*, só foi publicado na África do Sul em 1974. Coetzee recebeu vários prêmios dentre eles o Nobel de Literatura em 2003, sendo o quarto escritor africano a receber esta honraria e o segundo no seu país (depois de Nadine Gordimer,

em 1991) e foi o primeiro a receber o Booker Prize por duas vezes: primeiro por *Life & Times of Michael K* em 1983 e por *Disgrace*, em 1999.

Seu romance *À Espera dos Bárbaros* foi publicado pela primeira vez em 1980, sendo seu título original - *Waiting for the Barbarians*. A tradução que será analisada é de José Rubens Siqueira do ano de 2006. A obra relata a história de um funcionário a serviço do império que além de ser o protagonista, narra toda a trama que se passa. As ações do romance se desenvolvem perante a expectativa de uma cidade que espera a invasão de uma tribo de "bárbaros" (que nunca acontece), com o intuito de saquear e destruir tudo que estiver em seus caminhos e na relação que Magistrado desenvolve com uma prisioneira bárbara. O Magistrado apresenta a si mesmo e sua função no texto da seguinte forma:

Eu não queria me envolver nisto. Sou um magistrado da roça, um funcionário responsável a serviço do império, servindo meus dias nesta fronteira preguiçosa, esperando para me aposentar. Recolho o dízimo e os impostos, administro as terras comunais, cuido de que não falte nada para a guarnição, supervisiono os funcionários que temos aqui, fico de olho no comércio, presido o tribunal duas vezes por semana. De resto, vejo o sol nascer o se pôr, como e durmo, e estou contente. Quando morrer, espero merecer três linhas em letra miúda na gazeta imperial. Não pedi nada mais que uma vida tranqüila em tempos tranqüilos. Mas no ano passado começaram a nos chegar da capital histórias de inquietação entre os bárbaros. (COETZEE, 2006. p.15-6).

## **Estrutura formal do texto**

A estrutura do romance dividida em seis capítulos, os quais descrevem a análise a seguir. Mas podemos caracterizá-lo em três fases de acordo com a trajetória do personagem principal, sendo a primeira fase o tempo em que o Magistrado comandava a cidade de acordo com suas resoluções; a segunda o tempo em que esteve preso e em seguida ficou perambulando pela cidade contando

sua história em troca de comida; a terceira quando os soldados partiram vencidos e ele continuou na cidade, e ficou a espera, vendo o tempo passar, observando quem eram os mais fortes e resistentes daquela região que tinha vontade própria e os "Bárbaros" usavam isso a seu favor, já que as situações geográficas e climáticas eram seus grandes aliados.

Interessante que o texto apesar de ter uma história que toca a sensibilidade humana, porque temos que lidar com sentimentos que o próprio magistrado transmite evidenciando seu conflito interno em relação à tortura dos presos, encontramos em sua estrutura certa comicidade principalmente quando o personagem principal faz comentários sobre si mesmo como veremos na citação a seguir: "Qual a última coisa que o magistrado faz quando sai de manhã? - Fecha sua última garota no forno [...] As pessoas vão dizer que tenho dois bichinhos em meu apartamento, uma raposa e uma garota." (COETZEE, 2006. p.46, 50).

Outra característica marcante do texto é a utilização de dois termos: o primeiro deles é a questão do uso do termo "civilizado" que se refere ao colonialista e o segundo é o termo "não civilizado" referindo aos moradores mais antigos da região, e mais interessante ainda é o exemplo de civilização que vem da capital para a província: um óculos de sol que é apresentado como parte de um mundo civilizado, quando na verdade esse objeto representa a cultura de consumo de uma região que tem como referência valores diferenciados que fazia parte das vivências do Magistrado:

Nunca vi nada assim: dois diquinhos de vidro presos na frente dos olhos dele com aros de arame. Ele é cego? Dava para entender se quisesse esconder olhos cegos. Mas ele não é cego. Os discos são escuros, parecem opacos do lado de fora, mas dá para enxergar através deles. Ele me conta que são uma invenção nova. "Protegem os olhos contra o brilho do sol", diz. "O senhor ia achar bom aqui no deserto. Evitam que fiquemos apertando os olhos o tempo todo. Dá menos dor de cabeça. Olhe. "Toca de leve os cantos dos olhos. "Sem rugas." Recoloca os óculos. É verdade. Ele tem a pele de um jovem. "Na minha terra todo mundo usa isto." (COETZEE, 2006. p.7).

O personagem central chama-se Magistrado, já não é mais jovem, e esta sempre relatando um aguçado apetite sexual. No romance se envolve com uma prisioneira que é vítima de tortura pelos oficiais da Guarda Imperial. A partir deste envolvimento com a garota ele vai se descobrir como contrário aos métodos do império em manter a situação sobre o controle a cima de tudo. Magistrado é acusado por seus superiores de ser tolerante com os prisioneiros que estavam sob a tutela do império, sendo destituído de seu cargo e preso.

Na obra o personagem principal atravessa a fronteira física, já que a cidade é rodeada de uma muralha que separa os "civilizados", ou seja, o colonialista dos "não-civilizados" que eram os colonizados, e ao ser preso e torturado ele fica na condição do prisioneiro não-civilizado e quando é solto passa a viver tanto dentro da muralha como fora da mesma, movendo - se dentro, de um lugar demarcado por fronteiras, habita uma cidade fortaleza, que divide o espaço entre o colonialista e o colonizado e ao mesmo tempo em que a muralha limita o acesso a cidade ela pode ser vista como um elo intermediário entre as relações das duas civilizações, e mesmo essas duas civilizações sendo estranhas uma a outra, ambas mantêm contatos do ponto de vista lingüísticos, culturais e sociais.

O que dizer sobre a identidade do personagem central? Acreditamos que o Magistrado, habita o entre - lugar às frestas das fronteiras do dominante e dominado. Não se encaixa nos padrões de sua nacionalidade (colonialista), pois perdeu as relações de pertencimento com sua região há muito tempo e comumente é visto pelos "bárbaros", como estrangeiro, como alguém que se deve sempre se manter certo receio. Podemos averiguar este fato na seguinte citação:

Achamos que esta terra aqui é nossa, parte do império - nossos postos avançados, nosso assentamento, nosso mercado. Mas essa gente, esses bárbaros não pensam assim de jeito nenhum. Estamos aqui há mais de cem anos, conquistamos a terra do deserto e construímos obras de irrigação, cultivamos Campos, construímos casas sólidas e pusemos um muro em volta de nossa cidade, mas eles ainda nos vêem como visitantes, pessoas em trânsito. Vivendo entre eles existem velhos que ainda lembram dos pais contando como este oásis foi um dia: um lugar

## Análise da personagem Magistrado

bem sombreado ao longo do lago, com muito pasto mesmo no inverno. (COETZEE, 2006. p.71).

## Resumo do romance

**Capítulo I** - Página, 7 a 37, local: dentro da cidade.

No primeiro capítulo chega à cidade a terceira divisão sendo a mesma a mais importante da guarda civil do império e liderada pelo Coronel Joll, o oficial encarregado de investigar a suposta invasão das tribos de Bárbaros. Em sua missão prende pescadores, ou seja, os aborígenes, o povo mais antigo da região e possuidores de uma cultura de oralidade. Após a prisão das pessoas que moravam fora dos muros da cidade (pescadores e os nômades), Joll interroga seus prisioneiros, usando métodos de tortura durante a investigação e o Magistrado se omite, deixando tudo acontecer sob sua jurisprudência na cidade. Pode-se evidenciar este fato neste relato do Magistrado

A última vez que os vi foi cinco dias atrás (se é que posso dizer que os vi, que alguma vez fiz mais que passar os olhos por eles, distraidamente, com relutância). O que sofreram nesses cinco dias não sei. Agora, reunidos pelos guardas, formam um pequeno novelo desamparado no canto do pátio, nômades e pescadores juntos, doentes, esfaimados, estragados, aterrorizados. Seria melhor se esse capítulo obscuro na história do mundo fosse encerrado de imediato, se essa gente feia fosse obliterada da face da Terra e jurássemos começar de novo, administrar um império onde não houvesse injustiça nem dor. (COETZEE, 2006. p.36).

Porém não está entre seus domínios protestar contra as ordens do império para qual trabalha.

**Capítulo II** - Página, 38 a 77, local: o enredo de desenvolve em grande parte dentro da casa do Magistrado.

Neste capítulo, temos o relato da história da garota que veio para a cidade como prisioneira de Joll, juntamente com seu pai e outros prisioneiros. Ela conta ao Magistrado, após muita insistência do mesmo, como foi torturada, tendo seus pés quebrados e sua visão central danificada, enxergando apenas pela visão periférica. Magistrado: "Como sabe, ela hoje não pode andar. Quebraram os pés dela. Eles fizeram essas coisas

na frente do outro homem, do pai dela?... E como sabe, ela não enxerga mais direito." (COETZEE, 2006. p.52). Nessa citação o Magistrado questiona seus guardas em relação à moça e sua condição de prisioneira.

**Capítulo III** - Página, 78 a 103, local: fora dos muros da cidade.

O Magistrado aproveita que o inverno está cessando e resolve levar a moça de volta para seus familiares. Encontra os "bárbaros" nas montanhas e a deixa com eles, mas antes disso ele pede para que ela volte com ele para a cidade, no entanto, a garota não concorda em voltar, seguindo ao encontro de seu povo. Quando retorna a cidade Magistrado é surpreendido com chegada do exército imperial. Magistrado: "Só quando entramos na praça, vemos as barracas e ouvimos o burburinho é que entendemos: o exército está aqui, a prometida campanha contra os bárbaros está em andamento." (COETZEE, 2006. p.103).

**Capítulo IV** - Página, 104 a 161, local: dentro dos muros da cidade.

Magistrado é destituído de seu cargo, porém sente-se aliviado por não ser mais condescendente com as arbitrariedades que aconteciam na cidade em nome da integridade do império:

Há vitalidade em meu andar quando sou levado para o confinamento entre meus dois guardas... Tenho consciência da fonte do meu entusiasmo: Minha aliança com os guardiões do Império está encerrada, pus-me em oposição, o elo se quebrou, sou um homem livre. (COETZEE, 2006. p.106)

Não se reconhece mais como servidor que vive em função de cumprir ordens quaisquer que sejam, em nome de uma só nação, um só império que exerce superioridade através do seu poderio militar.

**Capítulo V** - Página, 105 a 189, local: dentro e fora dos muros da cidade.

O Magistrado é liberado da sua cela, ficando livre para perambular dentro da cidade e nos arredores da mesma no lado de fora da muralha. O

coronel Joll parte sobre o comando da segunda força expedicionária com a intenção de varrer os "bárbaros" do vale (região onde os "bárbaros" vivem). Na cidade os moradores ficam apavorados com a expectativa de um ataque de "bárbaros" e muitos fogem pegando todos os pertences que conseguem levar. A guarnição que foi deixada para proteger os habitantes da cidade sai da mesma às pressas, levando tudo o que pode ser saqueado. Podemos averiguar este fato nesta narração feita por Magistrado:

Uma fila de carroças e duas rodas da intendência puxadas por cavalos passa pela alameda, a primeira carregada com o que defino como sacos de grãos do celeiro, as outras vazias. Atrás delas segue uma fila de cavalos, selados e cobertos, do estábulo da guarnição: todos cavalos, adivinho, que foram roubados ou requisitados nas últimas semanas. ...A carroça está carregada até em cima de sacos e barris de uma loja saqueada, até uma mesinha e duas cadeiras. (COETZEE, 2006. p.185-6).

**Capítulo VI** - Página, 162 a 204, local: dentro da cidade.

Magistrado retoma seu posto: "Em todas as medidas de nossa sobrevivência eu assumi a liderança. Ninguém me desafiou... uso roupas limpas, na realidade retomei a administração legal que foi interrompido um ano atrás... (COETZEE, 2006. p. 191)". E finalmente neste último capítulo o coronel Joll que havia partido atrás dos "bárbaros" pelo deserto é derrotado, mas é vencido pelas condições geográficas e climáticas, as quais os "bárbaros" tão sabiamente souberam usar em seu favor. Quando o Magistrado questiona um soldado para saber o que aconteceu - "Como pode, os bárbaros fazerem isso com vocês?" o soldado lhe responde:

Nós congelamos nas montanhas! Morremos de fome no deserto! Por que ninguém nos contou que ia ser assim? Nós não fomos derrotados - eles nos levaram para o deserto e depois desapareceram!... os bárbaros foram nos atraindo, não conseguíamos nunca alcançá-los. Eles pegavam os que se desgarravam, soltavam nossos cavalos durante a noite, nunca nos enfrentavam! (COETZEE, 2006. p. 194).

## Temporalidade

Na obra *À espera dos bárbaros* apesar do tempo não vir marcado explicitamente, percebemos que as ações desenvolvidas no romance ocorreram durante o período de um ano. Podemos perceber este fato na seguinte fala de Magistrado: "Penso: Consegui sobreviver a um ano movimentado, no entanto minha compreensão não é maior que a de um bebê de colo." (COETZEE, 2006. p. 203). De acordo com a citação, podemos dizer que o tempo é cronológico e psicológico, não tanto pela marcação temporal de horas, dias ou meses, pois esse tempo não aparece claramente marcado, e sim pela sua linearidade na sucessão dos fatos e juntamente com o ciclo da colheita, o término do verão e a chegada do inverno. Fato que pode ser comprovado na próxima referência:

"Ninguém que visitou este Oásis", escrevo, "deixou de se impressionar com o encanto da vida aqui. Vivemos no tempo das estações, das colheitas, das migrações das aves aquáticas. Vivemos sem nada entre nós e as estrelas. Teríamos feito qualquer concessão, se ao menos soubéssemos qual, para continuar vivendo aqui. Isto era o paraíso na Terra." (COETZEE, 2006. p. 202).

## Espacialidade

No romance, o leitor não encontra informações detalhadas sobre o espaço, tudo o que sabemos é que se trata de uma cidade cercada por muros que se localiza em uma região de fronteira, onde o vento forma constantemente nuvens de poeira pelo ar e o inverno é rigoroso:

O inverno se instalou. O vento sopra do norte e soprará incessantemente nos próximos quatro meses. De pé diante da janela, com a testa encostada no vidro frio, escuto o assobio no beiral, levantando e abaixando a telha solta. Nuvens de poeira correm pela praça, poeira se acumula na vidraça. O céu está cheio de poeira fina, o sol nada num céu alaranjado e se Poe vermelho - cobre. De quando em quando, rajadas de neve pontilham temporariamente a terra de branco. O cerco do inverno está em curso. Os Campos estão vazios, ninguém tem motivo para sair dos muros da cidade, a não ser os poucos que ganham a vida caçando. (COETZEE, 2006. p. 53).

## Considerações finais

Nesta obra de Coetze são comuns os relatos

de tortura feitos pelo Magistrado. Relatos esses que chegam a comover o leitor, fazendo surgir sentimentos de angústia. Quando Joll retorna a cidade com um grupo de "bárbaros" e começa a torturá-los, o personagem Magistrado presencia a tortura dos prisioneiros em praça pública. Fato possível de ser averiguado nas falas do Magistrado:

Então começa o espancamento. Os soldados usam os maciços bastões de bambu verde, baixando-nos com pesados sons estalados, levantando vergões vermelhos nas costas e nádegas dos prisioneiros. Com lento cuidado os prisioneiros estendem as pernas até estarem deitados de bruços, todos exceto aquele que estava gemendo e agora arqueja a cada golpe. O carvão preto e a terra ocre começam a escorrer com o suor e o sangue. A brincadeira, pelo que vejo, é bater neles até que suas costas estejam limpas. (COETZEE, 2006. p. 140).

Este personagem quando cativo do império, do qual já foi funcionário importante, após sua destituição do cargo recebia o seguinte tratamento:

Durante dois dias fico sem comida nem água. No terceiro dia dão comida. "desculpe" diz o homem que traz meu prato, "nós esquecemos."... Eles me chamam no pátio. Fico diante deles escondendo minha nudez, protegendo a mão machucada, um velho urso cansado amansado a pancada... Corro pelo pátio debaixo do sol inclemente. Quando diminuo a marcha ele me bate nas nádegas com sua bengala e troto mais depressa. Os soldados deixam sua sesta e assistem da sombra, as lavadoras de pratos se penduram na porta da cozinha crianças olham pela grade do portão. [...] Eu corro, dou um pulinho, tropeço na corda e fico ali. Estou com cheiro de merda. Não permitem que me lave. As moscas me seguem por toda parte, circundando a apetitosa ferida em minha face, ... (COETZEE, 2006. p. 155).

E apesar de se encontrar em uma condição subumana vai à defesa dos mais novos prisioneiros, em sua condição de ser humano nem tudo está destruído, ainda resta-lhe algo digno, talvez o momento mais digno de toda sua vida, ou seja, quando ele perde sua relação como membro do império, ele cresce como pessoa e dramaturgicamente, porque é nesse momento que ele se revela: Magistrado: "você!", grito. "Que

tudo seja dito. Que seja aquele sobre quem recaia a ira. Está depravando esta gente! (p. 142)". Dizendo isso a Joll ele sente-se novamente dono de si. E após esse ato de indignação e expurgação é chicoteado em praça pública, porém sua consciência livra-se de um peso que estava ficando impossível de carregar:

Tiro os dedos dos olhos, e um mundo cinzento ressurgiu nadando em lágrimas. Estou tão profundamente grato que deixo de sentir dor. Quando sou arrastado, um homem em cada cotovelo, pelo meio da multidão murmurante para minha cela, me dou conta que de que estou até sorrindo. Esse sorriso, essa onda de alegria, deixa para trás um resíduo perturbador. (COETZEE, 2006. p. 143).

Como prisioneiro encontra com a tortura física e psicológica:

Não há nada enobrecedor em meu sofrimento. Pouco do que chamo de sofrimento é de fato dor. O que me fazem passar é sujeição às mais rudimentares necessidades do corpo: beber, aliviar-me, encontrar a postura em que doa menos...me trouxeram para cá, acenderam o lampião e fecharam a porta, imaginei quanta dor mais um velho tranqüilo e gordo conseguiria suportar em nome de suas excêntricas noções de como o império devia se conduzir. Mas meus torturadores não estavam interessados e graus de dor. Estavam interessados apenas em me demonstrar o que significava viver num corpo, como um corpo, um corpo que pode contemplar certas noções de justiça apenas na medida em que está inteiro e bem, que logo esquece disso quando sua cabeça é agarrada, um funil é enfiado em sua garganta e litros de água salgada são vertidos dentro dele até ele tossir, vomitar, se debater e se esvaziar. Eles não tentam arrancar de mim uma história sobre o que e disse dos bárbaros e sobre o que os bárbaros disseram de mim. Eles vêm a minha cela para me mostrar o sentido de humanidade, e no espaço de uma hora me mostraram muita coisa. (COETZEE, 2006. p. 153).

De acordo com esta citação podemos compreender o que Michael Foucault, na obra *Vigiar e Punir*, ressalta-se muito a respeito do corpo que fala e, se necessário, sofre, dando à dimensão de como era tratado o corpo dos condenados por sistemas legais de controle social e punição e como um corpo pode ser propriedade do outro,

ficando fragilizado e até mesmo dilacerado. Para se ter noção de como era dada a relação de que era exercido através de controle absoluto, utilizaremos uma citação do mencionado livro:

No antigo sistema, o corpo dos condenados se tornava coisa do rei, sobre a qual o soberano imprimia sua marca e deixava cair os efeitos de seu poder. Agora ele será antes um bem social, objeto de uma apropriação coletiva e útil. (FOUCAULT,1997, p. 91).

As torturas executadas pelo império não tratava somente de destruir o corpo, mas enfraquecer o espírito, anular qualquer sensação de humanidade que o corpo subjugado ainda poderia sentir, dilacerando a alma, de acordo com Foucault: "A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo." (FOUCAULT,1997, p. 29). Não se trata somente de punição física mais sim de humilhação em praça pública, expor quem está vencido para que sirva de exemplo para os demais que assistem ao espetáculo.

### Referências bibliográficas

- COETZEE, J.M. À espera dos bárbaros/ J.M. Coetzee; tradução José Rubens Siqueira - São Paulo: Companhia das Letras. 2006.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.
- [http://pt.wikipedia.org/wiki/J.\\_M.\\_Coetzee](http://pt.wikipedia.org/wiki/J._M._Coetzee)
- RYENGAERT, J.P. Introdução à análise do teatro. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SANTIAGO, S. Uma Literatura nos Trópicos: ensaios sobre dependência cultural / Silviano Santiago. - 2ª Ed. - Rio de Janeiro: Rocco, 2000.



# ASPECTOS PALEOGRÁFICOS DO TRATADO DA COZINHA PORTUGUESA: CÓDICE I:E 33

Antonieta Buriti Hosokawa  
Universidade Federal do Acre

O *Tratado da cozinha portuguesa*, cód. I. E. 33, pertencente à biblioteca Nacional de Nápoles - Itália é composto por quatro cadernos: manjares de carne, manjares de ovos, manjares de leite e coisas de conserva. O principal objetivo deste trabalho é apresentar as diferentes escritas que compõem esse manuscrito, pois apresentam marcas específicas do século em que foram registradas.

## O Códice

Códice I. E. 33 da Biblioteca Nacional “Vittorio Emanuele III” de Nápoles.

O Códice I. E. 33, sob salvaguarda da Biblioteca Nacional “Vittorio Emanuele III” de Nápoles, pertencia ao espólio particular da Infanta D. Maria de Portugal<sup>1</sup> (8-XI-1538/8-VII-1577), filha do Infante D. Duarte, duque de Guimarães, neta de D. Manuel I e sobrinha de D. João III. Esse códice certamente foi levado com ela por motivo de seu casamento<sup>2</sup> com Alexandre Farnésio, 3º Duque de Parma, Piacenza e Guastalla.

Atualmente, sabe-se que esse tratado está nessa biblioteca porque o Rei Carlos III de Bourbon, filho de Elisabete Farnésio, ao tornar-se rei de Nápoles em 1734, transferiu de Parma para a nova capital suas coleções artísticas e as da família materna. (BERTINI: 1995)

De acordo com Manuppella; Arnaut (1967, p.VII), os estudiosos têm conhecimento da existência do códice I. E. 33, juntamente com mais seis manuscritos quinhentistas portugueses, desde 1895, ou seja, Afonso Miola foi o primeiro a descrevê-lo. Cinco anos mais tarde, as notícias das pesquisas desenvolvidas por esse estudioso passaram *ipsis verbis* para o caótico repertório bibliográfico do marquês Antonio de Portugal de Faria, sugerindo, entretanto, a Achille Pellizzari,

em 1909, mais cuidadosa e pormenorizada investigação acerca daqueles sete manuscritos e sua história. Seguiu-se, em 1940, um breve artigo de Guido Battelli, que, porém, não apresentou novidades. Muitos anos depois, o códice I. E. 33 atraiu a atenção de um estudioso americano, Kimberley S. Roberts (Cf. *A Fifteenth Century Portuguese Cookbook*. In: *Kentucky foreign language quarterly*, v. VI, pp. 179-182. Lexington, 1959). Em 1963, Eriilde Reali recapitulou as investigações anteriores, acrescentando-lhes um ou outro pormenor, em especial, a inclusão do *incipit* e do *explicit* nos casos em que Pellizzari havia descuidado.

Esse códice é, sem dúvida alguma, muito valioso, pois mesmo apresentando problemas paleográficos e cronológicos, traz uma rica contribuição para o vocabulário histórico da linguagem portuguesa, como também ilumina uma faceta da vida social (a da antiga, sempre viva e inesgotável, arte de cozinhar e bem comer, que chegou a sugerir a Anthelme de Brillat-Savarino o quarto aforismo da *Physiologie du goût*: “Dis-moi ce que tu manges; je te dirai ce que tu es”) numa época da história nacional portuguesa sobre a qual bem pouco se conhece, visto que o mais antigo documento publicado desta área do saber é a *Arte de cozinha dividida em três partes*<sup>3</sup>, de Domingos Rodrigues, cozinheiro de D. Pedro II, publicada pela primeira vez em 1680. Nesse receituário, ele registra todo o conhecimento prático que desenvolveu durante os 29 anos de vida dedicada à alquimia da cozinha de Sua Majestade, contendo várias receitas que ainda hoje são imutáveis.

Apesar de tudo isso, cerca de meio século de silêncio e desinteresse envolveu este manuscrito depois de José Leite de Vasconcelos e Achille se terem debruçado sobre tão precioso códice. Somente em 1956, Maria José da Gama Lobo Salema lançou mão desse códice para desenvolver uma Dissertação, cujo título é *Tratado de cozinha* -

século XVI - *Manuscrito I. E. 33 da Biblioteca Nacional de Nápoles*, para a sua Licenciatura em Filologia Românica. Em 1963, foi publicada uma edição brasileira *Um tratado da cozinha portuguesa do século XV*, com reprodução fac-similar, leitura diplomática, leitura moderna e índice de vocábulos; edição esta, preparada pelo professor Antonio Gomes Filho. No ano seguinte, outra tentativa de edição, desta vez realizada nos Estados Unidos da América por Elizabeth Thompson Newman, com o título *A critical Edition of an early Portuguese Cookbook*.

Os mais recentes estudos desenvolvidos a partir do códice I. E. 33 são os de Celina Márcia de Souza Abbade, em sua Dissertação de Mestrado, intitulada *Três campos lexicais no vocabulário do Livro de cozinha da Infanta D. Maria*, defendida em 1998, e em sua Tese de Doutorado, sob o título *Campos lexicais no livro de cozinha da Infanta D. Maria*, defendida em 2003; ambos sob a orientação da Professora Doutora Célia Marques Telles da Universidade Federal da Bahia – UFBA. No *Álbum de paleografia portuguesa - documentos brasileiros*, publicado por José Augusto Vaz Valente (1980, p. 37-43), são editadas três receitas do códice em estudo: *galinha mourisca*, *tigelada de perdiz* e *pasteis de marmelos*, porém essa edição teve fins apenas didáticos, pois o objetivo principal era empreender a prática de edição de documentos entre os alunos de Biblioteconomia e Documentação da Universidade de São Paulo-USP.

## Paleografia

Segundo Cambraia (2005 p. 23-25) a *paleografia* pode ser definida, de uma forma bastante básica, como o *estudo das escritas antigas*. Modernamente, apresenta finalidade tanto teórica quanto pragmática. A finalidade teórica manifesta-se na preocupação em se entender como se constituíram sócio-historicamente os sistemas de escrita; já a finalidade pragmática evidencia-se na capacitação de leitores modernos para avaliarem a autenticidade de um documento, com base na sua escrita, e de interpretarem adequadamente as escritas do passado.

Sua constituição como campo de conhecimento sistematizado costuma ser

situada no século XVII. Em viagem pela Europa, o jesuíta Daniel van Papenbroeck (1628-1714) teria constatado a existência de muitos documentos falsos, o que o teria levado a escrever a obra *Propylaeum Antiquarium em Veri ac Falsi Discrimen in Vetustis Membranis* (Antuérpia, 1675), onde apresenta critérios para discernir documentos falsos de verdadeiros: como subsídio a esse julgamento, Papenbroeck apresenta uma classificação das diferentes escritas. Tentando responder às críticas deste aos documentos da Abadia de Saint-Denis, o monge beneditino Jean Mabillon (1632-1707) redi-giu a obra *De Re Diplomática Libri IV* (Paris, 1681), em que avança ainda mais na investigação dos tipos de escrita. O termo que nomeia esse campo de estudo só apareceria com a obra *Palaeographia Graeca Sive de Ortu et Processu Litterarum Graecarum* (Paris, 1708), escrita pelo também beneditino Bernard de Montfaucon (1655-1741).

A relevância da paleografia para o crítico textual é bastante evidente: para se fixar a forma genuína de um texto, é necessário ser capaz de decodificar a escrita em que seus testemunhos estão lavrados. É muito comum, aliás, existirem edições de texto que apresentam falhas decorrentes de equívoco na leitura do modelo por parte do editor.

Dada a importância das informações de natureza paleográfica para a compreensão da leitura das fontes realizada pelo crítico textual, pode-se incluir em edições de texto mais eruditas uma breve seção dedicada a comentários dessa natureza. Nessa seção costuma-se abordar aspectos como os seguintes:

a) classificação da escrita, localização e datação;

b) descrição sucinta de características da escrita, a saber: a *morfologia das letras* (sua forma), o seu *traçado* ou *ductus* (ordem de sucessão e sentido dos traços de uma letra), o *ângulo* (relação entre os traços verticais das letras e a pauta horizontal da escrita), o *módulo* (dimensão das letras em termos de pauta) e o *peso* (relação entre traços finos e grossos das letras);

c) descrição sucinta do sistema de sinais abreviativos empregado na referida escrita;

d) descrição dos outros elementos não-alfabéticos existentes e de seu valor geral: números, diacríticos, sinais de pontuação, separação vocabular intralinear e translinear, paragrafação etc.;

e) descrição de pontos de dificuldade na leitura e as soluções adotadas.

Embora haja hoje em dia disponível no mercado bibliografia introdutória em paleografia relativamente variada (p. ex., Batelli, 1999; Stiennon, 1999; Cencetti, 1997; Bischoff, 1997; Terrero, 1999), obras em língua portuguesa ou voltadas para a escrita latina no mundo lusófono são muito raras: dentre os textos mais gerais, podem-se citar Cruz (1987), Santos (1994, 2000) e Berwanger & Leal (1995). Sua leitura, porém, deve ser complementada com a prática efetiva de contato com textos lavrados nas mais diferentes escritas, o que pode ser feito utilizando-se as reproduções fac-similares presentes nos álbuns de paleografia voltados para documentos portugueses e/ou brasileiros.

### A escrita do códice

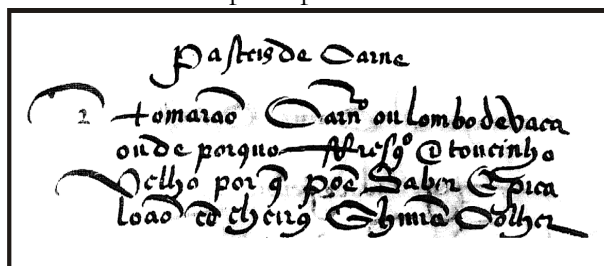
A tipologia das letras utilizadas no tratado da cozinha portuguesa indica que mais de um copista fez o registro dessas receitas.

A letra do amanuense, que teve maior intervenção na redação dos quatro cadernos, é uma letra bastante regular, nítida, quase desenhada. Evidentemente, era de um copista experiente, por isso escreveu todos os títulos dos cadernos e o maior número de receitas do tratado. Dentre elas, estão, no caderno dos manjares de carne, as receitas de: pastéis de carne, da tigelada de perdiz, da galinha mourisca, da galinha albardada, de pastéis de tutanos, do alfatete, da receita das morcelas, de uma receita sem título e de como se fazem os frangãos para os etiguos. No caderno dos manjares de ovos, foram escritas as receitas para fazer ovos mexidos, canudos, ovos de laços e pastéis de marmelos. No caderno dos manjares de leite, foram escritas as do manjar branco, dos pastéis de leite, do leite cozido, da tigelada de leite e dos beilhos de arroz. E, no caderno das coisas de conservas, todas as receitas foram escritas por esse mesmo copista.

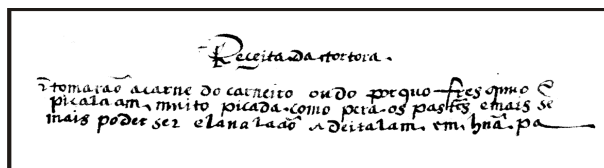
Para facilitar o contato e a compreensão do texto será mostrado um quadro representativo dos amanuenses que registram as receitas do tratado de cozinha, além disso, serão elencadas todas as letras do alfabeto, porque há diferentes traçados para uma mesma letra; sempre que possível haverá comentário sobre a forma em que esse sinal gráfico está registrado.

## QUADRO REPRESENTATIVO DOS AMANUENSES

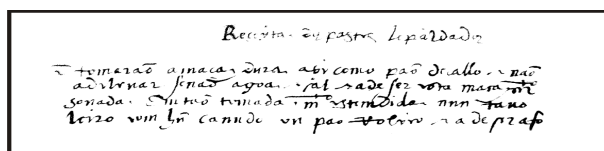
### 01 – Amanuense principal



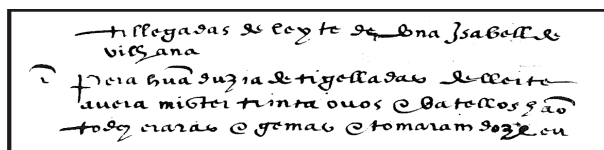
### 02 – Segundo amanuense







### 03 – Terceiro amanuense



### 04 – Amanuense eventual



### Alfabeto do amanuense principal:

-  A letra *A* maiúscula aparece sob várias formas. Na primeira, o copista não completa o traçado não fechando a letra.
-  O traçado da letra assemelha-se a um laço, o copista também não faz o traçado para fechá-la.
-  Nesta letra o traçado não chega a fechá-la, pois o traço é muito curto.
-  Nesta maiúscula *A*, sua haste atinge o topo da letra formando uma laçada.



A minúscula medial *A* não apresenta diferença da vogal atual.



A minúscula *B* medial apresenta-se com a haste verticalizada.



A letra *C* do início do título é bem ampla, contendo uma ornamentação no meio.



A letra *C*, que inicia o título do *caderno das cousas de conserua*, apresenta uma forma ovalada e uma barra cortando-a ao meio, com uma leve curva inclinada à esquerda.



A letra *C* do título do *caderno das cousas de conserua* é um *C* de menor tamanho, cortada por uma longa barra que estende a haste para a esquerda.



A letra *C* inicial apresenta um tamanho superior às demais; tem uma forma oval, estreitando um pouco para a direita e uma barra traçando-a ao meio.



O *C* medial apresenta, na parte superior um traço, mais longo e, na parte inferior, o traçado é mais curto.



A letra *D* inicial volta a haste para a esquerda, pendendo para baixo e ficando em posição quase horizontal.



O *D* medial pende um pouco sua haste para a esquerda, porém não é tão horizontal.



O *D* inicial apresenta uma haste verticalizada, semelhante ao *D* de imprensa.



A letra *E* maiúscula inicial é bastante angulosa; o traço do meio toca a parte inferior, assemelhando-se à letra *G*.



Esse *E* inicial é bastante legível; apresenta um leve risco na parte superior, pendendo para o interior da letra.



Letra bastante irregular, o traço horizontal bastante baixo, quase toca a parte inferior da letra.



O *E* minúsculo medial e final são bastante semelhantes; a haste é um pouco alongada.



*E* final possui uma haste um pouco mais longa que o *E* medial.



O *E* medial também é registrado com bastante semelhança à letra *e*.



A letra *E* com valor conjuntivo assemelha-se a uma letra *C*, porém com uma curva superior bastante acentuada.



Outra forma de registrar a letra *E* com valor conjuntivo; a haste é bastante prolongada.



A letra *F* inicial apresenta um corte bastante prolongado. É um pouco inclinada para a frente.



A letra *F* inicial ou medial aparece com um traço, formando uma geminada. Esse tipo de letra, em posição intervocálica, aparece sobretudo durante os séculos XIV e XV.



O *G* inicial apresenta uma cauda bastante longa tocando a parte superior da letra, fechando o círculo, porém deixando uma pequena ponta sobre o olho da letra.



O *G* medial apresenta uma cauda mais curta em relação ao inicial, porém não é fechado como o *G* atual.





A letra *H* é bastante interessante, a haste descendente apresenta uma curva para a esquerda, passando por baixo da haste vertical.





A letra *I* minúscula medial é bastante simples com apenas um pequeno traço; geralmente, aparece sem o pingo.


-  A letra *I* minúscula medial, registrada com o pingo, aparece com menos freqüência.
-  A letra *J* apresenta-se com a haste ligeiramente voltada para a esquerda, porém não toca a parte verticalizada.
-  A letra *J* apresenta um traçado diferente do anterior, há um pequeno traço para a direita, na parte superior.
-  A letra *L* medial apresenta uma linha reta e embaixo um traço bem curto.
-  A letra *L* inicial é bastante semelhante ao *L* medial; a diferença está no tamanho, que, por vezes, é superior ao medial.
-  A letra *M* inicial começa seu traçado com uma haste verticalizada; é bastante regular e as demais hastes possuem a mesma altura.
-  O *M* medial é bastante regular todas as astes possuem a mesma altura.
-  A letra *N*, às vezes, aparece com as hastes separadas, assemelhando-se à vogal *u*.
-  A vogal *O* não é diferente da atual.
-  A vogal inicial do *cadernno dos mangares de ovos* é bem diferente dos outros registros, pois o copista adorna-o inserindo uma letra dentro da outra, possivelmente ele registrou uma vogal minúscula e ao perceber que era início de palavra alterou colocando em volta a maiúscula.
-  O *P* inicial é anguloso, sua haste pende para a esquerda, formando uma pequena curva e uma suave elevação.
-  O *P* medial é muito simples, pois assemelha-se ao atual.
-  A letra *P* utilizada em abreviaturas é semelhante ao “*p*” medial; a diferença está no traço que corta a haste vertical.
-  O *Q* é bastante simples, com sua cauda descendo em sentido vertical.
-  O *R* medial e final assemelha-se à letra *Z* minúscula atual; por vezes, aparece ligado à letra anterior ou à seguinte.
-  O *R* maiúsculo inicial emprega-se freqüentemente com valor do som *rr*.
-  A letra *S* aparece de diversas formas; essa forma de maior tamanho é sempre a letra inicial de uma palavra.
-  Essa outra forma de *S* também aparece em posição inicial.
-  *S* final.
-  *S* medial.
-  *S* medial
-  A letra *T* inicial possui uma haste vertical não tão grande, cortada por um longo traço na horizontal no sentido esquerdo.
-  O *T* inicial maiúsculo é bastante simples, sendo cortado por um pequeno traço para a direita.
-  O *T* usado em abreviatura apresenta uma haste vertical curvada para a esquerda e o corte horizontal com um traço meio curvo abaixo da metade da haste vertical.
-  A letra *U* é formada por duas hastes paralelas; por vezes, é substituído por um *N* e outras vezes substitui o *V*.

 O V apresenta uma haste meio longa, pendendo para a esquerda; a haste direita, por vezes, toca a haste esquerda tornando-se semelhante à letra B.


 A letra X apresenta um traçado sem que a pena fosse levantada do papel; a haste desce em diagonal, terminando por uma pequena curva para a direita.


 A letra Z aproxima-se do Z atual; apresenta uma pequena cauda voltada para a direita.


 O Y com pingo apresenta uma haste com inclinação para a esquerda e um pingo, provavelmente porque às vezes substituía a letra I.


 O outro Y é bastante semelhante ao anterior, porém não aparece o pingo.


O segundo amanuense registra uma letra de tamanho menor, com traços mais finos e regulares; as letras são bem desenhadas. A pontuação utilizada por esse copista é a mínima possível, somente o ponto e no final de cada receita uma vírgula suspensiva quase invisível. Outro dado importante é o uso abundante de notas tironianas em detrimento da conjunção aditiva. Por esse copista, foram escritas as receitas: *receita dos tutanos*, *receita da tortora* e *receita de pastel de fígados de cabrito*.


 A letra A minúscula é semelhante à cursiva atual, com sua haste tocando a letra seguinte.


 O B é bem desenhado com a haste bastante verticalizada.


 O C é bem aberto, assemelhando-se ao C de imprensa.


 O traço terminal da letra D é bastante voltado para a esquerda.


 A letra E não difere muito da minúscula atual.


 A letra E maiúscula apresenta uma haste superior mais alongada.


 A letra F é bem traçada.


 A haste superior da letra F é bastante alongada.

 A letra G minúscula é bastante simples, com a haste inferior bastante curta.


 A haste vertical da letra H desce formando uma breve curva para a esquerda.


 O I longo apresenta uma haste voltada para a esquerda e uma pequena inclinação para baixo.

 O I minúsculo não difere do I atual.


 A letra L final.


 Letra L medial.


 A letra M é bem traçada; possui uma haste voltada para a direita levemente inclinada para cima.


 A letra N é bem traçada; possui uma haste voltada para a direita levemente inclinada para cima.


 A letra O parece um pouco oval.


 O P inicial é semelhante ao atual.


 P medial.










 Q medial.

 A letra Q utilizada nas abreviaturas, às vezes, assemelha-se à letra G, pois sua cauda prolonga-se para a esquerda, passando por cima do olho da letra.

 R minúsculo é bastante semelhante ao R gaivotata.





 R maiúsculo.

















 S inicial.


-  Sinicial
-  A letra T é registrada de forma legível.
-  A letra T usada em abreviatura.
-  Letra U assemelha-se à letra N.
-  Letra U
-  A letra V apresenta uma haste bastante longa para o lado esquerdo e a haste direita apresenta uma forma circular quase tocando a haste da esquerda.
-  A letra X consta de dois traços que se cruzam em diagonal, prolongando-se para a direita.
-  A letra Z é bastante semelhante à atual.
-  A Letra possui uma haste longa para a esquerda e uma pequena inclinação para baixo.

O amanuense eventual apresenta uma letra bem trabalhada, arredondada, seu traçado é fino e bastante regular; há um bom espaçamento, o que possibilita identificar cada letra com muita facilidade; não apresenta hastes longas; algumas até são semelhantes às letras dos demais copistas, no entanto apresentam algumas peculiaridades que possibilitam afirmar ser de outro copista, uma delas é o registro do cedilha bem visível.


Este amanuense registra, no *caderno de mangares de leyte*, apenas duas receitas: *tigelada de leite de dona Isabel de vilhana* e *almogavanas de dona Isabel de vilhana*.


-  O A maiúsculo é semelhante ao atual.
-  A minúsculo
-  O B minúsculo apresenta a haste inferior bastante longa que chega a tocar a volta da haste superior.
-  Há ainda, nos textos registrados por esse mesmo copista, um B minúsculo um pouco mais estreito que o anterior e a haste da base não é tão fechada.


-  A letra C minúscula apresenta, na parte superior, uma breve inclinação da curva superior.
-  O cedilha é bastante semelhante ao C, porém a parte superior é menos inclinada.
-  A letra D minúscula não é fechada, assemelha-se a um C ao contrário. A haste vertical apresenta um traçado formando um pequeno círculo.
-  A letra E minúscula assemelha-se à letra C.
-  A letra E com função aditiva é registrada com a forma de um C de maior altura.
-  A letra F inicial apresenta traços que o diferenciam pelo traçado da haste superior da letra e o corte horizontal.
-  A letra F é bastante simples.
-  O G medial é semelhante ao atual.
-  O H minúsculo inicial é simples; a haste inferior parte da haste vertical, perfazendo uma curva para baixo.
-  Há também o H minúsculo medial semelhante à letra E.
-  O I minúsculo é semelhante ao atual, bem desenhado e com um pingo.
-  O J maiúsculo ou i longo apresenta um traçado muito simples.
-  O L minúsculo é semelhante ao E minúsculo; a diferença é a haste vertical mais longa.
-  O M é semelhante ao de imprensa.
-  O N é semelhante ao de imprensa.
-  Na letra O, percebe-se o ponto em que o copista fecha o traçado da letra.


 O P inicial maiúsculo apresenta uma ruptura no traçado da haste.

 O P medial não apresenta diferença da letra atual.


 O Q medial tem uma haste curta e um pouco curva para a esquerda.


 O Q registrado nas abreviaturas tem uma haste bastante longa que ultrapassa a altura da letra e continua na horizontal para a direita.


 O R minúsculo é bastante simples; algumas vezes está ligado à letra anterior, às vezes assemelha-se a um Z.


 O S inicial pende um pouco para a direita.


 O S medial assemelha-se ao sigma grego.


 O T medial apresenta o traço da esquerda bem curto, pendendo para baixo.


 A letra T inicial apresenta um traço bastante prolongado para a esquerda e um pouco inclinado.


 A letra U é semelhante a atual.


 O U com função de consoante substitui o V.


 A letra V inicial apresenta uma haste verticalizada e a outra, um pouco arredondada para a esquerda.


 A letra X apresenta um traço bastante diferente em que as hastes da direita estão bastante próximas fechando-se, o que parece ser uma letra P; haste inferior do lado esquerdo faz um traço para a direita.

 O Z apresenta um pequeno risco inclinado para a direita, formando uma cauda.


 O Z apresenta um risco inclinado para a direita formando uma longa cauda.


 O Z é bastante arredondado.


 O Y tem as hastes pendendo para a esquerda e, na haste inferior, um traço inclinado para a direita.


 A letra P das abreviaturas tem a parte inferior alongada para a esquerda, tornando-se quase horizontal, o traço final assemelha-se a um laço.


O terceiro amanuense registra uma letra bem pequena; apresenta um traço mais fino e irregular; às vezes, as letras tornam-se desalinhadas, podendo-se afirmar que o registro é mais descuidado. Algumas letras são bem unidas entre si, parecendo ser a continuação da anterior. É possível que o copista evitasse levantar o objeto de escrita do papel; igualmente é possível observar bem essas características no registro da receita da “galinha alardada”, mesmo não apresentando muitas diferenças em relação às letras atuais, as letras *c* inicial, *d* minúsculo, *b* minúsculo, *r* maiúsculo duplo e *s* final 2 são bastante diversos, porém não apresentam nenhuma dificuldade para leitura .

 A letra P das abreviaturas tem a parte inferior alongada para a esquerda, tornando-se quase horizontal, o traço final assemelha-se a um laço.


 A minúsculo.


 B minúsculo.

 B minúsculo 2.


 B minúsculo 3.


 C inicial é semelhante a um *r* gaivota.


 A letra D minúscula não é fechada, assemelha-se a um C ao contrário. A haste vertical apresenta um traço formando um pequeno círculo.


 E minúsculo.





 E maiúsculo inicial.


 Letra F.


 Letra F 2.


 Letra G.


 A letra H minúscula assemelha-se a um L, porém com um “ganchinho” para baixo.


 i minúsculo.


 L medial.


 L medial 2.


 M minúsculo.


 A letra N apresenta uma haste mais longa para a esquerda.


 N minúsculo.


 A letra O minúscula não apresenta um círculo totalmente fechado.


 P minúsculo.


 Q medial.


 Q abreviatura.


 O R minúsculo assemelha-se a um traço verticalizado com um pequeno traço na parte superior voltado para a esquerda.


 RR.

 S final 1.


 S final 2.

 S medial.


 T medial.


 U medial.


 U medial.


 V inicial.

 V medial.

 Z medial.

 X medial.

 A cauda do Y possui uma pequena inclinação para a esquerda e uma ruptura dessa haste.

 Y com pingo.

Esse amanuense às vezes substitui o *v* por *n*, porém com a forma de um *n*, como exemplo pode-se mostrar as palavras *bnã dnzã* (huã duzia), [l.200], *acnqnar* (açúcar) [l.203] e *fernendo* (fervendo)[l. 419].

Apresentadas as características particulares das letras, que compõem os cadernos das receitas do *tratado da cozinha portuguesa* serão apresentadas algumas particularidades dos amanuenses, pois mesmo com pequenas semelhanças entre as escritas, é bastante evidente a presença de quatro copistas; alguns detalhes nos levam a confirmar esse dado.

a) O amanuense principal registra uma letra bastante carregada de tinta, constantemente faz uso de sinais de pontuação: barra simples para marcar pequenas pausas, finalizar títulos e as barras duplas para indicar a conclusão das receitas, ao passo que os demais copistas utilizam o sinal de pontuação apenas para finalizar alguns títulos e, às vezes, finalizar o texto, mesmo assim a barra é praticamente invisível. É provável que, por esse motivo, utilizassem em abundância a conjunção aditiva ou a nota tironiana em substituição aos sinais de pontuação.

A letra desse amanuense é bem nítida, o que facilita bastante a leitura, porém é comum adornar as letras acrescentando traços apenas para enfeitá-las.

b) Apenas dois amanuenses registram o cedilha. No *cadernno dos magares de carne*, é possível identificá-lo nas seguintes receitas: *Receita dos tutanos, receita da tortora, receita de pastell de figado de cabrito e receita dos canudos de ovos meixidos*; no *caderno dos mangares de leyte*, o cedilha aparece nas receitas: *tigelada de leite de dona Isabell de vilhana*, em especial, nas palavras: *a maçalabão* [l.664], *lançados* [l.668]; na receita *Almoguanas de dna Ysabell de Vylhana*, essa letra é registrada em: *fação* [l. 707], *lançenhe a terça parte* [l. 700] e *açuq<sup>er</sup>* [l. 732].

c) O amanuense principal utiliza com mais frequência o til para nasalizar as palavras, ao passo que os demais preferem o uso de *m* ou *n*.

Por exemplo, o amanuense principal escreve *deitarlbão* [l. 20], *tã b<sup>1</sup>/<sub>2</sub>* [l. 24], e *1/2tã* [l. 46]. Os demais amanuenses registram, por exemplo: *emção* [l. 204], *cozeloam* [l. 197], *darlbeam* [l. 305], *emção* [l. 325], *muyto bem* [l. 675], e *em cantidade* [l. 685].

d) O amanuense principal e o amanuense eventual que registra as receitas *tillegadas de leyte de dna Isabell de vilhana* e *Almoguanas de dona Isabell de vylhana*, ao usarem o pronome mesoclítico, registram o verbo com a terminação em *ão*, enquanto os demais preferem o final do verbo em *am*.

Assim, o amanuense principal ordena: *picaloão* [l. 6], *tapaloão* [l. 100], *batellosbão* [l. 662], e *deitarlbeão* [l. 673]. Os demais amanuenses dizem: *tirarlbeam* [l. 198], *tiralaam* [l. 222], *cortalaam* [l. 382], e *deytarlbeam* [l. 383].

e) O amanuense principal registra a segunda pessoa do plural com a terminação em *eis*, no entanto, na *receita dos canudos*, aparecem, nas linhas 503 e 510, a terminação com *-des*; os demais amanuenses registram essa terminação em *-es*.

Para o amanuense principal, temos: *tomareis* [l. 45], *falaeis* [l. 45], *tiverdes* [l. 503], e *temdes* [l. 510]. E para os demais amanuenses: *tomares* [l. 224], e *tornalaes* [l. 232].

f) O amanuense principal ora usa o *h* em locuções verbais ora não o registra; os outros amanuenses não o registram.

Nas receitas escritas pelo amanuense principal, encontramos: *a de ser* [l. 39], e *ha de ser* [l. 26]. E nos demais amanuenses: *a de levar* [l. 281], *a de ser* [l. 319] e *avera mister* [l. 662].

g) O amanuense principal usa constantemente a nota tironiana **9** para substituir a sílaba *-us* e *-os*.

h) O amanuense principal alterna a letra *i* por *i* sem pingo, *y* com pingo e *y*, *i* longo, enquanto que os demais amanuenses preferem o *i* com pingo e reduzido uso de *y* ou *y* com pingo.

## Considerações finais

O *Tratado da cozinha portuguesa*, códice I. E. 33 é um manuscrito de valor indiscutível para o conhecimento sócio-cultural e linguístico de Portugal. Ele representa um recorte da evolução do nosso maior patrimônio cultural: a língua portuguesa, pois conforme H. SPERBER, *Sprachwissenschaft und Geistesgeschichte in WS XII* (1929), p. 173 (*apud* Iorgu Jordan, 1962, p. 104) a história da língua é a história da cultura e o que nos permite conhecer essa língua é o registro escrito. Apresentar os aspectos paleográficos desse documento nos permite dar uma pequena contribuição para facilitar o contato com o registro escrito desse códice.

## Notas

<sup>1</sup> Infanta D. Maria, duquesa de Parma, filha do Infante D. Duarte, duque de Guimarães, neta de D. Manuel I e sobrinha de D. João III, nasceu em Lisboa a 8-XI-1538 e morreu em maio de 1577. Foi batizada com água do rio Jordão. Era muito erudita e versada nas línguas grega e latina, em Filosofia, em Matemática, em demais ciências, bem como na lição da Sagrada Escritura. depois bispo do Japão, escreveu sobre a vida de D. Maria, que foi publicada em Bolonha, em 1578, com o título: *Vita e morte de la serenissima Maria di Portogallo, principessa de Parma e Plassencia*. Teve uma segunda edição publicada em Roma em 1602.

(Grande Enciclopédia portuguesa e brasileira, v. XVI, p. 320)

<sup>2</sup> O casamento ocorreu em 30 de novembro de 1565.

<sup>3</sup> C. F. Salema (1956, p. 01) o exemplar mais antigo da *Arte de cozinha dividida em três partes* encontra-se na Biblioteca Nacional de Lisboa (Lisboa, Portugal).

## Referências bibliográficas

ABBADE, Celina Márcia de Souza. *Campos lexicais no livro de cozinha da Infanta D. Maria*.

UFBA. Salvador-BA. 2003.

———. *Três campos lexicais no vocabulário do livro de cozinha da Infanta D. Maria*. UFBA. Salvador-BA. 1998.

———. *Os utensílios da cozinha portuguesa do século XVI, relativos aos da cozinha brasileira no século atual*. Revista Philologus/Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e lingüísticos. - Rio de Janeiro: UERJ/ Publicações DIALOGARTS. (p.251-254).

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A Escrita no Brasil Colônia : um guia para leitura de documentos manuscritos*. Editora Massangana. UFPE, Editora Universitária, 1994.

BERTINI, Giusepe. O “livro de cozinha” de Maria de Portugal e a cozinha da corte em Bruxelas e em Lisboa ao tempo das suas núpcias com Alexandre Farnésio in *Oceano. Mulheres no mar salgado*. Número 21- janeiro /março 1995.

CAMBRAIA, César Nardelli. Introdução à crítica textual. Martins Fontes, São Paulo. 2005.

CAMINHA, Pero Vaz de. *A Carta de Pero Vaz de Caminha: reprodução fac-similar do manuscrito com leitura justalinear/ de Antonio Geraldo da Cunha, César Nardelli Cambraia, Heitor Megale*. 2 Ed. Humanitas/ FFLCH/USP, São Paulo, 2001.

CARLO, Agustín Millares. *Paleografía española ensayo de una historia de la escritura en España desde o siglo VIII al XVII*. Editorial Labor, S.A., Barcelona-Buenos Aires, 1929.

GOMES FILHO, Antonio. *Um tratado da cozinha portuguesa do século XV/ leitura diplomática e modernização por Antonio Gomes Filho*.- 2 ed. Fundação Biblioteca Nacional. Dep. Nacional do Livro, Rio de Janeiro, 1994.

# IDENTIDADES INDÍGENAS: OS EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO MANCHINERI

Antônio Cláudio Brito do Nascimento  
Professor de Língua Portuguesa,  
Vinculado à Secretaria de Estado de Educação

Este estudo fundamenta-se, principalmente, nas leituras dos artigos "Identidade: objeto não identificado?", elaborado por Maria do Rosário Gregolim e "A Identidade Cultural na Pós-modernidade", de Stuart Hall. Entretanto, no decorrer deste trabalho, possivelmente, as teorias e conceitos presentes nos textos originais, assim como as identidades, sofrerão possíveis torções e deslocamentos, ao se relacionarem com "O empréstimo e a Substituição Linguísticos na Constituição da(s) Identidade(s) do povo Manchineri". Para essa discussão, citamos enunciados produzidos por sujeitos indígenas em situações específicas, a fim de diluir no objeto de pesquisa a teoria abordada nos artigos de base. Entretanto, o objetivo não é aplicar ao citado objeto os conceitos de identidade, sujeito, vontades de verdade, tal qual teorizados por Hall, Bauman, Lacan e Foucault, mas perceber se e de que forma tais conceitos se relacionam e dialogam com as situações de contato das línguas indígena e portuguesa nas tensões sociais, políticas e históricas que colaboram para a formação do sujeito e nas quais está inserido o povo Manchineri.

Para iniciar a análise em torno da identidade, tomaremos como ponto de partida a concepção que Lacan tem do sujeito. Segundo ele, o sujeito é dividido, mas vive a ilusão de unidade. A identidade é sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada. Dessa forma, pensar a língua Manchineri, enquanto traço identitário totalizante de um povo, como um todo homogêneo e acabado não é objeto desse estudo. Mas considerar a língua Manchineri, especificamente os empréstimos, como meio de inovação lexical resultantes de tensões, confrontos e relaciona-

mentos históricos, socioculturais, políticos e econômicos. Daí concordar que o sujeito está sempre sobre uma dupla determinação: do sistema da língua e da história

Em "A Identidade Cultural", Hall, a partir de afirmações como "a língua é um sistema social", "há arbitrariedade entre o signo e seus referentes", "há polissemia nos sentidos", diz que o sujeito deixa de ser dono absoluto de suas palavras. Nesse sentido, vale observar como os falantes da língua Manchineri, a partir de contatos históricos com uma sociedade de prestígio, impulsionados pela ampliação dessa comunidade de idéias, acionam dispositivos que ampliem de igual modo, o seu léxico, afinal precisam dar conta dos novos sentidos em suas falas, conversações, em seus discursos, enfim, em suas práticas discursivas. Ocorre, aí, uma fragmentação da paisagem cultural do povo Manchineri. É o que Hall define como a perda de um sentido de si estável. Assim, o sujeito deixa, sim, de ser dono de suas palavras, de estabelecer controle sobre elas. O próprio não-dizer, não saber, que o conduz agora a uma busca, a um relacionamento com outra comunidade linguística, com outra comunidade de idéias agora tão presentes nos espaços próprios, revela que esse sujeito-falante perdeu o seu lugar de conforto e precisa se adaptar e sobreviver a novas realidades relacionando-as com aquelas já existentes, que agora são insuficientes para dar conta dos novos sentidos que chegam ao interior de suas aldeias, nos espaços de interação. Deixam de ser donos de suas palavras, no sentido discutido por Hall, quando "abrem" a porta de entrada a traços lexicais e fonéticos, semânticos e sintáticos necessários a novas situações de ocorrência da língua que chegam nos espaços tradicionais, relacionando-se com elas. Aí, se dá a ruptura das fronteiras bem definidas e localizadas.

As relações políticas, econômicas, sociais e históricas determinam a esses falantes o aprendido, seleção e uso de novos vocábulos e expressões que se constituem novos comportamentos no campo da linguagem. Os empréstimos não são apenas o uso de novas palavras, mas, principalmente, de novos sentidos. É nesse sentido que a identidade Manchineri não pode ser considerada homogênea e cristalizada, já que as relações que emanam desse novo quadro e que produzem e impulsionam outras relações, constituem-se, nessas tensões, instrumentos constitutivos de novas identidades lingüísticas e, portanto, culturais, sociais, políticas e econômicas do povo Manchineri, situando-a como um processo contínuo. Ex. "(...) hepi já tá disponível aí" [Falando sobre dois (hepi) motores disponíveis].

Ao serem estabelecidas novas relações de sentidos e de novas práticas do discurso, principalmente através da entrada de instituições como as frentes extrativistas, a igreja, a educação, a saúde, entre outros, que junto com novos sentidos, introduzem uma nova língua, os traços de identidade do sujeito Manchineri, até aí, também não-homogêneos, mas com uma fronteira bem mais estabelecida "protegida" da liquidez que nos remete a BAUMAN (2005), visto que suas relações interétnicas estabeleciam-se com outros povos indígenas que tinham, em tese, semelhante organização social, diferenciando-se basicamente na cosmologia, se relacionam, agora, com traços que vão impactar e resultar novos traços identitários no imaginário cultural e social do povo. Essa relação se dá em forma de confronto e tensão, mas também de recepção consensual, onde as vontades de verdade do sujeito são acionadas e fazem-se valer. Quero dizer, com isso, que esse sujeito Manchineri não se localiza ou se constitui nos trilhos do assujeitamento pecheutiano, em que há uma submissão total do sujeito diante de um poder centralizador. Mesmo nas relações de confronto, em que os padrões, numa relação de poder pela imposição, obrigavam os povos indígenas a falar na língua portuguesa, há claramente uma relação na qual estão presentes as vontades indígenas, que se dão no contato com o outro e o que lhe é apresentado pelo outro, como há ainda hoje, no aprendizado de uma nova língua e, principalmente na apropriação de sentidos e de práticas que com ela chegaram e continuam chegando às

aldeias.

Precisa nós saber ler e escrever para mandar escrito pra alguém. [...] se o rádio não transmitir a voz da gente, tem que escrever, pra mandar dizer pra mãe, parente [...] (Ivancide Manchineri: entrevista 2009)

Antigamente nós não comia sal. Minha vó conta que começaram dar sal pra eles. Aí foi que nós não deixemos. Agora, faltou sal, faltou tudo. (M<sup>a</sup> Rosa Manchineri, em entrevista. Julho de 2009)

Com esses enunciados registrados numa entrevista feita em julho de 2009, podemos perceber, fazendo uma torção e deslocamento do conceito bakhtiniano, uma espécie de interação na qual surgem novos sentidos. Dessas duas enunciações: a do estrangeiro e a do nativo (leia-se estrangeiro todas as instituições não indígenas que até hoje são acionadas dentro das aldeias) é concebido o sujeito, pois, por elas é atravessado e aí, surge um entre-lugar concebido na relação entre esses pares. E, nessa interação, está presente o que Foucault define como vontade de verdade. Veja que nessas relações estão estabelecidas as vontades, de um lado, de poderes que estão localizados, nesse exemplo, o das frentes extrativistas, que lhes apresentaram o sal. E muito mais do que isso, apresentaram aos povos indígenas, sentidos nas vestimentas, na culinária, nas relações de trabalho entre outros e, de outro lado, as vontades dos povos indígenas em, às vezes, resistir e, outras vezes, aceitar tais práticas do estrangeiro. E muito mais do que aceitar, desejá-las, apropriar-se daquelas que lhe estão ao alcance e lutar por aquelas que não são tão fáceis. Em algumas dessas relações, como nas relações de trabalho, houve confrontos, em outras, nem tanto, como na contribuição nitidamente aceita das iguarias culinárias do colonizador, como no exemplo do sal.

Neste estudo, não dissociaremos o termo empréstimo do termo significado. Hall nos diz que as fontes de significados contribuem para as identidades culturais. É, primeiramente, nessas fontes de significados, estabelecidas nas relações entre o poder colonizador e o povo colonizado, no trânsito de culturas e elos que as identidades se processam, desde as relações trabalhistas, étnicas, interétnicas e de nacionalidade. Assim, as

identidades culturais do povo Manchineri vão se constituindo e se processando. E é aí que a concepção do eu vai se alterando. Essas relações aludem o que afirma BAUMAN "a identidade é um objetivo e um esforço" (2005) Nessas relações é que os empréstimos vão surgindo. E é nesse trânsito que os significados se movimentam. Daí não poderemos dissociá-los.

Eu passei muito tempo pra lá da Primavera... Meu pai é peruano, mas minha mãe é Manchineri... Tem pouco tempo que estou aqui... Quero aprender a oportunidade dessa outra língua, que até hoje eu não sei... eu tenho a maior vontade de aprender. Às vezes, a gente não entende o que os próprios parentes da gente tão dizendo (Évair Moçambique Manchineri/aldeia Santa Rosa - junho/2010)

Essa declaração de um jovem índio Manchineri revela o declínio das velhas e sólidas identidades e o fragmento do indivíduo moderno, mesmo em se tratando de um povo indígena do Acre que vive atualmente uma busca de manutenção, fortalecimento e avivamento de sua língua e cultura tradicionais. Poder-se ia contrapor essa afirmação com a idéia de esse exemplo não partir de um nativo da TI, assim, segue outro exemplo: "Eu encontro dificuldades na sala de aula: os livros didáticos [...] como vou dar pro aluno ler? Porque algumas palavras não conheço [...] Portanto, eu quero aprender mais." (Prof. Deusimar Manchineri)

Aqui, como no primeiro caso, percebemos um visível deslocamento e fragmentação das identidades e a impossibilidade de uma sólida localização enquanto indivíduos. A língua Manchineri por si só não dá conta dos sentidos. O termo "impossibilidade" revela que, por meio de práticas, há uma busca e um desejo de identificação e definição, mas será que essa sólida identificação é o que querem, necessitam ou buscam os povos indígenas, ou algo que, impulsionados pela cultura do imperialismo, se busca implantar em suas práticas e vontades, desvirtuando o próprio conceito de vontade? Esse objetivo e esforço de pertença nos revela a identidade como o manto pronto a ser despido. Entretanto, para o jovem Évair e, principalmente para Deusimar, mais que isso, um manto a ser vestido: o primeiro, uma vontade de verdade que busca encontrar-se com a tradi-

ção; o segundo, uma vontade de verdade que se direciona ao conhecimento da língua portuguesa.

Uma resposta à pergunta "o que é ser índio Manchineri", não é possível hoje sem se considerar as relações históricas protagonizadas por esse povo. Respostas como: "é aquele que fala a língua tradicional", desconsidera pessoas que, por questões históricas, foram conduzidas ao monolíngüismo em língua portuguesa ou: "é o que se pinta como os antigos" excluiriam centenas de indivíduos que moram nas aldeias e, certamente, não serão suficientes para situar os nativos em conceitos como o acima proposto. A própria palavra situar já remete a uma identidade fixa e não responde à realidade presente nesta discussão. Na declaração do jovem índio, que também é branco e peruano, e não se situa exclusivamente em nenhuma dessas localizações, transitando por mais de uma comunidade de idéias e de princípios, ultrapassando os limites estabelecidos pelas fronteiras da língua, da raça, da nacionalidade, perceberemos uma concepção indefinida de si mesmo. Aí, a alteridade se dá em relação ao outro e somente a partir dele poderá se constituir. Há muito do outro no eu e, parte de mim, é tida no outro. Noções como peruano, Manchineri e branco, nesse exemplo, se relacionam de forma indissociável. Eis aí a ficção da identidade e do pertencimento. Assim, não podemos identificá-la.

JORGE ZAHAR "pensa a identidade como busca de pertencimento". Nesse sentido, as apropriações que o povo Manchineri faz de uma outra língua, bem como de sentidos que lhes são apresentados por uma comunidade de fala, de idéias e de princípios se define, por um lado, numa relação de poder econômico da sociedade não indígena que predomina e, portanto, tem prestígio econômico em relação à comunidade Manchineri.

As políticas públicas que partem dessa sociedade de prestígio, e buscam hoje considerar as vontades do povo, se constituem um caminho por onde os empréstimos ganham espaço nas ocorrências de fala e de escrita. Nesse sentido nós podemos tratar os empréstimos como processo de constituição de identidade já que eles surgem como efeitos de sentidos que Gregolin afirma ser "produzido na e pela linguagem". Em verdade, o

conceito de identidade indígena do povo Manchineri é complexo e multifacetado. As tensões sociais, culturais, políticas e religiosas experimentadas e vividas por esse povo, desde a intervenção das frentes extrativistas, passando pelos missionários evangélicos, as instituições do Estado, Ongs, entre outros, são processos constitutivos de novos comportamentos em relação àqueles definidos como tradicionais.

A única teoria totalizante que buscamos estabelecer nesse trabalho é que esse sujeito, esse povo Manchineri não tem uma identidade fixa, aliás, nenhuma identidade é fixa, definidamente situada nos antigos conceitos categóricos. Através da linguagem ele se transforma continuamente em relação com as formas pelas quais são representados ou interpelados nos sistemas culturais que os rodeiam. Ex.: "As principais dificuldade que eu tenho na sala de aula é na língua portuguesa (...) na escrita de frases". (Professor Manchineri: 2008). Essa postura revela um dos aspectos pelos quais vem sendo transformados os sujeitos Manchineri. No exemplo acima, a representação da escrita e da leitura da língua portuguesa como habilidade de prestígio é objeto do que FOUCAULT define como vontade de verdade presente no discurso, não surge do acaso ou de imposição, mas devido às necessidades de apropriação da língua portuguesa como único meio de interação com as instituições e com os sentidos presentes em direitos garantidos pela constituição brasileira, que dialoga com essas representações e interpelações, se constituindo ela própria uma representação. Um exemplo é o artigo 78 da LDB, que garante "aos índios, suas comunidades e povos, conhecimentos, técnicos e científicos da sociedade nacional, bem como das demais sociedades índias e não índias".

Hall afirma que "as sociedades modernas são atravessadas pela diferença e produzem uma variedade de diversas posições de sujeito (identidades). Assim, a estrutura identitária permanece aberta" (2002). Dessa forma, percebemos que essas posições variadas e diversificadas de sujeito são assumidas pelos povo Manchineri, quando mesmo internamente é atravessado pela cultura dos pairi, (termo utilizado para designar os não-indígenas). Um dos traços mais marcantes que rompe a velha estrutura identitária se encontra na música, constituindo novas identidades. "As

velhas identidades estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui, visto como um sujeito unificado" (HALL, 2002, p.7).

Vale ressaltar que o fato de a música, a mídia, as instituições estarem presentes no cotidiano do povo Manchineri não deve ser encarado como o apagamento da cultura tradicional. Por muitas vezes, essas noções semiformalizadas suscitam no povo uma representação negativa de si. E isso acaba fazendo com que muitos povos, na presença de instituições, se comportem como o nativo tradicional, buscando esconder os traços que são legitimamente frutos de novas relações. Essa prática se deve a discursos que desconsideram as tensões e relações como fatores e produtos de tensões e relações que não podem ser escondidas, mas devem ser consideradas como processos de construção das identidades. O que ocorre é uma resignificação onde nas tensões e relações se produzem novas identidades, se produzem os empréstimos lingüísticos. Essa variedade de posições-sujeito, ocupada pelos indivíduos Manchineri é uma demanda posta pelas próprias relações de poder hoje presentes e, portanto, necessária ao desenvolvimento humano, histórico e social do povo, que busca manter a sua língua e ao mesmo tempo se apropriar de uma outra, ou de outras, que venham lhes beneficiar.

Essa demanda é percebida, por exemplo, nas diversas posições de trabalho que sujeitos Manchineri ocupam dentro e fora da aldeia. Há, implicitamente, uma mudança, inclusive no quadro político das identidades políticas internas.

Os quadros de referência totalizantes e acabados foram desestabilizados por mudanças. Entretanto, essas mudanças não devem ser compreendidas como a adoção de uma cultura em detrimento de outra, de uma língua em detrimento de outra, de uma prática em detrimento de outra. A ocorrência de uma ou de outra respondem a necessidades postas por situações específicas. Daí Hall afirmar que "as identidades modernas estão sendo descentradas, deslocadas e fragmentadas" (2002) pela dúvida e pela incerteza. O que é ser índio Manchineri hoje? Certamente este estudo não pretende esgotar essa discussão. Ao contrário, se pretende uma abordagem passível de contribuições de estudiosos das diversas áreas do saber que envolvem a língua, a história, o sujeito

e a sociedade.

Até aqui, temos tratado a questão da identidade torcendo, às vezes, os conceitos para a coletividade. Boaventura de Souza Santos afirma que a questão da subjetividade foi aflorada a partir de duas tensões: entre o indivíduo e o coletivo; entre uma concepção concreta e contextual da subjetividade (MONTAINGNE); (RABELAIS) e um concepção abstrata, sem tempo nem espaço definidos (DESCARTES). É nessa relação dos espaços geográficos - rurais e urbanos - e psicológicos, mitológicos e modernos, individuais e coletivos que é/são construída(s) a(s) subjetividade(s) do povo Manchineri. Suas identidades, portanto, não são imutáveis. Veja o que afirma Bauman:

Elas se caracterizam pela mobilidade. A globalização cria uma verdadeira indústria de identidades flutuantes e faz parecer a cada indivíduo que ele deve capturá-las em pleno vôo usando seus próprios recursos e ferramentas (2002, p.35)

Em comunicação pessoal, assim se referiu o informante: "quero ser o primeiro Drº do meu povo" No último enunciado, observa-se a formação da identidade numa relação entre o individual e o coletivo, que não se dá unicamente entre o indivíduo-pesquisado e o seu povo, mas numa tensão entre vontades de verdade aí presentes e a representação positiva da posição-sujeito "doutor", adquirida historicamente na relação com a sociedade não indígena. Ainda, das realidades que atravessam os sujeitos-enfermos Manchineri, bem como das relações de poder e prestígio emergentes de tal posição. Bauman diz que "a identidade deve ser um manto leve pronto a ser despido a qualquer momento" (2002) corroborando a percepção do índio Manchineri. "Gosto de fazer farinha, mas gosto também de dar aula" (Professor Deusimar Manchineri).

Analisando a identidade em relação ao pertencimento, ao espaço e à história do povo a partir de conceitos como etnia, percebemos que há uma desestabilização. Veja os dois exemplos a seguir: "Esse nome etnia, aqui, precisa ser trocado por povo" (SABÁ MANCHINERI); "Diretamente não morei toda vida na terra indígena, mermo, área indígena demarcada, mas sou filho de Manchineri, né, meu pai, miNa mãe, meus avós, tudo são Manchineri (...) eu morava no se-

ringal Guanabara." (DAVI MANCHINERI)

Fazendo uma alusão a Gregolin, essas realidades nos direcionam a pensar a identidade a partir do deslocamento e da desterritorialização. Dialogando concordadamente com ela, Bauman afirma: "Todos pertencemos a várias comunidades e temos, por isso, várias identidades. Algumas, de nossas próprias escolhas, outras, impostas." (2005). Esse deslocamento ocorre também na língua, que, rompe a rigidez tradicional e ultrapassa o território identitário único. Surgem os empréstimos lexicais, fonéticos, sintáticos, etc. Hoje, é impossível pensar o povo, o sujeito Manchineri a partir dos espaços territoriais rigidamente fixados e isolados.

Para tanto, se requer considerar as relações entre esses espaços e as tensões socioculturais e históricas vivenciadas por esse povo. Apesar de existir uma espécie de conclamação aos povos indígenas a sobrepôr "sua cultura" à cultura ocidental nas práticas cotidianas, que se dá nas relações discursivas que permeiam as práticas e ações tanto do Estado como de micro-poderes presentes dentro da própria sociedade Manchineri. Esse discurso adquire, assim, materialidade, ultrapassando o caráter abstrato. Em realidade, as identidades lutam num campo de batalha que se localiza no interior dos discursos e a busca de uma identidade é o que possibilita e impulsiona o trânsito por mais de uma delas, seja por escolha ou por obrigação. O próprio BAUMAN diz que "a falta de redes consideradas seguras (parentesco, amizade, irmandade de destinos) nos faz buscar redes virtuais, a fim de escapar das interações complexas" (2002) As formações discursivas presentes nos enunciados estabelecem diretamente relações com os indígenas que as enunciaram. E o fizeram como sujeitos em construção no interior da história. Quando Foucault afirma que os micro-poderes sintetizam e põem em circulação as vontades de verdade de parcelas da sociedade, em um certo momento de sua história, isso explica também as tensões vivenciadas por uma parcela do povo Manchineri que, por questões sócio-históricas, não é falante da língua nativa Manchineri.

Assim como Bauman, Foucault afirma que, "na sociedade contemporânea, as lutas giram em torno de uma mesma questão: a busca da identidade". O povo indígena em questão, enquanto



comunidade pertencente a essa sociedade busca romper o arame farpado da exclusão, visivelmente impulsionado por micro-poderes que se constituem instrumentos de luta que possibilitam relações e produtos dessas relações num movimento ininterrupto. Vimos acima, exemplos distintos de pontos extremos, mas de um mesmo caminho: o do pertencimento. De um lado, um índio que tri-lha para o aprendizado da língua indígena. De outro, a busca dos sentidos próprios não-indígenas. O que quero dizer é que essas buscas e vontades não se excluem, mas se processam muitas vezes num mesmo indivíduo. É justamente essa relação, o objeto de vontades desse povo. Isso não se dá somente na língua, mas está presente em diversas práticas.

### **Referências bibliográficas**

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Brás. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

GREGOLIN MR. R. Resumo Elaborado para Leitura na Disciplina "Análise do discurso" UFAC, 2008.

GREGOLIN MR. R. *Identidade: objeto ainda não identificado?* Estudos da linguagem. Vitória da Conquista: UESB, 2007.

\_\_\_\_\_. *O sujeito e o Poder/M*. FOUCAULT. Texto redigido para leitura na disciplina "Análise do Discurso". UFAC, 2008.

# CONTRACULTURA AMAZÔNICA: O CHOQUE DOS IMAGINÁRIOS NO CONFLITUOSO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO CAPITALISTA DA ECONOMIA AMAZÔNICA, EM LETRAS DE MÚSICAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

Armando Cezar da Silva Pompermaier<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Acre  
Simone de Souza Lima  
Universidade Federal do Acre

Este trabalho analisa algumas resignificações das representações das experiências de espaço e tempo pelos sujeitos históricos a partir dos conflitos sociais desencadeados pelos projetos de modernização da economia capitalista da região amazônica e seus desdobramentos posteriores, do final da Ditadura Militar a meados da década de dois mil, através de letras de músicas das vertentes do rock'n'roll em suas interações tanto de influências das ideologias dos movimentos contraculturais quanto da diversidade de culturas amazônicas, de seus conseqüentes entrelaçamentos de elementos regionais e universais, tradicionais e modernos, caracterizando o que Octavio Paz chama de um tipo de cosmopolitismo particular encontrado especificamente na produção literária latino-americana. O referencial teórico fundamenta-se principalmente nos conceitos de filosofia da linguagem do teórico russo Mikhail Bakhtin de polissemia e plurivalência dos signos, onde o significado dos enunciados é produzido a partir de sua relação com o contexto histórico e social no interior do qual estão inseridos. Desta forma, o processo de "limpeza" das terras pelos "paulistas" que compraram os seringais expulsando os seringueiros das colocações, é analisado pelas representações contidas nas músicas do cantor de rock'n'roll acreano Pia Vila, enquanto as condições de vida dessas populações deslocadas para as ocupações de terrenos no espaço urbano pelas populações expulsas chamadas pela imprensa de "invasões" são analisadas pelas letras da banda Mapinguari Blues, assim como a tentativa de criação de uma nova consciência pela ressignificação da identidade amazônica moderna influenciada pelo discurso

contracultural, pelo Grupo Capu, onde observamos a partir da ótica de uma periferia do sistema econômico mundial o tipo de "unidade da diversidade" da experiência humana no interior dos ambientes modernos que, de acordo com Marshall Berman, une paradoxalmente toda a humanidade no século XX, num processo de formação de uma cultura plural de denúncia, resistência e luta internacional contra as contradições da sociedade ocidental.

Padin Sebastião da Colônia Cinco Mil / Do Santo Daime,  
da Santa Maria / Em corrente com Antônio Conselheiro /  
Está anunciando / Que o Acre vai virar pasto de boi

E quando ouvir falar de índio sem terra / É sinal de guerra  
em todo lugar / E quando ouvir falar de seringueiro sem  
terra / É sinal de guerra em todo lugar

Parafuso tá arrochando e a porca vai estrompar / O Capeta  
anda solto por aqui / São os sulista capitalista de berro de  
boi / Que tão expulsando os homem da colocação

E berra boi, e berra boi

Pia Vila

Os enunciados da narrativa feita pelo cantor Pia Vila em que Antônio Conselheiro - líder messiânico do Arraial de Canudos, povoamento baseado na propriedade comum dos bens localizado no sertão do nordeste brasileiro e destruído no final do século XIX - "está anunciando" por meio de uma corrente espiritual ao Padrinho Sebastião da Igreja do Santo Daime - religião criada por seringueiros na parte acreana da floresta amazônica por um sincretismo religioso na forma de uma síntese de elementos do catolicismo, do espiritismo, de religiões afrobrasileiras, assim como

elementos dos rituais das culturas indígenas, como o chá ayahuasca -, de uma igreja localizada na Colônia Cinco Mil, "que o Acre vai virar pasto" pela ação dos "sulista capitalista de berro de boi", são profundamente reveladores tanto das características objetivas quanto subjetivas de um determinado tempo e espaço.

A localização da voz do cantor Pia Vila no tempo e no espaço são necessariamente entendidas aqui para muito além das concepções meramente físicas e cronológicas, pois como bem coloca Achugar (2003, p. 09-51), o lugar de enunciação é sempre, ao mesmo tempo, um lugar concreto e imaginário, material e idealizado, objetivo e subjetivo; é constituído simultaneamente por um determinado contexto histórico, geográfico, econômico, social e político, assim como se constitui da mesma maneira, fundamentalmente, em espaços subjetivos que assumem a forma de determinados desejos, crenças, imaginações, fantasias, ficções; os sujeitos falam simultaneamente destes dois lugares, suas representações são conjuntamente de ambos, indissociáveis. Esta concepção é mutuamente complementar em nosso trabalho à concepção dos conceitos de polissemia e pluralência das formas lingüísticas da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin (1995, p. 90-109), onde os significados dos enunciados, como os da música do cantor Pia Vila, tornam-se compreensíveis somente à medida em que são relacionados com o contexto econômico, social e histórico no interior do qual estão inseridos.

O enunciado sobre "os sulista capitalista de berro de boi / que tão expulsando os homem da colocação" revela as condições objetivas do espaço-tempo ao qual se refere por uma forma peculiar de narrativa do contexto histórico da modernização capitalista da economia na região amazônica dos projetos de desenvolvimento econômico do período da Ditadura Militar que substituem o modelo econômico extrativista, principalmente da borracha e da castanha, implementado com a "ocupação" violenta da região amazônica nas "correrias" que expulsaram e exterminaram a maioria dos povos indígenas no final do século XIX, em funcionamento na época da expulsão devido somente ao subsídio instituído pelo Estado desde a década de 1940 da chamada Era Vargas, e substituída pela

implementação da atividade agropecuária como reconhecimento da inviabilidade econômica do extrativismo pelo regime ditatorial no final da década de 1960, o que teve como consequência a venda dos antigos seringais a fazendeiros de outras regiões do país, os quais procedem à chamada "limpeza" das terras pela expulsão das populações que viviam na região, assim como ao desmatamento da floresta, ambos indispensáveis para o desenvolvimento da atividade agropecuária.

Não somente a floresta de maior concentração de biodiversidade do planeta vai sendo totalmente devastada neste processo, dando lugar ao pasto para a criação de gado, como todo o conjunto de valores, crenças e práticas de todo um universo simbólico correspondente ao modo de vida resultado das fusões, mesmo que conflituosas, de culturas de vários povos indígenas com as dos trabalhadores nordestinos deslocados para a região, vai sendo violentamente atacado e gradativamente destruído, ao mesmo tempo em que este modo de vida vai também sendo resguardado, reconstruído e ressignificado nos processos de enfrentamento e resistência dos trabalhadores que começam a desenvolver novas formas de organização para o enfrentamento político, atingindo seu momento mais expressivo no novo sindicalismo rural, do qual Chico Mendes se torna a maior expressão nacional e internacional, principalmente frente aos ambientalistas, conforme Costa Sobrinho (1992).

Assim como há resistências, reconstruções e ressignificações do modo de vida dos seringueiros no nível da organização política, há também, à sua forma, no nível da produção cultural, constituindo-se inclusive novas formas de cultura de resistência e crítica em um novo contexto pela interação ao mesmo tempo tanto da herança de diversos traços do modo de vida dos seringueiros e alguns resquícios de culturas de etnias indígenas quanto por novas e diversas influências culturais nacionais e internacionais. Um interessante entrelaçamento de diferentes elementos culturais que podem ser vistos a partir do que o poeta mexicano Octávio Paz (1976, p. 143-153), em sua reflexão sobre a literatura latino-americana, denominou cosmopolitismo particular.

Por outro lado, a especificidade do espaço-tempo subjetivo da esfera cultural é revelada tanto

na narrativa quanto na sonoridade do repente rock'n'roll sobre a anunciação ao dirigente do centro de Santo Daime da Colônia Cinco Mil pelo líder do Arraial de Canudos da chegada do capitalismo na floresta amazônica e os conseqüentes conflitos com os habitantes da região. A síntese de características culturais diversas da representação do cantor Pia Vila sobre o processo histórico no interior do qual está inserido reproduz, na adequação tanto das formas quanto dos conteúdos da linguagem artística, importantes elementos simbólicos que fazem referências diretas a este processo.

As influências das sonoridades da cultura popular nordestina, em alguns elementos em destaque na batida de sua música, que reproduzem ritmos como os das músicas do folclore do bumba-meu-boi, se destacam ao mesmo tempo em que o gênero da música é mais marcadamente o rock'n'roll, devido à ênfase na execução de riffs de guitarra com efeito de overdrive bem característicos da sonoridade deste gênero. Paralelamente, nas formas como as letras são produzidas, regularidades de crítica de parte do discurso dos primórdios do rock'n'roll se entrelaçam com regularidades de irreverência do discurso da cultura popular nordestina. Da mesma forma, o conteúdo trata do contato e conseqüente interação da cultura tradicional dos seringueiros - a qual já é resultado de um tipo de interação de parte da cultura nordestina com a de várias culturas indígenas - com a conflituosa modernização capitalista da economia na região, em sua revelação por meio de um ritual ao líder da Igreja do Santo Daime da Colônia Cinco Mil de que "o capeta anda solto por aqui" na forma do "sulista capitalista de berro de boi". Ou seja, a consciência dos conflitos da modernização capitalista da economia representada em conjunto com uma visão religiosa deste processo como resultado simultaneamente da ação do "capeta", prováveis ecos tanto da cultura dos líderes messiânicos como da literatura de cordel, elementos de forte presença na cultura nordestina.

A presença de elementos do gênero musical característico do folclore do bumba-meu-boi nordestino em conjunto com uma representação a partir do referencial da religião do Santo Daime amazônica constituída pela herança de vários elementos indígenas anunciando através de um

rock'n'roll a chegada da modernização capitalista da economia e seus conflitos é uma representação tanto das sonoridades quando dos imaginários do encontro de culturas, é o som da chegada da modernidade à floresta amazônica representativo de seus conflitos e de suas interações na produção do novo; ao mesmo tempo, significa um processo de ressignificação das representações, dos imaginários, das identidades, um mito místico da passagem da floresta para o terceiro milênio nas origens da globalização, uma profecia new wave transcendental amazônico-nordestina, um cordel rock'n'roll das fusões dos difíceis encontros étnicos, dos locais e dos universais, dos tradicionalismos e modernismos; um cosmopolitismo especialmente particular característico da Amazônia da virada para o século XXI.

Era neste contexto turbulento da década de 1980 dos empates como forma de resistência pacífica ao desmatamento da floresta da qual dependiam os seringueiros, dispostos em correntes humanas repletas de mulheres e crianças em frente a peões empunhando motosserras e jagunços armados; no contexto do assassinato de Chico Mendes, o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri, conhecido como uma figura importante no ambientalismo internacional; no contexto do desenvolvimento do movimento operário, das greves dos trabalhadores e seus conflitos com as classes dominantes em São Paulo; de uma espécie de "ressaca" da Ditadura Militar no Brasil onde os processos democráticos ainda tinham que se afirmar pela luta política; da queda do Muro de Berlin, com a aproximação do final da Guerra Fria, entre outros importantes processos de uma época de rápidas e profundas transformações; era com a paixão de um engajamento em uma fundamental luta revolucionária para o destino da humanidade que o Grupo Capu propunha "paz e amor" entre os homens, algo aparentemente simples e visivelmente difícil, como no final da música Mercúrio, da seguinte forma:

Um ato de amor não é um ato covarde  
/ é um riso de anjo / é um bom rio de  
energia que corre / apagando a chama  
do ódio que arde / o amor tem a paz  
como conseqüência / e tem a paz como  
conseqüência / Não à violência! / Não  
à violência! / Rock'n'roll!

Influenciados pelo tropicalismo, pelo rock psicodélico e progressivo nacional e internacional, pelo "raulseixismo"<sup>2</sup>, pela atitude crítica do punk rock e do pós-punk, enfim, por toda uma fermentação nacional e internacional que ocorria no contexto histórico daquela época, a banda de rock conhecida como Grupo Capu inseria esta parte acreana da região amazônica dentro do contexto da contracultura utilizando as influências deste gênero do discurso de forma criativa para muito além de uma simples reprodução mecânica de suas fórmulas, com uma proposta que figurava de forma ousada em um contexto onde toda a classe artística deste Estado parecia engajada na criação do novo.

Dentro da perspectiva do forte cosmopolitismo particular da produção artística da época do tipo que se percebe nas músicas do cantor Pia Vila, o Grupo Capu pode ser caracterizado especialmente por seu engajamento na defesa de uma visão originalmente amazônica das concepções dos movimentos contraculturais, realizando através do rock'n'roll um esforço de formulação de uma nova consciência amazônica unindo o que havia de mais avançado na cultura ocidental crítica de si mesma ao que havia de mais essencial na cultura amazônica do contexto da recém chegada modernidade à região. Dentre as causas mais específicas que caracterizavam as lutas dos movimentos contraculturais, além da defasagem dos princípios mais gerais como os de ideais de "paz e amor" do movimento hippie, a de maior adesão pelo Grupo Capu foi à ambientalista, como na militância poética em defesa da água doce na letra da música Oceanos suspensos:

Paisagem a vapores / No céu em movimento / Figuras minerais / Moldadas pelo vento

Ie, igarapés / Ie, rios e riachos  
OURI, OURI / Moldadas / OURI,  
OURI / É do vento o pensamento

Oceanos suspensos / Oceanos suspensos

Águas de todos os sabores /  
Orvalhos que molharam flores /  
Moldadas pelos ventos / É do vento o pensamento

Surreal em gotículas / Cachos d'água navegantes / Leves plumas líquidas /

Gasosas formas mutantes

Que da terra foram ao céu / E voltaram ao planeta / Planeta

Oceanos suspensos / Oceanos suspensos

Para o Grupo Capu era necessário cantar as águas como era necessário cantar os pássaros, os animais, as árvores, os rios, os índios, os seringueiros, pois toda a riqueza não somente da fauna e da flora como também da sabedoria de toda a diversidade das culturas dos povos que vivem na mais perfeita harmonia com a natureza na floresta amazônica é que seria a matéria prima a partir da qual se construiria a nova consciência da anunciada Era de Aquário do movimento hippie cujas suas águas, para Clenilson Batista, saíam do Rio Branco para lavar a alma do mundo. Na impossibilidade de discutir no mesmo nível da razão instrumental, a base sobre a qual se estrutura toda a lógica matemática de acumulação de capital chamada por Max Weber de "cárcere de ferro" (2001, p. 130-131), destruindo tudo em sua frente considerado inútil ao crescimento econômico do sistema capitalista e inserida na Amazônia na forma do modelo agropecuarista de modernização da economia que substituiu o antigo modelo econômico extrativista falido, durante o período da Ditadura Militar, as letras das músicas do Grupo Capu levam a fundo o lema da "imaginação no poder" característico dos protestos do momento culminante da primeira fase dos movimentos contraculturais em 1968 (PEREIRA, 1986, p. 92), enquanto proposta de fundação de uma nova base sobre a qual toda a realidade deveria se reestruturar, rompendo com a lógica do "cárcere de ferro".

Mas era necessário ir ainda além. Concepções cosmológicas alternativas eram formuladas a partir dos tipos de narrativas das lendas indígenas permeadas de elementos do discurso científico e tecnológico ocidentais em músicas como o Seringal Astral "espiritual e místico", localizado na galáxia chamada "Via Látex" por onde se chegava através de um "ramal eletrônico" por naves espaciais feitas de sernambi, cujas estrelas são compostas por luzes de coloridos harmônicos originárias das porongas que os seringueiros utilizavam em seus capacetes para iluminar o caminho na floresta. Como os Beatles haviam inseri-

do elementos da cultura oriental e os tropicalistas elementos da cultura afrobrasileira em suas composições, o rock acreano fazia seus experimentalismos inserindo elementos das culturas nativas amazônicas no tipo de universalismo moderno característico do gênero contracultural do rock'n'roll. O exercício da imaginação enquanto negação do "cárcere de ferro" da razão instrumental pela criação de uma nova consciência amazônica significava em última instância uma proposta de descolonização cultural enquanto o caminho para revolução individual potencialmente transformadora do meio social proposta pela contracultura na versão amazônica, que seria indispensável para a subversão psicológica do "cárcere de ferro" da lógica capitalista como uma fase inicial do processo de reestruturação da realidade.

Musicalmente, a sonoridade conseguida pelo Grupo Capu na época do show Viva Raul, entre 1989 e 1991, onde performances teatrais buscavam invocar o espírito de Raul Seixas, falecido recentemente, para que este baixasse do astral incorporando em seu corpo físico deitado dentro de um caixão que ficava na frente do vocalista na parte central do palco, tremendo devido à alta concentração das "energias cósmicas que pairam no ar" em um extasiante delírio coletivo de músicos, atores e público, se caracteriza por um experimentalismo ousado do tipo de psicodelismo e progressivismo dos estilos de bandas como Beatles ou The Doors da década de 1960, entrecortados por riffs e solos de guitarras mais pesadas, em músicas com letras com um alucinógeno efeito surrealista como Oceanos suspensos e Mercúrio. As experiências transcendentais de abertura das "portas da percepção" através de viagens pelo "mundo astral" que conduzem a uma verdadeira revolução da mentalidade com o objetivo de proposição da fundação de uma nova realidade de um novo mundo por um novo homem da "Era de Aquário", conduzem o Grupo Capu a mensagens de outros mundos alcançados nas experimentações de seus processos de revolução individual, como na letra da música Mercúrio:

Na imensidão dessa salina / O vento magnético / Nas montanhas de ferro / Descargas elétricas / No horizonte de mercúrio

Mercúrio...

Seres metálicos / Rolam bolas de sal / Nesse mundo / glacial, glacial...

No limo dos minerais / Numa gruta de granito / No meio da geleira / Num diário de ferro / Assim estava escrito!

Mercúrio...

Os enunciados da letra da música exploram a pluralidade e a polissemia dos sentidos da palavra Mercúrio, podendo ser interpretada como Mercúrio, e deus mensageiro da mitologia, como Mercúrio, o planeta do nosso sistema solar. Desta forma, o "vento magnético" trazia as mensagens de uma "salina" estéril e desolada de uma "Era Glacial" de um outro planeta em que havia "montanhas de ferro" onde "seres metálicos" rolavam "bolas de sal", como se podia confirmar nas inscrições de um "diário de ferro" encontrado no meio de uma "gruta de granito", tal era a forma como um habitante de uma cidade em processo de modernização no meio da floresta amazônica, influenciado pelos princípios contraculturais do movimento hippie, via através dos sinais captados pelas antenas de TV e pelos textos dos livros da biblioteca a troca da força de trabalho dos operários, que se confundiam com as máquinas que operavam, por salário, no meio dos parques industriais dos grandes centros urbanos do capitalismo desenvolvido para onde era necessário levar as águas do Rio Branco da Era de Aquário por meio talvez de metafóricos Oceanos suspensos. Talvez os "seres metálicos" que viviam naquela frieza glacial pudessem ainda "entrar em contato com a natureza", "abrir as portas da percepção", "entrar em harmonia com o cosmo", se libertando do "cárcere de ferro" que havia se fundido à sua própria pele como uma borboleta se metamorfoseia se libertando de seu casulo.

Essa "modernização" econômica autoritária e conflituosa, implementada pelo governo ditatorial militar sem levar em consideração a dimensão da tragédia humana que teve para grandes populações da região amazônica, teve como uma de suas conseqüências mais óbvias o crescimento desordenado da periferia da cidade de Rio Branco no processo chamado pela imprensa de "invasões", onde os seringueiros expulsos de suas

colocações nos seringais falidos ocupavam terrenos para os quais não havia nenhuma utilização prática visível por proprietários desconhecidos. A experiência de vida de Ronnie Lopes, um dos músicos da banda de rock'n'roll Mapinguari Blues, cuja infância se deu em uma colocação de um antigo seringal da região, enquanto sua adolescência em uma "invasão" às margens do igarapé Judia, no bairro 6 de Agosto, que, apesar de ficar bem próximo ao centro da cidade de Rio Branco, se constitui em uma zona alagadiça com todas as características de periferia urbana dos grandes centros, lhe dá o subsídio necessário para a criação de uma representação sobre este processo através da música *A fuga*, da seguinte forma:

Ai, meu Deus, que tanta água / Não é de alambique não / É a água da Judia / Que invadiu meu barracão

Ai que saudade do jucá / Fiquei pegado na estação / E me responda uma coisa / Seja sincero, oh meu irmão

Que lá pras bandas da Judia / A água invadiu todo o chão / Até o Saci Pererê / Quis saber de lá mais não

Foi embora pro astral / Aqui sofreu decepção / Entrou no mercado negro / E encontrou um tal baião / Uma mistura muito louca / É feitiço, meu irmão

Olha o Saci Pererê! / E a Matinta Pereira! / Olha o Mapinguari! / E a Matinta Pereira!

A presença de elementos tradicionais da cultura dos seringueiros como a Matinta Pereira e o Mapinguari, sofrendo com as águas invadindo os barracões durante as alagações na letra de *A fuga*, revela que o deslocamento do habitante da floresta para a periferia da cidade se dá para muito além de somente seu corpo físico, havendo conjuntamente um deslocamento, através de uma desterritorialização, do seu imaginário, expressa em forma de um diálogo onde um interlocutor pede que se confirme que até os personagens lendários como o Saci Pererê, a Matinta Pereira e o Mapinguari, que tinham ido morar na periferia junto com os seringueiros expulsos, tentavam encontrar, depois de não terem mais para onde ir, mais uma forma de Fuga da dura realidade. Como vários outros ex-seringueiros expulsos das colocações dos seringais nas florestas para as pe-

riferias urbanas, o imaginário que trouxeram arraigados em si entrou "no mercado negro" e foi-se "embora pro astral", pois "aqui sofreu decepção". Como diz o Mano Brown dos Racionais MC's, "periferia é periferia / em qualquer lugar", e isso inclui os imaginários das cidades da região amazônica em processo de "modernização" econômica autoritária implementada pela Ditadura Militar.

De forma semelhante à música *Padrinho Sebastião*, do cantor Pia Vila, o instrumental de *A fuga* também mistura elementos regionais e tradicionais de ritmos nordestinos a elementos universais e modernos como o rock'n'roll, tendo as duas bandas o mesmo guitarrista, Charles Sampaio, da mesma forma que a letra da música *A fuga* também narra incursões pelo "mundo astral" como a letra de Mercúrio, do Grupo Capu, pois a passagem do vocalista Ronnie Lopes pela banda deve certamente ter deixado suas marcas em sua forma de compor. Desta forma, com vários de seus integrantes tendo integrado em algum momento as formações das bandas pioneiras do mais legítimo rock'n'roll acreano, a sonoridade do Mapinguari Blues se estabelece como uma espécie de ponte entre a primeira geração de compositores de rock'n'roll acreanos e a geração seguinte à qual a banda pertence, e onde a maioria dos músicos já apresenta uma sonoridade com uma identidade marcadamente diferente em comparação à geração anterior.

De fundamental importância para a reflexão realizada aqui é a percepção de que, quando se relacionam as principais características das culturas de resistência do período com alguns dos principais acontecimentos dos contextos históricos das fases de modernização econômica progressivas características do final do século XX, em seus desdobramentos que vão do nível internacional ao nacional e regional, assim como com algumas das características centrais das forças políticas hegemônicas e contra-hegemônicas em jogo, é que o alastramento das bases sobre as quais se ergue o sistema capitalista pelo mundo, por um movimento iniciado nos centros, depois tomando a direção das periferias, foi acompanhado, da mesma forma, pelo alastramento das formas de resistência às contradições do sistema, tanto em relação às formas de organização política quanto em relação às formas de manifesta-

ção de uma cultura de resistência e luta internacionais.

Era necessário, para além do forte movimento social e político de enfrentamento que se desenvolvia principalmente nas florestas do Acre, dirigido pelos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, o acompanhamento de um forte movimento contestatório no nível cultural que expressasse através das artes os anseios de uma geração crítica, combativa e atuante que queria manifestar suas concepções sobre como interferir em um processo de transformação profunda dos meios no interior dos quais estavam inseridos.

Fundamentados principalmente no tipo de ideologia contracultural a exemplo da "imaginação no poder" como forma de subversão libertária dos "cárceres de ferro" do racionalismo dos planejamentos militaristas atterradoramente economicistas que beneficiavam uma pequena elite em meio a desastres ambientais e sociais, tanto o Grupo Capu, a primeira banda de rock autoral do Estado do Acre, surgida no início da década de 1980, como o cantor Pia Vila, cuja carreira se inicia mais ou menos nesta época, desenvolvem um trabalho consistente e duradouro que continua na ativa de forma vívida para o público desta década de 2010, sendo reconhecido e influenciando as gerações seguintes, atuando como referenciais basilares, constituindo-se nos dois maiores clássicos da música representante da contracultura acreana.

## Notas

<sup>1</sup> Estudante do Mestrado em Letras da Universidade Federal do Acre-UFAC. Endereço eletrônico para contato: armando1848@hotmail.com.

<sup>2</sup> Era assim que Raul Seixas definia sua forma peculiar de compor rock'n'roll misturando elementos como bolero, sertanejo, baião, repente, exoterismo, cristianismo, filosofia ocidental, etc.

## Referências bibliográficas

ACHUGAR, Hugo. Planetas sem boca: efêmeras sobre arte, cultura e literatura. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

COSTA SOBRINHO, Pedro Vicente. Capital e trabalho na Amazônia Ocidental: contribuição à história social e das lutas sindicais no Acre. São Paulo: Cortez; Rio Branco: UFAC, 1992.

PEREIRA, Carlos Alberto M. O que é contracultura. São Paulo: Nova Cultural/

Brasiliense, 1986. 98 p. (Coleção Primeiros Passos, 69).

PAZ, Octavio. Signos em rotação. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.



# ELEMENTOS HISTÓRICOS E FICCIONAIS NA OBRA "A AMAZÔNIA", DE EDGARDO UBALDO GENTA

Belchior Carrilho dos Santos<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Acre

O presente trabalho tem por objetivo fazer um diálogo entre história e ficção; e verificar até que ponto o olhar de um escritor e general do exército uruguaio (Edgardo Ubaldo Genta) pode ser menos determinista do que os relatos de viagem de alguns desbravadores que estiveram em terras ainda não amazônicas no século XVI. O imaginário sócio-cultural da Amazônia é complexo e rico, tendo como marcas a diversidade e a contribuição de diferentes grupos étnicos autóctones e exógenos à região, como nativos, missionários portugueses e espanhóis, além de outros estrangeiros que, em determinado momento, percorreram-na no papel de exploradores ou pesquisadores. Os relatos do Frei dominicano Gaspar de Carvajal, que conta com muita "fantasia" a trajetória de um grupo de espanhóis nas terras da Amazônia, descrevendo de modo peculiar populações ribeirinhas, seus costumes e modos de vida simbólicos, são considerados ainda hoje impressionantes, do ponto de vista dos estudos literários, mas também do ponto de vista do registro etnográfico do documento que inaugura discursivamente a Amazônia. A ficção e a história contribuem de maneira peculiar para o entendimento do processo de desbravamento da região amazônica e muito do olhar que o estrangeiro tem sobre ela. A obra teatral de Edgardo Ubaldo Genta, aponta para uma nova oportunidade de revisitar a região, através de um documento ficcional produzido por um latino-americano.

Em meio às várias temáticas e representações que povoam o universo amazônico, tivemos acesso a um texto escrito originalmente em 1942<sup>2</sup> no Uruguai por Edgardo Ubaldo Genta (poeta, escritor e general do exército uruguaio), intitulado: *La Amazonia - tragiepopeya en cuatro jornadas*, que nos chamou bastante atenção. Este texto foi traduzido no Brasil em 1968 e impresso em 1969<sup>3</sup>. Inicialmente o que nos chama atenção no texto

lançado no Brasil é a homenagem feita aos "conquistadores" da América e aos povos amazônicos como "filhos gloriosos de Espanha e Portugal", já cabendo aí inúmeras discussões a respeito dessa valorização e de uma identidade amazônica dependente dos colonizadores europeus, onde os índios (como foram chamados) não tivessem, também, grande importância nesse contato cultural.

Foi subintitulada pelo autor como sendo uma tragiepopéia em quatro jornadas. Tragédia (do grego antigo é uma forma de drama freqüentemente envolvendo um conflito entre uma personagem e algum poder de instância maior (como a lei, os deuses, o destino ou a sociedade). Epopéia é um poema épico<sup>4</sup>. Um poema heróico narrativo extenso, uma coleção de feitos, de fatos históricos, de um ou de vários indivíduos, reais, lendários ou mitológicos.

Por tratar-se de uma peça de teatro não realista, mas que mescla lendas, elementos ficcionais, juntamente com personagens históricos, achamos por bem tentar identificar e discutir alguns desses elementos que compõem o texto.

Pretende-se utilizar além do texto de Genta (1969), outras referências como Carvajal (1992), La Condamine (1992), Smith (1990), Hall (2006) e Glissant (2005).

## Elementos históricos e ficcionais

Se a história muitas vezes bebe na fonte das lendas e da ficção o que percebemos nesse contexto que um texto dramático também pode levar em consideração aspectos históricos, o que nos propomos é fazer um diálogo entre história e ficção a partir do olhar de um escritor latino-americano, mas que também possui uma patente do exército uruguaio, e talvez verificar até que ponto seu olhar pode ser menos determinista do que os relatos de viagem de alguns conquistadores que chegaram nessas terras a partir do século XVI.

A peça narra a chegada dos conquistadores espanhóis pelos Andes até a chegada na floresta, misturando fatos históricos e ficção, neste caso aparece o nome do Capitão Francisco de Orellana. É dividida em quatro jornadas, que neste caso corresponderiam ao mesmo que atos.

A primeira jornada, Genta (1969), intitula de Os Andes, possuindo três cenas. Na cena I, o inca Manco informa a rainha Toa que o inimigo está chegando e pede-a para salvar-se enquanto há tempo; já na cena II, os soldados espanhóis e o capitão Orellana encontram a rainha Toa e falam sobre o Dourado; na cena III, frei Gaspar de Carvajal e Alonso de Robles é apresentado à rainha Toa. O capitão Orellana diz que quer tudo da rainha, inclusive seu amor. Nessa primeira jornada, já é possível perceber a mistura de personagens históricos com ficcionais.

A segunda jornada, intitulada de A Selva, possui quatro cenas. Na cena I, acontece o encontro do agrupamento liderado pelo capitão Orellana com os Jíbaros e o feiticeiro; já na cena II, Orellana entra em conflito com os Jíbaros. Outro grupo de soldados espanhóis guiados por alguns atlantes e o cacique Guacari e que haviam se perdido na selva, com muita sede, fome e doenças se depara com os conflitantes; na cena III, a rainha Toa chega ao conflito e ameniza-o; na cena IV, frei Gaspar de Carvajal, juntamente com outros homens, chega a um lugar ensolarado no meio da floresta.

A terceira jornada, intitulada de O Dourado, possui seis cenas. Na cena I, o rei Branco fala do ritual de despojamento de Popula, a virgem das virgens. E aguardam; na cena II, as capitoas abrem a porta e se deparam com os Atlantes de Guacari sedentos por sexo; na cena III, surge à rainha Toa que para a Grande Bruxa e o Coro das Bruxas não é bem-vinda. Guacari ameaça falar algo e é ameaçado de morte pela rainha Toa. Na cena IV os Atlantes ameaçam entrar no ambiente penumbroso e atacar as virgens; na cena V, Popula - a virgem do sol - é levada pela rainha Toa para o local da cerimônia de despojamento, onde são colocadas ao seu redor muitas riquezas e os atributos do Dourado. Já na cena VI, a rainha Toa é derrubada pelo capitão Orellana. O Dourado é saqueado e a virgem do sol juntamente com as outras mulheres são roubadas pelos soldados espanhóis.

A quarta e última jornada, intitulada de O

Amazonas, possui sete cenas. A cena I, já na barcaça de Orellana, saem pares de virgens ultrajadas e soldados dos cantos do barco com sinais de orgia sexual; na cena II os soldados tentam tirar a castidade do jovem Alonso de Robles tentando-lhe com uma virgem, mas o mesmo foge da tentativa; na cena III surge frei Gaspar que defende Alonso e amaldiçoa o ato dos soldados; a cena IV o capitão Orellana sai de seu camarote estagnado com Alonso de Robles, e não o mata deixando o ir viver na selva; na cena V, os Guacaris e os Atlantes surgem com Alonso de Robles e soldados portugueses aprisionados, e exige as virgens como resgate para o capitão Orellana; na cena VI, a rainha Toa vai a júri popular e é inocentada, mas perde sua realeza. Toa declara o seu amor pelo capitão Orellana; cena VI ou última cena, Popula é despertada, sai dos aposentos e vai em direção ao símbolo sagrado (a cruz), e é nomeada rainha. Toa, ébria de ciúmes assassina-a com uma flechada no peito, é presa e torturada. Os conquistadores partem rumo ao mar. Conforme observamos no breve resumo dos acontecimentos da peça, há realmente uma mistura forte e decisiva entre história e ficção, incluindo-se aí as lendas indígenas (lenda do El Dorado) e não indígenas (os Atlantes relacionados à mítica cidade de Atlântida).

Frei Gaspar de Carvajal, em suas anotações conta com bastante entusiasmo a trajetória de um grupo de espanhóis nas terras da Amazônia, descrevendo tudo aquilo que via. Talvez por ser um estrangeiro nessa terra inóspita (no ponto de vista europeu), isso ajudou a perceber esse mundo de forma exótica até mesmo como um cenário ora passível de contemplação, ora passível de horror. Uma questão mais profunda de entendimento seria perceber as diferenças entre esse mundo desconhecido e o seu que já conhecia a partir das questões culturais, entender que os nativos desenvolveram maneiras de conviver com esse local, com essa floresta, mas isso não foi possível naquele momento, uma vez que viam os índios como animais a serem domesticados e não como pessoas.

O relato do Frei espanhol é de uma riqueza minuciosa e reveladora em vários aspectos, como por exemplo, os aspectos literários. Outros países que também contam com parte da região amazônica em seus territórios possuem textos li-

terários semelhantes, misto de relatos históricos e de ficção. Esses textos nos revelam o choque cultural que resultou na destruição de muitos grupos étnicos dessa região dos trópicos.

Nesse sentido, entendemos que ficção e história contribuem de maneira peculiar para outra compreensão em relação aos processos de desbravamento da região que se convencionou chamar de Amazônia, e, quem sabe dialogar com o olhar do estrangeiro sobre ela. A obra *A Amazônia*, aponta para uma nova oportunidade de revisitar a região, através de um documento ficcional produzido por um general latino-americano; e o épico é utilizado como forma predominante nessa dramaturgia. Através da estrutura textual compreendemos fraturas e rompimentos da idéia primordial de construção de identidade através da literatura. Deparamo-nos com uma estrutura épica dentro de uma estrutura dramática, confronto, que será analisado em outra oportunidade.

Considerando a leitura do texto teatral, de Genta, percebemos novas possibilidades estéticas oferecidas pelo chamado teatro narrativo, uma oportuna proposta de discussão e análise sobre a região amazônica, abrindo uma possibilidade dialética e reflexiva. O detalhamento nas descrições o torna um rico material para a pesquisa, embora se observe a parcialidade cultural do outro sobre a região, uma vez que o autor em questão mesmo sendo latino-americano, é uruguaio, sendo, portanto, um estrangeiro "dentro" dessa região amazônica. Um discurso de outrem, porém revelador e instigante que será comparado com outra leitura sobre a região, dada pelos relatos de viagem do século XVI, do Frei Gaspar de Carvajal.

### **Elementos identitários na obra**

Pretendemos, através do estudo da obra, investigar aspectos relevantes da formação identitária da região desde a chegada de estrangeiros, percebendo também o contato com o nativo que a habitava, bem como, verificar na estrutura formal do texto elementos dessa identidade. Buscando Identificar a importância desses estudos para a formação de uma identidade amazônica.

No teatro épico, teorizado por Bertolt Brecht,

o narrador é dono da história, tem o direito de intervir, expandindo a narrativa em espaço e tempo, voltando a épocas anteriores ou antecipando-se aos acontecimentos, visto conhecer o futuro e o fim da história. A construção de um texto teatral e a conseqüente configuração de um sujeito social, adquiriram uma nova dinâmica no teatro épico ou lírico-épico. A emergência de resposta à transformação social ocorrida com o surgimento da classe operária, modifica o panorama da arte em geral. Seu construtor teórico arrasado a partir de experiências épicas de seus antecessores como Piscator, influenciaram profundamente as artes e modificaram o padrão de relacionamento do objeto artístico com o espectador.

Nos estudos culturais encontraremos apoio para a construção do conceito de identidade oferecida por Zigmund Bauman e Stuart Hall, os elementos necessários a construção do conceito de nação, língua e civilização serão desconstruídos a partir de idéias que valorizam o diferente, a cultura tradicional e o sujeito autóctone, que também participa da construção histórica do mundo.

### **Considerações finais**

A análise da obra em questão, faz-se extremamente importante para uma busca de novos olhares de percepção dessa região tão grande que é a Amazônia. Vista já por vários teóricos, ora como inferno e, hora como paraíso, mas é preciso penetrar não somente no texto, mas também, no entendimento que os moradores tem de sua própria região que possui uma dimensão continental; contendo em si várias línguas (não somente as oficiais) e várias culturas. Buscamos outras percepções para esta região e de preferência mais despidas de conceitos prontos vindos de estudiosos que, muitas vezes, nunca vieram a Amazônia. Entendemos essa conclusão como provisória, uma vez que a pesquisa encontra-se em andamento.

### **Notas**

<sup>1</sup> Mestrando de Letras Linguagem e Identidade, bolsista do REUNI, sob orientação da Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Calixto Marques.

<sup>2</sup> Quarto centenário do descobrimento do Amazonas: 1542-1942.

<sup>3</sup> Ano do tricentenário da fundação da fortaleza de São José do Rio Negro, origem da cidade Manaus.

<sup>4</sup> A cena não é "transfigurada" pelo lugar da ação; ela exibe sua

materialidade, seu caráter ostentário e demonstrativo. Ela não encarna a ação, mas a mantém a distância. Pavis (2008).

## Referências bibliográficas

- BAUMAN, Z. *Vida Líquida*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BRECHT, B. *Estudos Sobre Teatro*. Tradução: Fiama Paes Brandão. São Paulo: Nova Fronteira, 2005.
- \_\_\_\_\_, B. *Diário de Trabalho V. I: 1938-1941*. Tradução: Reinaldo Guarany e José Laurenio de Melo. São Paulo: Rocco, 2005.
- \_\_\_\_\_, B. *Diário de Trabalho V. II: 1941-1947*. Tradução: Reinaldo Guarany e José Laurenio de Melo. São Paulo: Rocco, 2005.
- BORNHEIN, G. *Brecht: a estética do teatro*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- BURKE, Peter. *Hibridismo Cultural*. Trad. Leila Souza Mendes. Cidade: Unisinos, 2003.
- BRECHT, B. *Estudos Sobre Teatro*. 2. ed. Tradução Fiama Paes Brandão. São Paulo: Nova Fronteira, 2005.
- BUENO, E. *História do Brasil: Os 500 anos em uma obra completa, ilustrada e atualizada*. São Paulo: PUBLIFOLHA, 1997.
- CALIXTO MARQUES, Maria do Perpétuo Socorro. *A Cidade Encena a Floresta*. Rio Branco: EDUFAC, 2005.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 3 ed. Trad. Heloísa Pezza Cratrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- COMPAGNON, A. *O Demônio da Teoria*. Tradução Cleonice Mourão e Consuelo Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- CRULS, G. *A Amazônia Misteriosa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1925.
- CUNHA, E. *Um Paraíso Perdido. Ensaios, estudos e pronunciamentos sobre a Amazônia*. (1886-1909). Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- ESTEVES, Antônio R. *A ocupação da Amazônia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- GENTA, Edgardo Ubaldo. *A Amazônia: tragiepopéia em quatro jornadas*. Editora Arte Nova, 1969.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LA CONDAMINE, Charles-Marie de. *Viagem pelo Amazonas - 1735-1745*. Tradução de Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: EDUSP, 1992.
- PORRO, Antonio. *As Crônicas do Rio Amazonas*. Tradução, introdução e notas etno-históricas sobre as antigas populações indígenas da Amazônia por Antonio Porro. Petrópolis, Rj: Vozes, 1992.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- PIZARRO, Ana. *Imaginario y discurso - La Amazonía*. In: *Sentidos dos lugares/organizadores José Luís Jobim... [et al.] - Luís Jobim... [et al.]* - Rio de Janeiro: ABRALIC, 2005, P. 130-152.
- SOUZA, Carlos Alberto Alves de. (org.) *Textos de História da Amazônia*. Rio Branco: UFAC/ Pró-Reitoria de Assuntos comunitários, 1998.
- SMITH, Antony. *Os conquistadores do Amazonas: quatro séculos de exploração e aventura no maior rio do mundo*. São Paulo: Editora Best Seller, sd.
- TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América - a questão do outro*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ZÁRATE, Augustín de. *Historia del Descubrimiento y Conquista del Peru*. Martín Nucio, Amberes, 1555. In PEASE, Franklin. *La América de la Conquista. Historia y Cultura del Peru*.

# CULTURA ESCRITA E SABERES DOCENTES: ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA PARA A APROPRIAÇÃO DA CULTURA AMAZÔNICA RONDONIENSE

Bianca Santos Chisté  
Universidade Federal de Rondônia - Campus de Vilhena

O presente artigo apresenta parte dos resultados da minha pesquisa de mestrado desenvolvida no ano de 2008, em duas escolas públicas, localizadas no perímetro urbano no município de Rolim de Moura - RO, com crianças e professoras atuantes no 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Esta investigação envolveu a obtenção de dados descritivos, a análise dos elementos levantados de forma indutiva, dando importância essencial ao significado e a reatuação à perspectiva das participantes sobre a temática abordada. Assim, este trabalho dedicou-se a investigar quais práticas culturais de escrita, promovidas pela escola, possibilitam a discussão e a apropriação, pelas crianças, dos saberes culturais produzidos na Amazônia Rondoniense. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas coletivas com as docentes e os alunos, escrita de carta e análise de materiais (livros, revistas, DVDs etc.) presentes no espaço escolar. A análise considera que a apropriação da cultura regional também é possibilitada e intermediada pelos eventos e práticas letradas e que a identidade assumida pelas professoras reflete na maneira de compreender a cultura local, bem como, nas propostas de leitura e escrita desenvolvidas no contexto escolar. Trago então algumas interlocuções provenientes de uma parcela dos resultados que nos permitem uma visão de como a cultura amazônica rondoniense tem sido abordada por meio das práticas letradas, evidenciando ainda a importância da articulação entre os saberes docentes e a cultura escrita para a apropriação da cultura amazônica.

## Questões primeiras

A formação social brasileira é uma síntese complexa de um longo processo de colonização, de ocupação e de povoamento nas diferentes regiões do país. Neste cenário, encontram-se os

povos indígenas, primeiros habitantes, os negros, os brancos, europeus ou não, os árabes e, evidentemente, os caboclos, isto é, mestiços descendentes de índios e brancos, dentre tantos outros povos que formam a população brasileira. Evidencia-se ainda, a presença de outros povos nas regiões de fronteiras, como em alguns estados brasileiros: Rondônia, Acre, Amazonas, Mato Grosso do Sul dentre outros. A presença de povos de culturas diversas nas diferentes localidades brasileira, ao mesmo tempo em que contribui para a riqueza da cultura impõe díspares desafios relacionados à identidade, à soberania, ao encontro com o outro, entre outras questões.

Ao direcionar o olhar para dentro da escola é possível constatar que o movimento social pela universalização do sistema educacional e consequentemente o ingresso na escola de crianças das camadas populares e de diferentes grupos sociais, tais como: ribeirinhos, camponeses, indígenas, população de fronteira, seringueiros, quilombolas, dentre outros, bem como, as questões de gênero, sexualidade, religião, colocam a instituição de ensino perante o desafio de pensar as singularidades de cada grupo e de cada sujeito e repensar sua forma de organização escolar. São crianças, jovens e adultos, membros com conceitos, concepções, valores, crenças, idéias sobre o mundo e sobre a própria experiência de vida muito característica dos grupos sócio-culturais dos quais fazem parte. O acesso à educação, como direito de todos configura-se como um espaço heterogêneo, que recebe múltiplas culturas e sujeitos de diferentes idades e classes sociais.

A escola é um espaço de possibilidades, que pode favorecer e oferecer condições para a valorização e reconhecimento dos diferentes saberes e modos de entender o mundo. Isso só é possível a partir de um ponto contrário. Eu só reconheço alto porque reconheço o baixo, só reconheço o branco porque tenho a representação do preto.

De acordo com Araújo (2004) os sujeitos escolares só podem olhar criticamente sobre sua sociedade, sobre a vida de seu povo, sua história sua cultura se esses conhecerem outras sociedades, outras vidas, outros povos, outras histórias, outras culturas. A autora acrescenta ainda:

[...] não é possível uma educação crítica sem alteridade. O sujeito só se compreende a si mesmo em relação com outro, em interação. Só posso compreender-me dentro de mim mesmo se reconheço um outro que não sou eu, se me deparo com a estranha presença do outro; minha realidade só toma sentido para mim mediante o (re) conhecimento da realidade de um outro. (ARAÚJO, 2004, p. 10)

A cultura está em toda a parte, isto é fato. Não há como negar diante dos estudos antropológicos, históricos, lingüísticos, etnográficos, semióticos, sociológicos produzidos ao longo dos anos que todos os povos, de diferentes lugares do mundo, têm cultura; isso é possível porque todos os grupos sociais dão sentidos às suas práticas. Então, educação também é cultura, principalmente por constituir e construir significados e valores formulados nas interações humanas, por conseguinte, a educação escolar está permeada de culturas.

Ora, numa época em que a discussão sobre pluralidade, diversidade e identidade cultural e tantas outras que nos remetem as diferentes formas de viver e compreender o mundo, não podemos pensar a escola, a educação escolar o professor, o aluno, o currículo, a estrutura física, a organização do tempo e do espaço, o gestor, a merenda escolar e tantos outros a constituição de sujeitos sem uma discussão sobre cultura, necessário se faz interpretar todo um sistema multirelacionado, conectado e articulado. De acordo com Goulart:

Os modos como os alunos expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais histórica e culturalmente formados. A linguagem tem papel de fundador nesse processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a deter-

minado grupo social. (GOULART, 2003, p. 100)

É por meio da linguagem que proclamamos a nossa maneira de ser e estar no mundo e construímos nossa identidade cultural. Assim, na realidade rondoniense, evidencia-se a riqueza da diversidade de línguas e de linguagem expressas pelos diferentes povos que constituem o cenário desse Estado. A escola é um dos ambientes em que as diferentes manifestações lingüísticas estão presentes, por isso, essa instituição está "intimamente associada à construção de identidades" (LOPES, 1999, p. 77). A utilização da cultura e da linguagem tem a ver com as "questões 'quem nós podemos nos tornar', 'como nós temos sido representados' e 'como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios'". (HALL, 2007, p. 109). Diante disso, cabe ressaltar o papel da escola na formação das identidades, sejam elas nacional, regional, local, étnica etc. e questionar: Como elas têm sido produzidas no ambiente escolar? Quais representações e sentidos são atribuídos em sua constituição?

É por meio da linguagem que nos identificamos no mundo e atribuímos significados, ela está presente em todas as situações da vida cotidiana, por isso é importante "dotar os estudantes de conhecimentos, habilidades, e de valores dos quais eles vão precisar, não apenas para articular suas próprias vozes, mas para entender tais vozes e encorajar os estudantes a transformarem-se em agentes sociais coletivos" (MCLAREN, 2000, p. 28). Isso significa ajudar aos estudantes a analisar os seus próprios significados culturais, suas interpretações de situações e suas representações de forma a esclarecer e intervir, "nos processos pelos quais eles são produzidos, legitimados e anulados". (MCLAREN, 2000, p. 43)

Portanto, as práticas sociais da cultura escrita representam um grande papel no processo da difusão cultural, pois possibilita ao sujeito a participação crítica nas práticas sociais que envolvem a linguagem falada e escrita, bem como as situações de diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutiva de nossa identidade cultural, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade. Pois, na perspectiva de Tfouni (2006) essas práticas contribuem na apropriação e construção da cul-

tura e transformação de um povo.

Considerando a inserção do município de Rolim de Moura na região Amazônica e as práticas da cultura escrita como veículos de disseminação e apropriação dos modos culturais de uma dada formação social, apresentarei a partir dos dados obtidos na investigação realizada em 2008, algumas interlocuções provenientes de uma parcela dos resultados que nos permitem uma visão de como a cultura amazônica rondoniense tem sido abordada por meio das práticas letradas, evidenciando ainda a importância da articulação entre os saberes docentes e a cultura escrita para a apropriação da cultura amazônica.

### O que o corpus nos revela

A discussão que se apresenta a seguir mostra alguns resultados da pesquisa realizada com as professoras<sup>1</sup> da rede estadual de Rondônia, em um município da Zona da Mata. Com o objetivo de mantê-las no anonimato e seguir os princípios éticos que regulam o trabalho científico mudamos o nome das participantes. Para assinalar alguns aspectos alusivos à problemática da investigação, utilizaremos algumas afirmativas que serão debatidas.

Os dados da pesquisa apontam alguns aspectos evidenciam práticas de leitura e escrita preocupadas em abordar e discutir os saberes culturais locais e regionais e também revelam algumas problemáticas desta questão. Em termos gerais o trabalho desenvolvido no âmbito escolar aborda questões pertinentes a realidade amazônica, expressas nos materiais de literatura. Nos discursos produzidos durante as entrevistas as professoras revelaram que levam para o contexto escolar algumas lendas, contos e mitos da região Norte, como forma de aproximar as crianças dos saberes culturais amazônicos.

Renato: [...] eu leio todos os dias para os alunos, e nas minhas leituras eu procuro levar livros que falam sobre contos, mitos e lendas. Às vezes eu levo também textos que falam sobre a história de Rondônia, da Amazônia mesmo. [...] Apesar da falta de material aqui tem uma riqueza cultural muito grande. (Escola Mapiquari)

Antonia: [...] quando a gente trabalha a gente leva os contos, as lendas, os mitos. Todo ano a gente faz a festa do folclore e acaba entrando a cultura da

região norte e de outras regiões, eu penso que o momento que mais se trabalha, só que daí é de todas as regiões do Brasil. É nesse momento que é mais trabalhado a cultura. (Escola Jurupari)

Apesar de trabalharem com a mesma temática observa-se nos discursos acima a diferença na maneira de tratar o assunto. Enquanto na afirmação da professora Antonia da escola Jurupari a cultura regional parece ser vista como algo exótico e esporadicamente, a fala do professor Renato da escola Mapiquari, evidencia a presença desses saberes com mais frequência nas práticas letradas no contexto escolar. No primeiro caso, o assunto é mais abordado no mês de agosto, na semana do folclore, ficando restrito a algumas lendas e mitos da região, no segundo a fala entusiasmada e com mais elementos confirma o trabalho desenvolvido na escola Mapiquari.

Posso dizer, no caso do tratamento dado às questões regionais pelas docentes da escola Jurupari, que elas acabam valorizando e priorizando, "[...] a cultura que conta com a aprovação das classes e dos grupos sociais com poder - e com sua aprovação". (SANTOMÉ, 2008, p. 166). Desse modo, as propostas pedagógicas tratam isolada e esporadicamente as questões culturais local e regional. Com isso a escola silencia as diversas situações sociais que são produzidas em torno de seu espaço. Cabe questionar então: Que identidade cultural o grupo de alunos/as dessas docentes estão construindo por intermédio das práticas escolares de letramento?

Os sujeitos da pesquisa também apontaram em seus discursos a relação existente entre relação entre a cultura regional e as disciplinas ministradas por elas, como afirma a professora Mariana e a professora Vanessa, que atuam na área de geografia e matemática:

Mariana: Eu trabalho com eles sobre tudo, a diversidade em tudo, da floresta, dos cuidados com o meio ambiente, do desmatamento, a Amazônia Legal, a Amazônia Internacional, tudo isso é mais através dos vídeos, e a pesquisa e leituras em livros que a gente tem. A nossa biblioteca mesmo não tem quase nada, como é difícil material para gente aqui, eu tenho alguns que eu gravei quando passava no Globo Repórter sobre a Amazônia, sobre a região, então dentre os materiais que eu tenho alguns livros que tem sobre o assunto. Só de Rondônia tenho pou-

ca coisa, então trabalho sobre Rondônia e cultura quando discuto a Amazônia. Vanessa: eu sempre trabalho com a matemática, como eu vivia na roça, com meu pai, eu digo a eles assim, na época que meu pai chegou aqui tinha roça, e ele fazia plantação de abacaxi, então ele enchia carrinho de abacaxi e vendia, não tinha nem um produto químico, e o que ele vendia na época dava para comer a semana inteira. Então eu pergunto a eles: e hoje? A mesma terra onde a goiaba era nativa, aquelas goiabas mais lindas, enchia a bacia, e vinha com goiaba, com jaca, vendia e dava pra semana inteira, até chegar no sábado para retornamos com a mercadoria. Hoje eu digo a eles assim, a mesma terra, que nossos vizinhos, o pessoal da feira, se a terra não tiver adubada, não produz. Ai eu digo quanto por cento de adubo é usado. Então fica assim, uma comparação do que era antes que eu conheci, que vivi, para hoje. Na matemática eu procuro buscar no que passou pra hoje. Hoje a gente só come as coisas com produtos que faz mal a saúde, e caro, e antigamente não, até a boa vizinhança, ninguém matava um animal sem dividir com todo mundo, e hoje é tudo no dinheiro.

O discurso oral dessas professoras revela articulação entre os saberes culturais regional com as demais áreas do conhecimento. Pode-se inferir também que as docentes trabalham com um conceito mais amplo de cultura como, modos de viver, de ser, de pensar e falar.

O fato de uma das professoras desse grupo ser formada em Geografia contribui para que as crianças, ao mesmo tempo tenham um olhar amplo e contextualizado dos assuntos discutidos sobre a região Amazônia. A professora demonstrou apropriação e segurança quando abordou conhecimento sobre a região. Ou seja, ela conhece o conteúdo que se dispõe a ensinar. Da mesma forma, como vimos anteriormente, uma das professoras da escola Jurupari expando, que o fato de não conhecerem sobre os aspectos culturais da região as leva a não discutirem a temática em sala, conhecer o objeto de ensino é um fator determinante na atuação de toda educadora. Diferente da professora formada em Geografia, que estudou sobre a temática na graduação, [...] quando eu fiz graduação, eu vi muito sobre a Amazônia e sobre cultura [...], as demais professoras das duas escolas denunciaram o fato de não terem tido acesso a esses saberes durante o curso de Pedagogia, como explicita a fala de uma delas, [...] o professor de Metodologia do Ensino de

História e Geografia, [...] tirou uma aula pra falar sobre Rondônia. O ensino superior também aborda as questões culturais local e regional de maneira bem superficial, no qual o assunto é tratado como souvenir, quer dizer, com uma presença quantitativa pouco importante. A própria Universidade Federal de Rondônia, distancia-se, na prática, da realidade que a circunda.

Nesse sentido, as situações didáticas, as práticas comunicativas dentro do contexto educacional escolar contribuem, conforme destaca Santomé (2008), para que as culturas e/ou vozes de grupos sociais que não dispõem de estruturas importantes de poder, sejam silenciadas, negadas e deformadas. No caso do contexto amazônico, as culturas indígenas, caboclas, seringueiras, camponesas e ribeirinhas.

Acredito que o tempo de atuação, de trabalho conjunto, no mesmo grupo, com a mesma série também corresponde a um dos fatores contribuintes para entender o trabalho desenvolvido no contexto escolar. As professoras das duas escolas têm histórias distintas de convivência no espaço escolar. O grupo de discentes da escola Mapinguari, com exceção do professor Renato, trabalha há muito tempo na educação, na mesma escola e com a mesma série. Essa convivência contribuiu para que elas construíssem uma relação de parceria. O trabalho docente deixa de ser individual para ser compartilhado, dividido e discutido. O exercício da profissão, a formação e a parceria possibilitam como diz Freire (2003), à medida que as educadoras e o educador ampliam seus conhecimentos, aperfeiçoar o seu fazer, aprender mais e ensinar melhor. Existe uma postura de cumplicidade entre elas em relação ao trabalho que desenvolvem em sala de aula. O fragmento abaixo ilustra minha afirmação:

Renato: [...] a Mariana mesmo costuma gravar algumas reportagens do Globo Repórter, a gente troca materiais, a Mariana já me arrumou materiais que fala sobre a questão cultural para eu trabalhar com eles. A gente faz debate em sala sobre os conteúdos. A Mariana faz muito isso com eles.  
Vanessa: O Renato trabalhou a água, a música o Planeta água. [...].

Constatei a influência dessas professoras na prática do professor. Como ele tem pouco tempo de atuação, e as duas tendo mais experiência pro-



fissional, acabaram tornando-se referência no trabalho dele. Isso se evidencia na prática de ler todos os dias para as crianças. A professora Vanessa utiliza-se dessa estratégia para incentivar e despertar o gosto pela leitura nos alunos. Quando perguntamos como ela adquiriu esse hábito, ela respondeu que foi participando do Programa<sup>2</sup> de Formação de Professores Alfabetizadores. Por conseguinte, o professor Renato, que atua com Língua Portuguesa, emprega o mesmo procedimento, segundo ele, aprendido com a professora. Outra proposta, caracterizada como sugestão da professora acima, também aprendida no mesmo curso de formação, é o uso de um diário, que cada dia é levado para registrar em casa os acontecimentos da vida escolar. Esses foram alguns exemplos que pude retirar das entrevistas realizadas.

Além do tempo de atuação na educação e de trabalho juntos, o tempo de trabalho na mesma instituição e com a mesma série possibilitou as professoras Mariana e Vanessa conhecerem a comunidade escolar a identificarem suas características, o perfil de seus alunos e seu contexto cultural. Observei na forma como falavam de suas experiências pessoais e profissionais um envolvimento e comprometimento com o exercício docente e com seus discentes. Há nesse caso um vínculo estabelecido tanto com as pessoas que formam essa comunidade, quanto com o lugar em que atuam profissionalmente.

Diferente da realidade acima mencionada, o discurso oral das professoras da escola Jurupari em nenhum momento demonstrou um trabalho integrado e articulado entre elas. Pelo contrário, ao falarem das propostas didáticas, uma delas comentou vou responder por mim. (Lucia). Posso inferir que ela tem certo receio de falar da prática de trabalho da colega, pois pode falar algo que não aconteça de fato. Ou seja, o pouco tempo de convívio entre elas, devido ao período de atuação na docência, ainda não havia possibilitado o estreitamento das relações e da parceria profissional. Nesse caso o vínculo estabelecido com os alunos também se torna mais distante, ficando mais difícil conhecer a realidade em que atuam.

Pode-se observar em vários pontos enfatizados pelos dois grupos de professoras que as dificuldades encontradas e as limitações são inúmeras. Porém ao perguntar quais atividades elas propu-

nam que envolviam a questão cultural amazônica, ambos os grupos elencaram algumas propostas. Como elas próprias destacam:

Amanda: [...] apresentações de trabalhos, debates em sala, pra eles contarem histórias, roda de conversa, peço a eles para escrever o que entenderam do assunto.

Carla: [...] músicas [...].

Antonia: [...] a discussão de um texto, pesquisas.

Renato: eu na leitura compartilhada li o livro da professora Ivone, eles gostaram muito e sabem que foi feito por alguém daqui, sabe que foi feito com histórias contadas de pais, avós, de pessoas daqui que conta histórias de outros lugares. Música, gosto muito de trabalhar música com eles. Eles gostam muito de participar cantando, recitando poesias. Escrita de músicas e outras produções escritas.

Mariana: Além disso, os demais trabalhos desenvolvidos em sala, as apresentações, os textos lidos e comentados, tipo debate, seminários, pesquisa nos livros, pesquisa na internet, da região norte, do Brasil e de Rondônia repete o que tem na região norte, o Sítio de Nazaré, o Boi-Bumbá.

Vanessa: Eu, por exemplo, estou lendo um livro, todo dia leio pra eles. Lejo lendas, mitos, contos, histórias. Às vezes fala da região, às vezes não.

Os dois grupos de professoras propõem as mesmas situações didáticas, leituras, discussões de textos, músicas, debates, seminários, pesquisas, produções escrita, porém ressaltam que, as crianças da escola Jurupari não se lembraram de nenhuma situação de ensino organizada por suas professoras. Por outro lado, as crianças da escola Matinguari foram enfáticas em enumerar tanto os assuntos culturais discutidos por e com suas professoras quanto às propostas didáticas vivenciadas. Essas propostas são algumas das práticas de letramento vivenciadas em sala de aula. A leitura por si só, não é suficiente para formar sujeitos letrados, situados culturalmente, enraizados na cultura regional e local, transformadores do contexto onde estão inseridos, como destaca Amaral (2001). Não basta ler literalmente um texto, não é suficiente repetir o que a/o professora/o expõe, é necessário ler a realidade, o espaço, o mundo, argumentar, se posicionar, questionar as diversas situações que o contexto social impõe. Práticas letradas nessa perspectiva requerem uma compreensão ativa e crítica da significação da linguagem escrita e/ou da linguagem

falada. Nesse sentido McLaren e Giroux afirmam que:

Como uma prática humana social e culturalmente organizada, a linguagem nunca age por conta própria, mas sempre em conjunção com os leitores, suas localizações sociais, suas histórias e suas necessidades e seus desejos subjetivos. Apenas quando formos capazes de nomear nossas experiências - dando voz a nosso próprio mundo e afirmando-nos como agentes sociais ativos com vontade e propósito - poderemos começar a transformar o sentido daquelas experiências por meio do exame crítico de suposições sobre as quais tais experiências são construídas. (MCLAREN e GIROUX, 2000, p. 35)

Observei nas falas e ao observar o contexto na escola Jurupari, o desenvolvimento de um trabalho sistemático com a leitura, embora de forma mais geral, menos engajada no cotidiano das crianças. Um exemplo disso é o trabalho desenvolvido na sala de leitura. Neste contexto os alunos participam de projetos de leitura desenvolvidos pelas professoras das séries iniciais do ensino fundamental em parceria com a professora atuante da sala de leitura. Esses projetos configuram-se de diversas formas, sendo estudados durante o desenvolvimento dos mesmos, autores brasileiros, gêneros textuais (contos, lendas, poesias etc.), temas mais amplos, mais genéricos e menos contextualizados na realidade local. As atividades mais recorrentes nesse espaço referem-se à leitura das obras ao qual o projeto estiver relacionado, a dramatizações, a recitais, a discussão sobre o tema discutido, entre outras situações.

No entanto, acredito como já mencionei anteriormente, que as práticas de leitura não têm muita sintonia com a cultura amazônica. Dessa forma, o trabalho pedagógico dificulta a inserção do diálogo entre os saberes das crianças e os saberes ensinados pela escola. Sob essa ótica, o letramento pode ser uma arma de luta para conhecer, entender e interpretar uma cultura, mas pode também servir para negar, anular, silenciar e estigmatizar os saberes culturais considerados inferiores pela classe dominante, e isso tem acontecido com a cultura amazônica no estado de Rondônia.

### **Algumas considerações**

A pesquisa evidenciou a importância da arti-

culação entre os saberes docentes e a cultura escrita para a apropriação da cultura Amazônica, principalmente em localizações em que, aparentemente, ela esteja pouco presente. Ao assumirmos o papel de educadoras, esses saberes constituem-se de concepções e conceitos que construímos ao longo de nossa trajetória pessoal e profissional. A forma de compreendermos o mundo, a sociedade, a educação e a cultura refletem diretamente em nossas ações em sala de aula pela prática pedagógica.

Quando nossa maneira de concebermos o mundo não está clara para nós mesmas, a cultura amazônica, objeto deste trabalho, pode ser tratada esporadicamente e de forma trivial. Outro motivo que leva a essa postura, parece ser o desconhecimento de aspectos mais amplos e profundos da cultura regional, o que evidenciou, em alguns momentos, práticas comuns no universo escolar desta região. Desconhecendo as características culturais do local onde estão inseridas, optaram por tratar o tema superficialmente e reforçarem valores e conhecimentos de suas culturas de origem. Para o contexto amazônico rondoniense esse procedimento contribui somente para silenciar, cada vez mais, os saberes culturais produzidos pelo homem e pela mulher que representam a cultura amazônica. Esta falta de inserção consciente na realidade local conduz o grupo de professoras a não reconhecerem as características dessa realidade nos materiais encontrados na escola, levando-as à expectativa de que os elementos culturais deveriam estar prévios e claramente descritos nos livros.

Outro importante fator é a inserção dos saberes culturais locais nas práticas letradas realizadas no contexto escolar. Em geral as respostas das professoras apontaram situações muito vivenciadas em sala de aula, como por exemplo, debates, seminários, leitura de texto pelos alunos, produções escritas etc. No entanto, nem sempre, essas e outras propostas contribuem para a construção de um olhar culturalmente orientado. Para tanto, é preciso pensar em quais práticas de letramento colocam o sujeito numa perspectiva crítica; quais práticas produzem cidadãos socialmente conscientes e engajados nos problemas locais e como as práticas de leitura, escrita e oralidade podem ser direcionadas para a formação desses sujeitos, e quais práticas possibilitam

conhecer a comunidade, os discentes e suas características culturais.

Assim, a análise dos dados como um todo demonstrou que um trabalho centrado na coletividade contribui para que interpretações sejam questionadas, dúvidas compartilhadas, transgressões sejam feitas, enfrentamentos aconteçam, interrogações e conflitos ocorram, limites sejam rompidos, barreiras derrubadas e olhares desnudados. São necessárias todas essas ações e tantas outras para que a pretensão de uma pureza cultural seja desafiada e modificada, dando lugar à compreensão das convivências entre diversas culturas, no caso em questão, a cultura amazônica e as culturas dos migrantes.

## Notas

<sup>1</sup> Utilizarei ao longo do texto a palavra professora (feminino) devido ao número maior de professoras mulheres envolvida na pesquisa.

<sup>2</sup> Programa elaborado pelo Ministério da Educação e desenvolvido de 2001 a 2004 em parceria com a Universidade Federal de Rondônia e a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia.

## Referências bibliográficas

AMARAL, C. W. do. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, S. A. da S. (org.). Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 75-98

ARAÚJO, S. M. S. Cultura e Educação: uma reflexão com base em Raymond Williams. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t0315.pdf>>. 2004> Acesso em: 17 dez. 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa. 27 ed. São Paulo: Paz e terra, 2003.

GOULART, C. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e KRAMER, S. Ciências humanas e pesquisa. São Paulo: Cortez, 2003. p. 95-112.

HALL, S. Quem precisa da identidade. In: SILVA, T. T. (Org.). Identidade e diferença. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LOPES, J. M.. Cultura acústica e cultura letrada: o sinuoso percurso da literatura em Moçambique. Revista Metamorfoses. Publicação da Cátedra Jorge de Sena. Lisboa/Rio: Ed. Cosmos/UFRJ

(2), 1999. p. 157-168.

MCLAREN, P. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MCLAREN, P. e GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: MCLAREN, P. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 25-50.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 159-177.

TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

# SERINGAL E O EFEITO DE REAL

Camila Bylaardt Volker\*

O presente trabalho faz uma análise do romance *Seringal*, de Miguel Jeronymo Ferrante, à luz do conceito de efeito de real, proposto por Roland Barthes, no ensaio de mesmo nome. Primeiramente se fará uma leitura do referido romance, explicitando a aplicação do conceito. Uma vez tendo analisado a narrativa, pretende-se mostrar como várias narrativas produzidas na Amazônia, ao visar um público não-amazônico, tendem a sobrepor o texto descritivo ao texto narrativo - o "imperativo realista", segundo Roland Barthes - e a descrição do espaço passa a significar por si mesma; o referente torna-se o elemento mais importante na estrutura comunicativa. O efeito de real como constituinte de diversos romances amazônicos já havia sido prenunciado por Euclides da Cunha, no livro *À margem da História*, que percebe que, ao falar da Amazônia, "a imponentia dos problemas implica o discurso vagaroso das análises: (...) figura-se alguma vez em idealizar alforrado o que ressaí nos elementos tangíveis da realidade surpreendedora".

Se pudéssemos "enxugar" o romance *Seringal* de forma a obter somente o essencial dessa narrativa, pouco nos sobraria. Teríamos uma narrativa simples, com personagens superficiais, uma trama rasa e uma ordenação linear dos eventos: após a morte de seu pai, o adolescente Toinho chega à sede do seringal Santa Rita para viver com seu padrinho, o coronel Fábio. Depois que se acostuma com a sua nova vida, a paz de Toinho é interrompida quando sua amiga Paula é estuprada por Carlinhos, sobrinho do coronel. Impune, Carlinhos volta para Rio Branco e a menina definha sem qualquer cuidado. Atordoado por esse crime, Toinho tenta seguir o curso de sua vida e se prepara para assumir a sua própria colocação. Ao chegar a hora da partida, vai despedir-se do coronel e, num ato de vingança, atira em seu ombro. A narrativa termina sem que saibamos o que acontecerá com Toinho.

O objetivo deste artigo é entender o papel daquilo que não faz parte de seu enredo resumido - o que "sobra" à análise estrutural. A referên-

cia teórica aqui é o ensaio *O Efeito de Real*, de Roland Barthes. Para atingir nosso objetivo, devemos utilizar uma nomenclatura estruturalista. Chamemos, então, de unidades funcionais aos elementos que compõem o sentido geral da obra. Nas palavras de Todorov: "o significado (ou função) de um elemento na obra é a habilidade de fazer correlações com outros elementos na obra e com a obra como um todo" (TODOROV, 1968, apud BARTHES, 1975, p. 244). A história de Toinho pode ser correlacionada com outros elementos da obra e com a obra em si, o que acaba por distingui-la de outras unidades de sentido dentro da obra que não possuem tal característica.

Para clarear a análise e prosseguir com a nomenclatura estruturalista, ainda devemos fazer a distinção entre as unidades funcionais e os índices, "traços da personalidade de personagens, informações que concernem à sua identidade, notações da 'atmosfera' e etc" (BARTHES, 1975, p. 247). Diríamos então: reduzindo a obra às suas unidades funcionais (o núcleo, as funções cardinais), teríamos em mãos um vasto número de índices (ou catálises) de valor funcional indireto.

Poucos autores dedicaram sua análise ao que "sobra" (catálises ou índices) de uma narrativa. Nas palavras de Roland Barthes:

a análise estrutural, ocupada em extrair e sistematizar as grandes articulações da narrativa, ordinariamente e até agora, tem deixado de parte, quer por excluir do inventário (não falando deles) todos os pormenores "supérfluos" (com relação à estrutura), quer por tratar esses mesmos pormenores (...) como "enchimentos" (catálises), afetados de um valor funcional indireto, na medida em que, somando-se uns aos outros, constituem algum índice de caráter ou de atmosfera, e assim podem finalmente ser recuperados pela estrutura. (BARTHES, 2004, p.181-182)

Ora, há que se notar que nesse romance, os "enchimentos" são o grande conteúdo, uma vez que a estrutura da narrativa carece de uma profundidade analítica que pode ser encontrada em outros romances tradicionalmente conhecidos

como "cheios" - Em *Busca do Tempo perdido*, Madame Bovary, e, para dar um exemplo mais brasileiro, podemos chamar a atenção para os encontros de Memórias Póstumas de Brás Cubas e Macunaíma. O Seringal "enxugado" perde uma série de pormenores - de valor funcional indireto - que, somados, poderiam indiciar a atmosfera que o romance pretende reproduzir.

Inferimos, então, que o significado da narrativa não reside em seu desfecho, tampouco, talvez, em seu enredo simplificado, reduzido às unidades funcionais. Aquilo que chamamos, a princípio, de pormenores afetados de um valor funcional indireto, as catálises ou índices, são importantes para a história, pois distinguem o romance em questão de uma história qualquer sobre estupro e impunidade. A questão, que os pormenores vem a responder, é a respeito da particularidade dos referidos eventos do enredo resumido - a atmosfera, o espaço em Seringal.

A esse ponto, faz-se necessária uma definição de espaço:

conjunto de indicações - concretas ou abstratas - que constitui um sistema variável de relações. Assim sendo, se criamos uma personagem ficcional, vamos posicioná-la relativamente a outros elementos de nosso texto. Podemos situá-la fisicamente (criamos um espaço geográfico), temporalmente (definimos um espaço histórico), em relação a outras personagens (determinamos um espaço social), em relação às suas próprias características existenciais (concebemos um espaço psicológico), em relação a formas como essa personagem é expressa e se expressa (geramos um espaço de linguagem) e assim por diante.

O espaço da personagem em nossa narrativa seria (...) um quadro de posicionamentos relativos, um quadro de coordenadas que erigem a identidade do ser exatamente como identidade relacional: o ser é porque se relaciona, a personagem existe porque ocupa espaços na narrativa. (BRANDÃO e OLIVEIRA, 2001, p. 67-68)

Assim, quando pensamos que os pormenores particularizam os eventos do enredo resumido, estamos nos referindo aos espaços que são criados dentro do texto. As "aventuras" de Toinho são posicionadas em um espaço geográfico, o seringal Santa Rita; em um espaço histórico, o 2o ciclo da borracha; em um espaço social, ele é órfão, cria do seringal; em um espaço psicológi-

co, um menino subserviente e moldado para as funções que virá a cumprir; e um espaço de linguagem, a linguagem simples de Toinho contrastada à linguagem rebuscada do romance. O posicionamento de Toinho em relação a esses espaços é feito de uma maneira excessivamente detalhista, minuciosa, mas não podemos dizer que aí se formam catálises, uma vez que o posicionamento do protagonista é fundamental para compreensão da narrativa. Porém, temos alguns episódios que não concernem diretamente ao posicionamento de Toinho, mas ao posicionamento de outras questões e outras personagens dentro da trama. Para além da história de Toinho, temos uma série de pequenas narrativas e descrições que dimensionam o espaço do protagonista de uma maneira muito amplificada, o que configura a existência de catálises.

Se o assunto desse texto são as catálises, não devemos nos furtar à enumeração das que habitam o romance em questão. Analisemo-las, então. Temos descrição do armazém (FERRANTE, 2007, p. 46), do sonho de Paula (FERRANTE, 2007, p. 58), do trabalho de Pedro Câmara cortando seringa (FERRANTE, 2007, p. 78), dos bons tempos de corte de borracha (FERRANTE, 2007, p. 87), do fenômeno climático conhecido como friagem (FERRANTE, 2007, p. 121), e o capítulo XX, São Jorge no cavalo branco, que descreve temores e paisagens numa noite de lua. Temos ainda o episódio eleitoral, descrito no capítulo XIV, o desobriga (capítulo XV) e a chegada do batelão (capítulo XXII); eventos ocasionais na vida seringueira.

No entanto, as catálises não são apenas descritivas. Somados a elas, temos trechos narrativos que relatam pequenos episódios da vida em um seringal. O trabalho de um seringueiro, pintado na figura de Pedro Câmara (FERRANTE, 2007, p. 81), a presença de uma escola, exemplificada pela escola fundada por Dona Clara (FERRANTE, 2007, p. 50), um início do movimento sindical seringueiro, encarnado na história de Amâncio (FERRANTE, 2007, p. 89), fugas e traições de mulheres, personificada em Lina e Chico Xavier (FERRANTE, 2007, p. 78), as superstições dos seringueiros (FERRANTE, 2007, p. 128).

Como é possível perceber através da leitura do livro, as descrições e mini-narrativas enume-

radas acima são, efetivamente, acessórios supérfluos para o enredo principal. No entanto, a soma desses supérfluos é que garante o caráter exclusivamente acreano da história. Da paisagem que circunda o barracão, onde

Esparças palmeiras erguem os hirtos e desolados leques. Altos e esguios patauazeiros, atarracadas jarinas, murmurus eriçados de espinhos e urucuris estrangulados entre os braços inexoráveis dos apuís estuantes de vida (FERRANTE, 2007, p. 13)

à descrição da noite de lua, quando

A floresta agita-se, as árvores saracoteiam, o campo freme. O azul do céu serpe ia como o mar do seu Cazuza, as nuvens embaralham-se, as estrelas apagam-se. É um pandemônio, a natureza. A luz rola qual uma bola desatinada pelos cantos do infinito. Rola e rola, rodopia e espedaça-se (...) (FERRANTE, 2007, p. 141)

O que vemos nessas descrições é a imagem de um lugar especial, único. O Acre e seus seringais se apresentam para o leitor. As catálises fazem parte de uma estratégia do narrador para ambientar o leitor, impressioná-lo, fazê-lo entrever quanto é especial o local em que se passam os eventos. Nesses instantes efrásicos do romance a análise literária identifica uma certa vocação documental na literatura amazônica.

Na narrativa protagonizada por Toinho, essas catálises - tanto as descritivas como as narrativas - impedem que a narrativa inteira seja somente uma fotografia estática da vida de um menino órfão perdido em um seringal no meio da Amazônia - situação por demais comum nessas bandas. O excesso de descrições permite que, ao conhecer a vida de Toinho, conheçamos como era a vida na maioria dos seringais. As narrativas que nascem e morrem dentro da narrativa principal nos fazem descobrir episódios comuns - para além da individualidade de cada descrição e cada mini-narrativa, são representadas situações frequentes nesta forma de ocupação de um território.

O leitor pode se perguntar, então, qual seria a necessidade de uma análise como esta, uma vez que ela só veio atestar o que já havia sido dito na citação de Roland Barthes acima. Ora, Barthes

afirmou que os "enchimentos", afetados de valor funcional indireto, constituem-se como algum índice de caráter ou atmosfera da narrativa.

Mas o próprio Barthes coloca essa ideia em questão. Não é possível que os enchimentos, sendo tantos, sejam realmente inúteis. E, ainda, qual seria o limite do que é útil ou não para a compreensão de uma narrativa? Teríamos a mesma compreensão do que foi um seringal lendo apenas a história de Toinho, sem sua ambientação espacial e sem suas mini-narrativas? O fato é que não teríamos. Seringal não é um romance lido por causa de sua trama base. Seringal é um romance lido justamente porque está recheado de catálises que compõem as cores do que foi uma vivência em um seringal. E, absolutamente, a leitura das "aventuras" de Toinho não recupera o ambiente da vivência em um seringal, já que ali, a vivência é múltipla, seja pela relação que as pessoas estabelecem com a floresta, seja pela relação que as pessoas estabelecem entre si, estando na floresta. E o testemunho dessas formas de relacionamento quem dá são as descrições e as mini-narrativas inúteis - os índices, as catálises.

Analisemos, então, como o teórico redescobre o valor funcional desses enchimentos:

Os resíduos irreduzíveis da análise funcional têm em comum denotarem o que correntemente se chama de "real concreto" (pequenos gestos, atitudes transitórias, objetos insignificantes, palavras redundantes). A representação pura e simples do "real", o relato nu "daquilo que é" (ou foi) aparece assim como uma resistência ao sentido (...) como se, por uma exclusão de direito, o que vive não pudesse significar - e reciprocamente. (BARTHES, 2004, p.186)

Em Seringal, romance que o cânone literário filia à estética Realista, a ambientação amazônica, por si, torna obrigatória uma exatidão descritiva que se delinea em minúcias - a marcação profunda de personagens secundários, a composição detalhista de episódios irrelevantes, um vocabulário eloquente, pleno de palavras e expressões regionais - um relato daquilo que foi a vida em um seringal, com todos os seus vícios, crimes e costumes.

À essa altura, devemos observar que Seringal é um dos primeiros romances que se dedica à documentação da vivência em um seringal; pu-

blicado em 1972, ele cumpre a função de trazer para literatura um regionalismo antes desconhecido. Quando o "exótico" na literatura brasileira eram os moinhos de engenho do nordeste e a seca da caatinga, Seringal apresenta um lugar do Brasil que se apagara de qualquer documento. Uma vez que a época áurea da extração de seringa acabara, os seringueiros foram esquecidos e ainda mais isolados do resto do país.

Faltava ao cânone literário uma representação da vida em um seringal, para que se lhe acrescentasse uma composição um pouco mais diversificada das formas de ocupação do território brasileiro, para além das mazelas nordestinas. Da mesma forma que o romance regionalista se fia através de uma descrição de uma realidade, o "real" em Seringal tem como referência a narrativa histórica, "que se supõe que relate 'aquilo que se passou realmente'". (BARTHES, 2004, p. 188). E então, Barthes pergunta:

que importa então a infuncionalidade de um pormenor, desde que denote "aquilo que se deu"; o "real concreto" torna-se a justificativa suficiente do dizer. A história (o discurso histórico: *historia rerum gestarum*) é, na verdade, o modelo dessas narrativas [históricas] que admitem preencher os interstícios de suas funções com notações estruturalmente supérfluas (BARTHES, 2004, p. 188)

As descrições e os trechos narrativos supérfluos não se justificam por um simples prazer eloquente do narrador - são enunciações creditadas pelo referente. Na narrativa em questão convivem lado a lado as particularidades daquele modo de vida com referenciais históricos: a referência à época áurea da exploração da borracha (FERRANTE, 2007, p. 87), a referência à corrupção do processo eleitoral (FERRANTE, 2007, p. 143), a divisão do trabalho, as inúmeras situações em que o coronel Fábio comporta-se como o senhor da lei, dos direitos e deveres no seringal.

Os pormenores supérfluos justificam-se, então, pelo fato de documentarem um modo de vida que não existe mais da forma em que vemos retratado no romance. A verossimilhança em Seringal é composta por episódios baseados em fontes históricas e por episódios não propriamente históricos, pois que no romance são da ordem do

particular, mas que representam uma série de casos comuns em diversos seringais (o convívio das pessoas em volta do barracão, a escola, o relacionamento entre cônjuges...).

O romance apresenta simultaneamente suas unidades funcionais e suas catálises. Esses dois tipos de estrutura combinam-se de forma a garantir o efeito de real. Enquanto as unidades funcionais delineiam um caminho, tecem a rota principal do romance, as catálises abrem espaços, dão um tom mais lento à narrativa. Segundo Barthes, é retomada aqui a clássica distinção entre metáfora e metonímia:

De fato, a distinção entre função e índices implica outra distinção clássica: funções implicam um relato metonímico, índices um relato metafórico; a primeira é funcional em termos de ação e a última em termos de personagem. (BARTHES, 1975, p. 247)

A história de Toinho é ordenada metonimicamente, um evento puxa o outro e as escolhas implicam consequências no correr da narrativa; por outro lado, as mini-narrativas e as exaustivas descrições do espaço trabalham no nível metafórico, figurando a floresta e os habitantes do seringal. São imagens que tangenciam a história de Toinho e compõem o mosaico de relações do menino. O efeito das catálises para os leitores não se restringe à representação detalhada do espaço: enquanto para Toinho as catálises colorem e povoam sua existência, para os leitores elas dão lentidão à história, conferem um aspecto moroso aos acontecimentos; para cada escolha, muitas páginas serão viradas até que se tenha um resultado.

Esse efeito significa por si só: como poderíamos impor um ritmo veloz a uma narrativa que se passa em um seringal? Assim como a narrativa da história de Toinho é lenta, recheada de indas e vindas, de conversas moles, de longas esperas, as catálises fazem com que o leitor experimente esse ritmo, sinta o peso das distancias, o vagar das estações, o calor moroso de um dia que não termina, a importância que se dá às pequenas conversas, às pequenas distrações... um barco que chega trazendo novidades, a chuva que não passa, a friagem repentina. O efeito de real que recai, a princípio, sobre o exotismo da floresta amazônica e as populações que nela vivem, transbor-

da a barreira do espaço e se evidencia também na capacidade de representar, em sua realização, o tempo lento de um seringal.

Pode-se dizer, então, que, de acordo com a teoria de Barthes, o romance *Seringal* atinge efetivamente o efeito de real. A descrição da floresta e as mini-narrativas que retratam seus habitantes ganham significação própria, simplesmente por retratar as coisas como elas eram. Não cabe perguntar a razão de tantas catálises, uma vez que a função de documentar - ainda mais quando se trata de literatura amazônica - impera.

No entanto, ainda é preciso que se fale sobre o vocabulário utilizado no romance e sobre os problemas da ordem da verossimilhança na descrição da floresta amazônica. Segundo Allison Marcos Leão da Silva:

Os escritos de Euclides [da Cunha] a respeito da Amazônia determinaram o modelo a ser seguido por quem se aventurasse a escrever sobre a região: aquele em que a natureza ocupa o lugar central das representações e no qual somente a linguagem altamente rebuscada poderia dar conta de abarcar a magnitude das florestas e dos rios. (SILVA, 2008, p. 10)

As catálises em *Seringal* compartilham com as unidades funcionais o mesmo vocabulário eloquente. O narrador, ao descrever a floresta, é guiado pelo sentido da visão. Seu olhar está exterior à floresta e acaba ganhando as marcas dessa distância. Diante da exuberância e diversidade da floresta, a única solução é buscar, através da linguagem, reproduzir o que se vê. A linguagem ganha, então, traços de vocabulário que tentam captar a realidade misteriosa e desconhecida:

A vocação documental da literatura amazônica não consegue esconder a atitude do criador que reivindica para si uma competência dada por sua posição de observador privilegiado pela distância: de tempo ou de espaço e, principalmente, de erudição, num puro exibicionismo de ilustração. A linguagem instauradora da realidade acreana (amazônica) pela via dos textos literários toma os referenciais da natureza, sobretudo o rio e a floresta, como os aspectos que refletem sua imagem. Com pormenores uniformizados acerca desses elementos, através de um rebuscamento verbal que impede qualquer intimidade, monta-se a vitrine onde se expõe a sombra do que poderia ser sua alteridade. (SILVA, 1998, p.71)

Então, ao mesmo tempo em que as catálises são creditadas pelo referente, elas padecem de uma verossimilhança frustrada, pois que representar a floresta com todos os seus detalhes é uma tarefa hercúlea. O vocabulário atesta a grandiosidade de seu referente através da eloquência, mas o concentrado de hipérboles acaba por esvaziar o discurso. O rebuscamento verbal afasta o efeito de real e o desejo de documentação parece diante da magnitude da floresta.

O leitor enxerga a floresta através de uma vitrine inacessível e o discurso passa a figurar na ordem do improvável. Mesmo o uso de um vocabulário específico, técnico para denominação de espécies, torna-se implausível, vazio de significação. Pode-se dizer que a vontade de representar transforma o representado em um monstro inverossímil, um mito distante ao qual se tem acesso pelo discurso, mas que o próprio discurso o afasta, transformando-o por tanto dele falar. Nas palavras de Euclides da Cunha:

Parece que ali a imponência dos problemas implica o discurso vagaroso das análises: às induções avantajam-se demasiado os lances da fantasia. As verdades desfecham em hipérboles. E figura-se alguma vez em idealizar alforrado o que ressei nos elementos tangíveis da realidade surpreendedora, por maneira que o sonhador mais desensofrido se encontre bem, na parceria dos sábios deslumbrados. (CUNHA, 1966, p. 225)

## Nota

\* Mestre em Teoria Literária pela UFMG.

## Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland. O Efeito de Real. In: BARTHES, Roland. O Rumor da Língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 181-190.
- BARTHES, Roland. An Introduction to the Structural Analysis of Narrative. New Literary History, Baltimore, Vol. 6, No. 2, p. 237-272, Winter, 1975.
- CUNHA, Euclides da. Terra sem história: Amazônia. In: A margem da história. Obra Completa. volume I. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1966. p. 223-288.
- FERRANTE, Miguel Jeronymo. *Seringal*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2007. 163 p.



SANTOS, Luis Alberto Brandão, OLIVEIRA, Silvana Pessôa de. Sujeito, tempo e espaço ficcionais: introdução à teoria da literatura. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 93 p.

SILVA, Allison Marcos Leão da. Representações da natureza na ficção amazonense. 2008. 194 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) - Setor de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, Laélia Maria Rodrigues da. Acre: Poesia e Prosa de 1900 a 1990. Rio Branco: Editora UFAC, 1998.

# ASPECTOS DA TRADUÇÃO DE “FÁBULA SELVAGEM”, DE CÉSAR VALLEJO

Cesar Augusto de Oliveira Casella  
Universidade Federal do Acre

Este artigo pretende apresentar a tradução de *Fábula Selvagem*, novela do peruano Cesar Vallejo, com versão em português a meu encargo, salientando seus principais aspectos, tais como a opção pela escolha lexical em português baseada na etimologia latina ou a opção pela manutenção de algumas palavras em espanhol, geralmente de origem quéchua e denotando coisas ou conceitos muito específicos, então agregando significado a elas por meio de notas de rodapé. Além disto, pretende tecer comentários sobre a engenharia literária da obra ela mesma, como por exemplo sobre a sua construção do fantástico e do insólito no meio rural peruano. César Abraham Vallejo Mendoza nasceu em Santiago de Chuco, departamento de La Libertad (Peru), em 1892, e morreu em Paris (França), em 1938, cidade onde passou a residir em 1923. É mais conhecido e reconhecido por sua obra poética, mas deixou importantes contos e novelas, tais como *Paco Yunque* e *El Tungsteno*. Escreveu também, desde Paris, muitas crônicas e ensaios para os jornais peruanos da época. A novela curta - ou conto longo - *Fábula Selvagem* marca a despedida da temática psicológica e fantástica, que será substituída pela temática social e marxista na obra posterior de Vallejo, que colocará o foco no proletariado e na luta de classes. *Fábula Selvagem* foi publicada pela primeira vez por Pedro Barrantes Castro, na sua série *A novela peruana*, em 16 de Maio de 1923, em Lima.

## A corda de areia

Esta introdução é a revisão de uma outra reflexão, feita anteriormente em conjunto com Maria Augusta Bastos de Mattos, para um artigo sobre a nossa tradução de *I quattro libri dell'architettura* de Andrea Palladio, lançada pela Hucitec em 2009.

Alexander von Humbolt (ECO, 2001, p. 415) sugeriu que cada língua possui uma forma lingüística interna que expressa o universo particu-

lar do povo que a fala, o que implicaria que nenhuma palavra de determinada língua corresponde exatamente a alguma palavra em outra língua, tornando a tradução uma tarefa impossível. Uma das belas imagens comparativas de Humbolt para esta impossibilidade do ato de traduzir é a do ato de trançar uma corda de areia. Entretanto, cabem as perguntas: De que tradução se fala? Que tradução se imagina trocando, palavra por palavra, o vocabulário de um texto em uma língua para substituí-lo por um novo rol de lexemas? Que tradução pode se basear num processo tal, de extremo automatismo e precisão?

Embora tentativas como estas estejam em andamento, certamente gerando teorias e reflexões, não é delas que nos interessa tratar diretamente. Mesmo quando não se pensa em uma tradução da ordem do automático ou do mecânico, a imagem e a hipótese de Humbolt nos parecem pertinentes. Neste sentido, torna-se relevante esta reflexão de Albert Manguel:

(...) qualquer tradução é necessariamente diferente do original, pois pressupõe que o texto original seja algo já digerido, despojado de sua frágil ambigüidade, interpretado. É na tradução que a inocência perdida depois da primeira leitura é restaurada sob outra forma, tendo em vista que o leitor se defronta mais uma vez com um texto novo e seu mistério concomitante. Este é o paradoxo inescapável da tradução, e também sua riqueza. (MANGÜEL, 2001, p. 306)

Entram em cena a interpretação e a leitura como atividades de apreensão de sentido. Assim, mais uma questão se coloca e faz com que a dificuldade do ato de traduzir apareça de outro modo, ainda como uma impossibilidade mas não mais atinente propriamente às línguas e sua constituição como sistema. A nova questão é: como fazer - se é que isso deva ser feito - para aproximar os dois modos de leitura: o do leitor do original e o do leitor da obra traduzida. Ou melhor: como tratar, na tradução, a problemática das diferentes

formações discursivas das diferentes épocas históricas? Ou ainda: como tratar das diferentes recepções das leituras, das múltiplas camadas de interpretação ao texto original que foram se sobrepondo ao longo do tempo, no trabalho de tradução?

Desta maneira, se tomamos como verdade o fato de que as diferentes línguas não são identificáveis a ponto de serem intercambiáveis automaticamente e se somamos a isso a questão de que os leitores não são pessoas iguais que usam línguas diferentes, ou seja, de que temos de levar em conta que cada leitor é constituído em cada leitura, fica patente a dificuldade da tradução. Fica claro, também, que os recursos tradutórios, as ferramentas e os instrumentos, os tecnológicos ou os metodológicos, não são facilmente aplicáveis.

Umberto Eco (ECO, 2001, p. 416-417) apresenta a possibilidade de que o trabalho de tradução seja entendido como a busca de uma 'língua intermediária', uma língua 'criada' pelo tradutor. Este é entendido como um 'leitor' que realiza um trabalho que não é mais do que o que fazemos com a nossa própria língua, um trabalho metalingüístico, e a tradução é entendida como um instrumento comparativo que permite aproximar duas estruturas lingüísticas em si indetermináveis. A tradução, nesta hipótese, funciona como um 'Princípio de Interpretância'. Assim, o que o tradutor pode fazer - o que resulta de seu trabalho - é uma 'língua' não totalmente B (a língua do idioma para o qual o texto pretende ser vertido) guardando sintaxe e expressividade próprias da língua A (a língua do texto original). Esta 'língua' seria o fruto da leitura e interpretação do original feita por um tradutor-leitor e de seu cuidado com o próximo leitor que terá somente o texto traduzido à sua frente.

Em suma, a tradução aparece como um trabalho único, em que cabe a um tradutor interpretar e decidir o que proporcionar ao leitor para que este se aproxime do texto que lhe foi vedado ler.

Trabalho único significa dizer que toda vez que nos defrontarmos com a tradução, nos defrontaremos com um processo novo, que se reinicia a todo momento, que precisa ser aprendido e projetado a cada reinício, que está sempre nos levando às pesquisas sobre aspectos e formas de utilização de nossa língua e da língua estrangeira.

Outra vez, Albert Manguel e uma reflexão sobre o tradutor-leitor: "A tradução só pode existir como a atividade sem regras e sem formalidades de compreender, por meio da língua do tradutor, aquilo que jaz irrecuperavelmente escondido dentro do original" (MANGUEL, 2001, p. 308-309).

Enfim, apesar destas impossibilidades de traduzir, quer seja porque cada língua possui uma forma lingüística interna, quer seja porque os leitores nunca são os mesmos, procuramos recursos no próprio fazer da tradução para que esta exista. Estes recursos - tais como: notas explicativas, palavras mantidas no original marcadas por aspas ou pelo itálico, circunlóquios, perífrases, omissões, explicitação de interpretação, prefácios elucidativos - servem tanto para aproximar as duas línguas, pensadas como sistemas, quanto para aproximar o leitor da obra traduzida do modo de ler do 'leitor original'. O fato de que não existam regras e formalidades utilizáveis por todo e qualquer tradutor e para toda e qualquer tradução, faz com que seja preciso que cada vez que se debruce sobre um texto, o tradutor crie as suas regras e formalidades, válidas para aquele texto, para aquela tradução. Cada tradutor precisa aprender por si só, e a cada vez que inicia seu trabalho, como é impossível trançar uma corda de areia.

### A "Fábula selvagem" de César Vallejo

A contextualização da obra traduzida e a biografia do autor traduzido aparecem, então, como auxiliares da atividade de traduzir. Ganham uma importância dupla: ajudam a esclarecer o tradutor tanto em relação ao contexto de produção e circulação do texto original quanto em relação às dúvidas lingüísticas - lexicais, sintáticas e textuais - decorrentes das opções do autor e motivadas pelos fatores extralingüísticos. A contextualização e a biografia são parte dos recursos que servem tanto para aproximar as duas línguas quanto para aproximar o leitor da obra traduzida do modo de ler do 'leitor original'.

César Abraham Vallejo Mendoza nasceu em Santiago de Chuco, departamento de La Libertad (Peru), em 1892, e morreu em Paris (França), no ano de 1938, cidade onde passou a residir em 1923. É mais conhecido e reconhecido por sua obra poética, mas deixou importantes contos e

novelas, tais como *Paco Yunque* e *El tungsteno*. Escreveu também, desde Paris, muitas crônicas e ensaios para os jornais peruanos da época. A novela curta - ou conto longo - *Fábula selvagem* marca a sua despedida da temática psicológica e fantástica, que será substituída pela temática social e marxista na obra posterior de Vallejo, o qual colocará o foco no proletariado e na luta de classes.

*Fábula selvagem* foi publicada pela primeira vez por Pedro Barrantes Castro, na sua série *A novela peruana*, em Lima, no dia 16 de Maio de 1923. Para Alonso Rabí do Carmo (CARMO, 2005, p. 8-10) - que é quem seleciona e apresenta a obra de César Vallejo na edição em que me baseei para a tradução - o autor peruano, nesta novela, privilegia a experimentação na sua narrativa, dando-lhe um corte lírico, intimista e psicológico. Este corte, que em sua obra posterior se transformará completamente, pois Vallejo passará a uma narrativa de tipo realista e de cunho denunciativo e social, mostra um entendimento da narrativa como 'fábula estética', necessitando um enimesmamento da linguagem e um retardamento das ações dos personagens.

Neste sentido, *Fábula selvagem* é uma busca do escritor pela expressão justa, pelo que é artisticamente coerente e funcional. Entretanto, esta novela é também uma busca pela expressão do nacional peruano, de uma identidade peruana, dentro de um quadro de produção modernista do início do século XX. É importante notar que esta linha de força, da identidade nacional, da construção de texto que visa demonstrar aspectos próprios de uma cultura, é uma das que liga *Fábula Selvagem* ao conjunto posterior de narrativas de Vallejo.

### Aspectos de escolha lexical

Apresentarei, a seguir, algumas decisões lexicais de tradução que deixam entrever, nesta minha tradução da novela de César Vallejo, um pouco do 'Princípio de Interpretância' de Umberto Eco citado acima. São estas escolhas que revelam o texto traduzido como o fruto da leitura e interpretação do original feita por um tradutor-leitor e a sua tentativa de cuidar para que o próximo leitor tenha o melhor texto possível em mãos. São escolhas que se pretendem à serviço

da manutenção de duas características da obra, apresentadas acima: a busca pela expressão esteticamente justa e a busca pela demonstração de identidade peruana.

Uma das opções na tradução foi a da escolha do vocabulário em língua portuguesa baseado na etimologia comum ao português e ao espanhol. Assim, no momento de escolher entre duas palavras em português, que do mesmo modo expressassem a idéia do original, escolheu-se a que tinha o maior grau de proximidade, via ascendência latina ou árabe, com o termo em espanhol.

Foi uma tentativa de conservar o parentesco da palavra em língua portuguesa com a original em espanhol. Obviamente, tal ação não visa provocar uma sinonímia ingênua, mas sim uma espécie de jogo de paralelismo ou um espelhamento entre os dois textos. E este jogo de espelhos apresentar-se-á como uma ressonância do próprio material ficcional de Vallejo, como veremos adiante.

Observemos alguns exemplos destas escolhas:

**A)** O uso do verbo 'soer', ao invés de 'costumar', por 'soler'. Isto se deu, entre outras vezes em: "(...) en gratitud al cariño y apasionada asistencia con que solía acompañarla día y noche (...)" (VALLEJO, 2005, p. 39) e em "(...) o solía alejarse de la casa a solas (...)" (VALLEJO, 2005, p. 45). Na minha tradução temos, respectivamente: '(...) em gratidão à carinhosa e apaixonada assistência com que soía acompanhá-la dia e noite (...)' e '(...) ou soía afastar-se da casa sozinho (...)'. Seria, talvez, mas comum a versão de 'solía' por 'costumava' em ambas passagens, mas esta opção não contemplaria a decisão de manter a etimologia, já que 'soler' e 'soer' vem ambos do latim 'solPre', por dois caminhos diferentes.

**B)** A manutenção da expressão 'de pronto', ao invés da troca por 'de imediato' ou 'de repente'. Isto se deu, entre outras vezes, em: "Santiago, de pronto, secó sus lágrimas con el dorso de la leñosa muñeca (...)" (VALLEJO, 2005, p. 56), pois fica mantida a origem de ambas, o latim 'promptus'.

**C)** O uso de 'embalde', ao invés de 'em vão', por 'en balde', mantendo a construção de preposição 'em' mais o termo árabe 'batil'. Isto ocorreu em: "No se cansaba de mirar en el cristal, pendiente en

la columna. En balde. La proyección de su rostro era ahora normal (...)" (VALLEJO, 2005, p. 42).

Uma outra opção foi a da manutenção, no texto traduzido, de algumas palavras em espanhol, mormente as de origem quéchua ou as que denotam coisas e conceitos muito específicos, marcadas em itálico e com notas de rodapé agregando significado a elas.

Por isso, mantivemos o termo 'chirapa' em 'Ameaçou cair chuva, e uma rajada de chirapa e ventania açoitou um momento os cerros', na tradução de "Amenazó caer lluvia y una ráfaga de chirapa y ventarrón azotó un momento los cerros" (VALLEJO, 2005, p. 52). Segundo o Diccionario de la lengua española, da Real Academia Española, em sua versão on-line, a palavra 'chirapa' vem do quéchua e significa, em espanhol, 'llovizna'. Assim, haveria a possibilidade de traduzir o termo por 'chuvisco', mas com uma perda imensa do tom peruano impresso pelo vocábulo original.

Em alguns casos, à origem quéchua soma-se a especificidade semântica. Deste modo, mantivemos o termo 'yaraví' em 'Enquanto fazia isto cantava um yaraví e depois outro', na tradução de "Mientras hacía esto cantaba un yaraví, otro" (VALLEJO, 2005, p. 40). Segundo o Diccionario de la lengua española, da Real Academia Española, em sua versão on-line, o termo vem do quéchua e significa, em espanhol, 'Melodía dulce y melancólica de origen incaico, que se canta o se interpreta con quena'. Vê-se, assim, que há um sentido específico, a nomeação de um gênero musical peruano, que só pôde ser conservado com o uso do termo original em espanhol.

Nesta tradução evitou-se, tanto quanto possível, outros recursos legítimos, tais como os circunlóquios, as perífrases, as omissões ou as explicitações de interpretação, por estes serem recursos que modificam a forma em si da leitura transformada em tradução. A intenção foi tentar garantir a proximidade lingüística e formal na tradução, inspirada na proximidade entre as duas línguas. Este é o espelhamento aludido anteriormente. O resultado final, parece-nos, é uma espécie de estranhamento contínuo no texto traduzido, paradoxalmente próximo e distante, o que desvela o fato do texto ter sido traduzido do espanhol.

## Aspectos da construção ficcional

A tentativa de produzir uma tradução espelhada português/espanhol, estabelecida sobre um certo jogo de paralelismos lexicais, com a manutenção de palavras em língua espanhola e com escolhas de fundo etmológico, tem também um outro motivo. Estabelecer outro espelhamento, desta vez com o material ficcional de Cesar Vallejo.

Em *Fábula selvagem*, o autor construiu uma narrativa que se vale do fantástico e do insólito no meio rural peruano, tendo como motivo central um espelho. Balta Espinar, o personagem principal, uma manhã, ao encarar-se em um espelho, imagina ou vê uma sombra, um outro rosto que parece fugir rápida e furtivamente. No susto, ele deixa o espelho cair e este se despedaça no chão. Estes e outros maus augúrios, uma galinha que pia plangentemente ou uma nova visão furtiva da assombração em um regato, vão fazer aflorar a superstição e a desconfiança. Balta Espinar não consegue saber se o que vê é real ou produto de sua imaginação e, por isso, começa a desconfiar de todos, inclusive da sua esposa. A superstição e a desconfiança vão envenenar lentamente o casamento, o seu amor pela esposa, e engendrar o final trágico da novela.

Neste sentido, todo o enredo está montado ficcionalmente a partir da queda e quebra do espelho, do azar associado ao fato. A experimentação da narrativa, o corte lírico, intimista e psicológico decorrem desta montagem, da exploração da superstição atávica e bruta, das crenças infundadas e atemporais, ligadas ao meio rural. Desta montagem decorrem a ação e a linguagem ensimesmadas do texto. Há uma oposição constante entre o campo e a cidade, entre o rude e o civilizado. Não à toa Balta Espinar tem uma casa na aldeia, além da sua propriedade rural. Atentemos, ainda, para que a oposição cidade/campo, um tópico ficcional conhecido e muito trabalhado em literatura, é ela mesmo um outro espelhamento, um outro estranhamento. É com todos estes outros espelhamentos e estranhamentos que a tradução tenta dialogar em suas opções e tentativas.

## Conclusão

Retomando a imagem de Humbolt, esta co-

municação mostra alguns dos movimentos deste tradutor no sentido de trançar a sua corda de areia. Mostra que este trabalho, deste tradutor, tenta, de algum modo, transferir à forma algo do conteúdo. Tenta espelhar no texto em português a busca de César Vallejo, em espanhol, pela expressão justa, artisticamente coerente e funcional. Tenta espelhar a busca pela expressão do nacional peruano, da identidade peruana, linha de força da obra de César Vallejo. Tenta espelhar na tradução de *Fábula selvagem* algo do fugidío e furtivo que perpassa todo o texto. Tenta, enfim, fazer valer a sua leitura e interpretação, aquilo que o moveu à tradução.

### Referências bibliográficas

CARMO, A. R. La prosa de Vallejo: modernismo, vanguardia y realismo. In.: VALLEJO, C. *Narrativa y ensayos* (antología). Lima: Editora El Comercio S.A., 2005. p. 8-10.

ECO, U. *A busca da língua perfeita na cultura européia*. Tradução de Antonio Angonese. Bauru: EDUSC, 2001.

MANGUEL, A. *Uma História da Leitura*. 2. ed. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. Versão on-line disponível em <http://buscon.rae.es/draeI/>. Acesso em 19 de Junho de 2010.

VALLEJO, C. *Narrativa y ensayos: antología*. Lima: Editora El Comercio S.A., 2005. 328 p.

# A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cleide Vilanova Hanisch  
Universidade Federal do Acre  
Rodrigo Nascimento de Queiroz  
Universidade Federal do Acre

Este artigo tem como objetivo investigar, de forma breve, o tratamento dado à variação linguística no livro didático das séries iniciais do ensino fundamental, considerando a possibilidade de que as atividades sugeridas não sejam suficientemente claras para definir-se: um corpo de estratégias e práticas fundamentadas no conceito de variação linguística. Elegemos como corpus o livro didático por acreditarmos em sua influência direta na prática do professor e nos resultados do aprendizado dos alunos. Na primeira parte do estudo, faz-se um aprofundamento das teorias que compreendem esse fenômeno linguístico, as quais nos auxiliam nas reflexões e posicionamentos assumidos ao longo do estudo. Para tanto, nos apoiamos em estudiosos que demonstram a importância da variação linguística para o desenvolvimento do repertório linguístico do aluno, o qual favorecerá o uso adequado da língua nas diversas situações comunicativas. Em seguida, procede-se à análise na qual destacamos o tratamento dado a esse fenômeno linguístico no livro didático.

O presente texto nasceu da observação da postura adotada pelo livro didático de Língua Portuguesa (ensino fundamental) no que diz respeito ao tratamento dado à variação linguística essencial para o entendimento dos diversos usos da língua. Dessa observação, nasceu a curiosidade de investigar como os livros didáticos tratam esse tema. Consultamos os livros didáticos de algumas séries do ensino fundamental, porém, sem uma preocupação de quantificar os dados analisados. Todos os livros didáticos datam de 2000 para cá. Passemos a algumas considerações de ordem teórica.

As teorias concernentes sobre os fenômenos lingüísticos que fomentam as investigações sobre a variação lingüística contribuem para construirmos reflexões acerca da comunicação humana. As discussões geridas em torno da oposição existente entre a oralidade e a escrita demonstram-se constantes na tentativa de pensar sobre a posição atribuída aos diversos falares do cotidiano.

As línguas não caracterizam uniformidade lingüística, mas apresentam variações, ou seja, não são faladas da mesma forma por seus usuários. Ao produzir enunciados estamos sujeitos a marcar com o modo de falar dependendo do contexto vivenciado, ou seja, identificamos esse fenômeno lingüístico a partir das variações coexistentes nas trocas de informações entre sujeitos de diferentes lugares. Nosso país apresenta forte identidade no linguajar do sertanejo, do ribeirinho e tais personagens corroboram para o enriquecimento lingüístico representado pelas variações em sotaques, expressões e atitudes. Por essa razão, consideramos primordial a análise reflexiva diante dessa singularidade cultural em nosso país, assim é necessário respeitar esse fenômeno lingüístico dentro da sala de aula e no livro didático de Língua Portuguesa. Ao direcionar o nosso olhar para essa problemática, estamos criando vínculos diretos na prática educativa assumida durante a ação de repassar ao educando a necessidade de se compreender a real produção de fala existente nas variações lingüísticas.

## **A variação linguística: teorias e ensino de Língua Portuguesa**

A Língua Portuguesa como as demais línguas

do mundo, não se apresenta de maneira uniforme em todo o território nacional. Sobre esse aspecto, Cunha citado por Vellasco e Sousa (2007) afirma:

Nenhuma língua permanece a mesma em todo o seu domínio e, ainda num só local, apresenta um sem-número de diferenciações. [...] Mas essas variedades de ordem geográfica, de ordem social e até individual, pois cada um procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor lhe exprime o gosto e o pensamento, não prejudicam a unidade superior da língua, nem a consciência que têm os que a falam diversamente de se servirem de um mesmo instrumento de comunicação e de emoção. (VELLASCO E SOUSA 2007, p. 27)

É importante observar que as línguas são variáveis, pois a sociedade se agrupa em: jovens e velhos, os habitantes de diferentes regiões, os pertencentes a uma determinada classe social, o homem do campo e o homem da cidade. Ao usar determinada variedade lingüística constituímos nossa identidade como participantes ativos dentro do compartilhamento de nossas idéias e anseios sociais.

Para delimitarmos essa dicotomia é importante analisar conceitos em torno das variedades lingüísticas apresentadas na abordagem teórica e prática do livro didático de Língua Portuguesa. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) as:

Variedades dialetais ou dialetos são compreendidos como diferentes falares regionais presentes numa sociedade, num dado momento histórico. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (PCNs, 2001, p. 31).

Ainda para Bortoni (2004) na língua portuguesa não existe formas certas ou erradas, e sim diferenças devido às formas e variedades da língua. Contudo, na escola é ensinada a cultura de letramento e no lar predomina a cultura da oralidade. Quando o professor reconhece esse fenômeno lingüístico, tenta refletir sobre sua realidade e assim procura delimitar caminhos onde

o educando seja conduzido a interpretar a leitura de mundo em relação aos diversos falares do homem na contemporaneidade. Dessa forma, o professor não produzirá no discurso do educando a problemática concernente ao preconceito lingüístico, e deverá demonstrar a significância dessas variações em nosso meio social. É por meio desse instrumento, que a capacidade autocrítica do educando estará pautada no compromisso de observar as diferenças como aspectos delineadores da identidade cultural, histórica e social de um povo, sem excluir de sua realidade escolar a capacidade de descobrir as riquezas lingüísticas oriundas desse imenso Brasil. A partir do momento que o educador apresenta ao seu educando essa diversidade lingüística está possibilitando a abertura de um novo olhar direcionado para o enriquecimento intelectual na compreensão de costumes culturais registrados nesses diferentes falares. Quando categorizamos a Língua Portuguesa em sala de aula, estamos sujeitando o educando a personificar o preconceito na visão do certo ou errado, ou seja, na padronização da norma culta. De fato, a variação lingüística é uma questão complexa que envolve aspectos sociais, culturais e econômicos. Ela não advém apenas da evolução histórica das línguas e de suas raízes locais, geograficamente delimitadas, e nem só aparece nas classes sociais desprestigiadas. É reconhecida no comportamento lingüístico de uma pessoa, em diferentes situações comunicativas de sua vida, independente da classe social ou região. Assim, os discursos demarcados pela variação perpassam o caminho da oralidade e da escrita, tornando possível a distinção lingüística viva nessa cadeia de falares diversos.

Para Travaglia (2000), a escola deve oferecer o espaço para a construção de atividades de ensino e aprendizagem em Língua Materna baseadas nas relações sociais reais que determinem as características no uso e na apresentação dessas formas reconhecidas nos eventos comunicativos. Privar o educando de participar dessa interação lingüística, é tornar o espaço escolar um campo elitizado de teorias que o excluem da oportunidade de desvendar a origem da pluralidade cultural, como também das posições enunciativas tomadas na sociedade atual ao nos delinear como seres pensantes.

Ao ingressar na escola a criança traz consigo a



variação lingüística usada nos processos interlocutivos dos quais participou até o momento. Com a democratização do ensino, a escola passou a receber educandos egressos das camadas populares. Ao chegarem a essa instituição, esses alunos se deparavam e se deparam com uma variedade - a norma culta ou padrão - que não é a sua. Assim, durante muito tempo a escola tentou "corrigir" a fala desses alunos, na crença de que, desse modo, escreveriam certo. Ao desvalorizar a fala do aluno, a escola desvaloriza também o grupo social do qual o aluno é oriundo e os aspectos culturais inerentes a esse grupo. Assim, o preconceito lingüístico tornou-se uma prática bastante perniciosa ao aprendizado de Língua Portuguesa. Sobre esse aspecto, os PCNs (2001) nos esclarece que:

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma "certa" de falar - a que se parece com a escrita - e o de que a escrita é o espelho da fala - e, sendo assim, seria preciso "consertar" a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (PCNs, 2001, p. 31).

Desse modo, é importante ter ciência de que o respeito ao dialeto do aluno não basta. A escola tem a obrigação de ensinar - e não impor - ao aluno o dialeto padrão, pois trata-se de uma variação que implica prestígio social, própria das classes dominantes. É óbvio que o professor não vai ensinar o aluno a falar, pois isto ele já faz quando chega à escola, mas mostrar-lhe a grande variedade de usos da língua. Reforça a nossa opinião a fala de Fávero, Andrade e Aquino (2003, p. 12):

Quanto à escola, não se trata obviamente de "ensinar a falar", mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades - escrita e falada -, isto é, procurando torná-los "políglota dentro da sua própria língua" (Fávero, Andrade e Aquino 2003, p. 12).

Para isso, é necessário que o professor na sala

de aula proporcione atividades que contemplem os vários níveis de formalidade/informalidade da língua, a fim de que o aluno tenha condições de adequar sua linguagem às diferentes situações comunicativas, adequando-se a elas. E ainda argumentando com os PCNs (2001):

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual a forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. (PCNs, 2001, p. 31)

A condição básica para que a Escola possa realizar tal aprendizagem é respeitar a variedade de língua que cada um traz de sua comunidade social de origem, do seu grupo social, e que permanecerá utilizando nas situações em que essa comunidade esteja envolvida. É preciso, portanto, que a modalidade escrita seja ensinada como mais uma modalidade a ser aprendida, sem que isso signifique o desprestígio e a desconsideração pela modalidade oral que cada indivíduo carrega em sua bagagem cultural. Castilho (1998), por exemplo, defende a necessidade de se inserir nos programas de língua portuguesa informações a respeito da linguagem oral, afirmando que:

[...] não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 1998, p. 31).

Nessa perspectiva, concebemos então que a oralidade, enquanto prática social comunicativa e enquanto possibilidade de usos da língua no cotidiano tem um papel no ensino de língua. Porém, o que observamos, é que a escola, muitas vezes, impõe ao aluno um modo de falar e conceber o mundo, complicando-lhe o aprendizado e distanciando-lhe do objeto do conhecimento, a língua, dificultando, assim, o seu exercício da cidadania.

Estamos conscientes das dificuldades que existem no tocante à valorização da linguagem oral

no contexto escolar, uma vez que o aluno é parte atuante de um meio onde não há o hábito de valorizar e respeitar a variedade de língua que trouxe de sua comunidade de fala. Sabemos que, na sociedade, o grupo que é economicamente privilegiado e detém o poder social distingue o dialeto culto, base para a linguagem escrita, como forma boa, correta de usar a linguagem. Sobre este aspecto, Vellasco e Souza (2007) nos faz a seguinte consideração:

[...] Na nação brasileira falam-se muitas variedades da Língua Portuguesa, sendo que uma delas foi eleita a variedade padrão por razões históricas, econômicas, sociais e culturais. Dessarte, existe um português-padrão do Brasil, que é culto, oficial, usado na literatura, nos meios de comunicação, nas leis e decretos do governo, é ensinado nas escolas, explicado nas gramáticas, definido nos dicionários. As demais variedades são consideradas português não-padrão e apresentam variações conforme as regiões geográficas, faixas etárias e níveis de escolarização em que se encontram seus usuários. (VELLASCO E SOUZA, 2007, p. 30).

Portanto, cabe ao professor conhecer as variedades populares do português do Brasil, sobretudo da região em que vive o que permitirá identificar as diferenças dessas variedades em relação à norma padrão, ou oficial e traçar novas e melhores estratégias de ensino. Nessa perspectiva, Bortoni (2004) nos esclarece que diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia do professor deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença. Para ela, a identificação fica prejudicada pela falta de atenção do professor ou pelo desconhecimento que os professores tenham a respeito daquela regra. Já a conscientização apresenta mais dificuldades. Para a autora:

É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma idéia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. Ao escolher entre a não-intervenção sistemática e a inter-

venção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa. (BORTONI, 2004, p. 42).

Outro aspecto que vale ressaltar dentro das variações lingüísticas, diz respeito ao preconceito lingüístico. Bagno (1999) salienta que o português falado no Brasil apresenta sua diversidade, e o que tem acontecido nas escolas é que estão ensinando a norma lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.

Portanto, se existe muitas culturas diferentes, consequentemente existirá também, linguagens, pessoas, costumes e comportamentos também distintos. No cenário científico, a questão do preconceito lingüístico se fundamenta no princípio de que "só existe uma única língua portuguesa digna desse nome que seria a língua ensinada nas escolas, esclarecidas nas gramáticas e pautadas no Dicionário" (BAGNO, 1999, p. 15).

#### **As variações lingüísticas: assumindo formas no livro didático de Língua Portuguesa**

Esta parte tece considerações acerca das análises sobre o tratamento dado para as variações lingüísticas, bem como a abordagem nas atividades de ensino empregada para exemplificar a ocorrência de tais variedades lingüísticas existentes no Brasil ao uso da Língua Portuguesa. Os seguintes livros didáticos que serviram de objeto para esta pesquisa foram: (1) Português e Linguagem (Cereja & Magalhães) - 3º ano do ensino fundamental; (2) Língua Portuguesa (Solange Gomes) - 4º ano do ensino fundamental e (3) Português e Linguagem (Cereja & Magalhães) - 5º ano do ensino fundamental.

Em análise ao livro didático do 3º ano do ensino fundamental de Língua Portuguesa: Português e Linguagem (Cereja & Magalhães) percebemos que os autores trabalham as variedades lingüísticas em uma seção chamada Reflexão sobre a linguagem (CEREJA & MAGALHÃES, 2008, p. 89). A princípio os autores introduzem o assunto através de uma tira de Chico Bento, a qual é muito apropriada para mostrar as variações que a língua apresenta. O assunto é trabalhado de forma detalhada enfatizando a varieda-

de regional. Os autores exploram a temática indagando a respeito das palavras que aparecem no texto e são escritas de um jeito diferente. Como por exemplo: num gosto de vê ninhum passarinho preso, passarinho tem qui vive sorto por aí! Pena qui nem todos pense assim! Depois questionam como seria a escrita dessas palavras de acordo com o português ensinado na escola, ou seja, a norma padrão.

Em seguida, apresentam o conceito de variedades linguísticas, explicando também que a linguagem que Chico Bento utiliza é o de uma comunidade linguística do meio rural, ou seja, uma linguagem regional. Enfatizam que os padrões culturais que ele apresenta são diferentes dos modos e usos da língua de pessoas de outras comunidades, principalmente das urbanas e de outros setores sociais. E chamam atenção para o fato de que entre as variedades linguísticas, existe a chamada língua padrão, que é a variedade usada em livros, jornais e revistas, em júris e em alguns jornais da televisão.

Para finalizar o assunto, os autores apresentam uma segunda tira de uma galinha caipira que usa uma fala caipira e novamente questionam como seria a escrita de um dos quadrinhos na variedade padrão.

As atividades apresentadas acima desde que bem exploradas levam o aluno a refletir sobre tal situação e a perceber que existem diferentes maneiras de falar a mesma língua e nesse sentido o livro didático cumpre com o objetivo de apresentar propostas que contemplem a heterogeneidade e a variação linguística. Essas atividades alertam para a presença de diferentes modos de falar, bem como a relação entre estas formas e fatores extralinguísticos, como a região, grau de formalidade da situação, etc.

Contudo, cabe-nos ressaltar que ao identificar a modalidade escrita com a variedade padrão e a modalidade oral com a variedade regional, o livro didático deixa revelar uma tendência presa ao pensamento dicotômico, do "certo e do errado". É o que sugerem as atividades que pedem a reescrita de palavras de acordo com o português ensinado na escola que foram escritas de um "jeito diferente". Perspectiva herdada das gramáticas normativas. Veja o que Cagliari (1996) nos diz:

A língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em

relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente. Por exemplo, um falante do português dizer "Carta eu longa escrevi uma " em vez de "Eu escrevi uma longa carta" é um erro, porque o sistema da língua não permitiu que as palavras fiquem nessa ordem. (CAGLIARI, 1996, p. 35).

Percebemos que tais atividades têm por finalidade a passagem para a variedade padrão, identificada, na maioria das vezes, com a língua escrita. Nesse sentido, Vellasco e Sousa (2007) reforça nossa opinião quando nos afirma que:

Quando a variedade de língua é eleita variedade padrão, ela ganha alta condição social (status) e passa a ser instrumento de dominação sobre as demais variedades que passam a ser consideradas inferiores, devido a uma visão preconceituosa, perpetuada de alguma maneira por meio das normatizações (regras), impostas pela gramática e organização da língua escrita, que legitimaram a língua padrão como única. (VELLASCO E SOUZA, 2007, p. 30).

Assim, através dos exemplos, observamos que as atividades que o livro didático propõe caracterizam a fala como "formas erradas" e a escrita como "formas corretas".

No livro do 4º ano, Língua Portuguesa de Solange Gomes, percebemos que a mesma dá ênfase a variação regional e de estilo. Inicia a abordagem na seção Papa capim, em qual é a sua praia?, e nos mostra uma historinha de Chico Bento através de um diálogo entre surfistas usando gírias, o que é comum entre os garotos em uma conversa informal. Exemplo: É! Acho que sujou! Passar o feriado com os velhos aqui neste fim de mundo. Não foi das melhores, não! Ih! Mas perai! Ta vendo o que eu to vendo? Ô! Tamos salvos! Que bronze! Esse deve pegar um solão! Ai, meu irmão, diz logo onde é a praia! Tamos na maior fissura por uma onda, saco? Por tupã! Cada dia entendo menos esses caraíbas! O que ele disse? Sei lá! Escuta! Queremos pegar uma onda! Surfar! Deixa com o papai aqui! Pode ser prancha... pegar jacaré, saco? Ah! Jacaré? Viu como sou bom nisso? Tem um lugar logo ali na frente! Valeu! Não vejo a hora de cair na água!

Na seqüência, ela apresenta alguns questionamentos na seção analisando o texto,

sem fazer nenhuma referência ao uso dessas expressões linguísticas.

No entanto, em outro momento, ela apresenta outra história de Chico Bento através de um diálogo baseado em uma pescaria. E acrescenta que a linguagem que Mauricio de Souza utilizou para caracterizar os personagens Chico Bento e Zé Lelé, diz respeito ao uso de um dialeto que é usado em algumas regiões do interior do Brasil.

No final de vários exemplos apresentados é que aparece o conceito de variação linguística. A autora enfatiza ainda a variação de estilo, explicando que algumas das expressões que foram usadas no texto não são adequadas em algumas situações, como por exemplo, a linguagem dos surfistas quando usam gírias não são adequadas em situações formais. Diz que "costumamos escolher expressões, palavras e formas de dizer que sejam adequadas para a situação na qual nos encontramos".

O que percebemos é que embora o professor se esforce para relacionar variedade linguística e comunicação, as respostas e conclusões dos alunos são óbvias, pois consideram que o português ensinado na escola é melhor. Nesse caso, mesmo que o professor demonstre que "a fala do Chico Bento e Zé Lelé comunicam", conclui que para melhorar essa capacidade de comunicação é necessário aprender o português da escola. Desse modo, atividades como essa, acabam fomentando o preconceito linguístico.

Em análise ao livro *Português e Linguagem do 5º ano de Cereja e Magalhães*, verificamos que os autores iniciam o assunto utilizando textos interessantes para atrair a atenção dos alunos na seção Reflexão sobre a linguagem (CEREJA & MAGALHÃES, 2008, p. 81). A criança ao ler, se sentirá entusiasmada e conseguirá entender o exposto pelo professor com mais facilidade.

Abordam a variação regional com vários exemplos, no caso, de palavras que são usadas em uma região do Brasil de uma maneira, já em outra região é utilizada de forma diferente, como por exemplo, "Recife", "coração" e "Olinda", dependendo da região onde vive, a pronúncia da sílaba dessas palavras serão vogais abertas (ré, ó e có) ou com vogais fechadas (rê, ô e co). No Nordeste, essas palavras são pronunciadas com vogais abertas; já no Sudeste, são pronun-

ciadas com vogais fechadas. E enfatizam que as duas formas de falar são corretas. Observamos que embora os autores ressaltem que as diversas formas de falar são corretas, as atividades (exercícios) apresentadas consistem em fazer com que o aluno passe do registro oral (porém escrito) para a língua padrão. Sendo assim, há uma supervalorização da escrita e por conta dessa supervalorização, as produções que advêm da modalidade oral são consideradas, na maioria das vezes, erradas ou feias.

### Considerações finais

Em suma, acreditamos os livros didáticos analisados, pouco motiva o aluno a entender os diferentes usos da língua decorrentes da região, da classe social, do grau de formalismo, etc. e ainda não priorizam o ensino da variação, visto que ainda se apegam muito as formas gramaticais, especialmente quando se trata dos usos da língua. Enfim, vemos que posturas como essas limitam a execução de um ensino que favoreça ao aluno atingir a competência comunicativa que é o objetivo almejado no ensino de língua portuguesa.

Assim, ao invés de um ensino tradicional sustentado por muitos de que o português é um língua uniforme, o que a escola deve ter bem claro é que seus alunos utilizam no seu cotidiano variações linguísticas que representam diversidades regionais, etária e social. E, principalmente, entender que esse é um dos principais caminhos para a democratização do ensino.

Vale lembrar também que todas as variações linguísticas são eficazes na comunicação, e possuem valor nas comunidades faladas, por isso, só pode ser considerado erro formas ou construções que não estabeleçam a comunicação, que a impeça em termos fonéticos, morfológico, sintático, semântico ou pragmático, por assim fugirem à regularidade natural de uso dessa língua. Nesse sentido, a análise lingüística exerce um papel essencial no processo de intercâmbio entre a fala e a sociedade.

### Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

- BECHARA, E. Ensino de Gramática: Opressão? Liberdade? 4. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 1996.
- CASTILHO, A. T. de. A língua falada no ensino de português. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: Linguagens. 3º ano. São Paulo: Atual, 2008.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: Linguagens. 5º ano. São Paulo: Atual, 2008.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- OLIVEIRA, Tânia Amaral; GAVIOLI, Elizabeth; OLIVEIRA, Cícero de; ARAÚJO, Lucy. Tecendo linguagens - 5º ano. São Paulo: IBEP - Didático, 2006.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. 3. ed. Brasília, 2001.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus, São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- VELLASCO, A. M.; SOUSA, R. M. Educação e língua materna II. Brasília: EdUnB, 2007.

# ESTÉTICA MAXAKALI: LEITURA, ESCRITA, TRADUÇÕES

Cynthia de Cássia Santos Barra  
Universidade Federal de Rondônia  
Cinara de Araújo

Literaterras, FALE - Universidade Federal de Minas Gerais

Em 2007, três professores indígenas Maxakali (MG), como parte de sua formação universitária, fizeram uma viagem de pesquisa à Terra Indígena Yawanawá (AC). Essa viagem haveria de contribuir para a escrita de um livro: Tikmuun Maxakani Yōg Mimãti ãgtux Yōg Tappet (O Livro Maxakali conta sobre a Floresta). O presente artigo analisará o processo intercultural de produção e edição de tal livro, realizado com o método de trabalho do Grupo de Pesquisa Literaterras (FALE-UFMG). Tem, como ponto de partida, a apropriação da técnica da escrita alfabética pelos Maxakali; e buscará ressaltar as contribuições estéticas feitas pela comunidade Maxakali à cultura do impresso. Para tanto, esta análise apoiar-se-á em estudos que abordam o "ato de escrever" em suas dimensões cognitiva, estética e política. São utilizadas as noções "políticas da escrita" e "partilha do sensível", de Rancière (1995; 2005); "textualidades extra-ocidentais", "laboratórios interculturais" e "literatura indígena contemporânea", de Almeida (1999; 2009). Se, até meados do século XX, era quase impossível ler/escutar as narrativas indígenas pelas mãos/vozes dos próprios povos indígenas, o recente fluxo editorial de livros (didático-poéticos) escritos por professores indígenas abriu espaço para que possamos conhecer/escutar/ler/desdobrar estéticas até então silenciadas.

No Brasil, nos últimos quinze anos, foi disparado um movimento editorial nas comunidades indígenas que colocou em circulação a produção escrita de várias etnias. Com apoio de órgãos governamentais e não governamentais, em sua maioria financiada pelo MEC, essas publicações dão a ler a diversidade cultural e lingüística existente no território nacional.

Entre os anos de 2004 e 2008, por exemplo, por meio de edital da Secretaria de Educação Con-

tinuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), foram publicados mais de 60 livros de autoria indígena<sup>1</sup>. Isto é, livros cujos autores são os próprios índios.

Quando nos deparamos com esses livros, podemos nos perguntar: que tipo de obras são essas? Livros didáticos, livros poéticos, livros infanto-juvenis? Fontes históricas, antropológicas? Pertencem à História da Literatura Universal? À História da Literatura Brasileira? Compõem o corpus moderno de uma Literatura indígena emergente?

Sabemos que todos esses livros são resultados do contato entre os povos indígenas e a sociedade ocidental. Foram produzidos em espaços de catequização e, mais recentemente, de formação escolar intercultural, nos quais missionários, professores e/ou pesquisadores não índios transmitiram aos povos indígenas um saber específico, relativo à cultura do impresso.

Como pensar/como avaliar hoje o alcance da introdução da escrita alfabética e da prática de edição de livros nas comunidades indígenas? É possível pensar que tais livros, quase sempre produzidos como materiais didáticos para as escolas indígenas, têm se constituído como importantes veículos de afirmação cultural, política e epistemológica desses povos?

Certamente, tais livros, escritos por meio de gestos cognitivos e estéticos, ou seja, gestos tradutórios, abrem caminho para que possamos ler/escutar as narrativas indígenas pelas mãos/vozes dos próprios povos indígenas.

Eis um fenômeno cultural bastante complexo. Maria Inês de Almeida oferece-nos uma interpretação desse fenômeno em sua tese de doutorado *Ensaio sobre a literatura indígena contemporânea no Brasil* (1999). Relata como a confecção do material didático para a implantação de escolas indígenas tornou-se um grande laboratório intercultural. Analisa, por meio dessa ex-

periência editorial, como os mitos e histórias orais contados pelos povos já não se deixam domesticar pela nossa lógica ocidental.

Ressalta as características semióticas desse objeto cultural que desponta, com seu trânsito entre culturas:

A possibilidade de estarem os índios escrevendo em suas línguas e em língua portuguesa, publicando, sem contudo, abandonarem suas próprias linguagens, traça no idioma mesmo do dominador uma Geografia dos rebeldes, dos que se deixam ficar fora da chamada Civilização Ocidental. (...) Na prática de uma escrita indígena em língua portuguesa, o propósito será de dar a ler ao mundo, dádiva que cria legentes, suas imagens e a imagem de suas vozes. Se as narrativas indígenas estavam restritas a condição de mitos, vivos na oralidade, mas letra morta nos registros científicos, agora, mudadas em texto elas fazem parte de uma estética do fulgor, da pujança, da repartição dos dons... (ALMEIDA, 2009, p. 61-66).

Para Almeida, os povos indígenas, ao entrarem no circuito literário com a publicação de seus livros, obedecendo ou não às tradições poéticas contatadas, envolvem-se irremediavelmente na problemática da escrita e da literatura.

É possível pensar que o ato escritural indígena (a memória e a autoria indígena) acaba por inscrever, por meio da potência poética das letras, signos novos com os quais podemos reapreender a formação (a constituição) estética e política da comunidade brasileira?

Por ora, acredito que sim. Para compreendermos isso melhor, lembremos o modo como Jacques Rancière, em *Políticas da Escrita*, articula a supradeterminação do conceito de escrita ao pensamento da ligação comunitária. Para esse autor, "antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a essa ocupação" (RANCIÈRE: 1995, p.7). Isso porque a escrita, tomada como ato de escrever atravessa a dimensão subjetiva daquele(s) que escreve(m) e encontra as possibilidades/impossibilidades de instauração de uma determinada comunidade:

Escrever é o ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza: uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga;

desse corpo com a alma que o anima e com os outros corpos com os quais ele forma uma comunidade; dessa comunidade com sua própria alma. (RANCIÈRE, 1995, p. 7).

É fato, os Maxakali, povos que habitam reservas indígenas no noroeste de Minas Gerais, tomaram para si a escrita como forma de vida e de transmissão de sua cultura milenar: a alma que os anima. Incorporaram a técnica da escrita alfabética às suas tradições. Por meio de projetos educacionais formais, em contexto de colaboração intercultural, trabalhando com assessores não-índios, têm publicado livros.

Nesses livros é possível ler um modo de vida - um estilo<sup>2</sup>. Os Maxakali resistem. Traduzem. Dialogam. Buscam caminhos e abrem seu texto - sua alma -, ampliando nosso olhar sobre o que é ser Maxakali. Seus livros possibilitam a indagação sobre a diversidade indígena e o ser índio - Maxakali, Pataxó, Suruí, Mura, Krenak, Caxixó, Aranã, Xacriabá, Guarani, Bororo, Canela, Cinta Larga, Ticuna, Yanomami, Kaingang, Karitiana. Enfim, seus livros atualizam a questão sobre a constituição da cultura - da alma - brasileira. Seus livros nos interrogam sobre a possibilidade de coexistência - de pervivência - das línguas em um espaço comum: a língua maxakali e a língua portuguesa, as aldeias e o mundo que as cerceiam.

### **Kax`ãmiy**

A palavra Maxakali para o ato de escrever é composta pela combinação de duas palavras: Kax (som) e ãmiy (riscar ou desenhar). Os Maxakali dizem Kax'ãmiy: riscar o som, escrever.

A firmeza e o vigor com os quais a apropriação da técnica da escrita se deu entre os Maxakali parecem apontar que também aí - no riscar das letras e na extensão do papel - inaugura-se e materializa-se um caminho para o desdobramento do saber dos Yãmiy.

Na cosmologia desta etnia, todo o conhecimento - tanto o sagrado quanto o técnico - provém dos Yãmiy, nome genérico dados aos espíritos. Os Yãmiy estão relacionados "aos elementos da natureza - o sol, a lua, as estrelas, a cachoeira e às espécies vegetais e animais, particularmente aos pássaros. Mas são, principalmente, as transformações da alma dos mortos Maxakali" (ALVARES, 2004, p. 7). Conforme nos assinala

Charles Bicalho, Yãmíy tem pelo menos dois significados em língua Maxakali: .canto. e .espírito.. Normalmente, os cantos Maxakali fazem uso, inteira ou parcialmente, de uma língua ritual, distinta da língua cotidiana (BICALHO, 2009, p.118).

Os pajés conhecem a língua ritual - os mistérios indizíveis -, sendo os responsáveis por garantir o trânsito entre mundos durante a realização dos rituais nas aldeias: o ir e vir entre a terra dos homens e a terra dos espíritos sagrados (hãmnõgnõy). Os Maxakali são tradicionalmente um povo semi-nômade, de caçadores e coletores, e de excelentes tradutores. Transitam entre mundos, desde tempos imemoriais. Atualmente, precisamente, desde a década de 1960, o ato de escrever e as técnicas da cultura do impresso passaram a integrar o repertório cultural Maxakali.

Talvez a experiência da escrita literária - não exatamente a literatura como instituição, com suas escolas, gêneros, nacionalidades -, mas a experiência da escrita tal como a modernidade literária a concebe, como ato tradutório por excelência, sempre instável, sempre em movimento, já não aceitando mais uma verdade última - um único conceito de real - que a pacifique, seja a língua/a linguagem comum com a qual estejamos mais bem preparados para realizar projetos de colaboração intercultural com os povos indígenas.

No campo da filosofia, dos estudos da linguagem e da teoria literária, autores como Rancière (1995; 2005), Deleuze (1997; 1993) e Blanchot (1984; 1987) problematizaram a constituição estética e política das comunidades por meio da problemática do ato de escrever. Fizeram-no a partir do desenvolvimento de estudos analíticos, cujo objeto foi a prática literária de certos escritores. Para esses autores, a linguagem da literatura (a experiência literária) é capaz de tornar visível a dimensão instauradora e cognitiva - isto é, a dimensão ontológica, política e epistemológica - da escrita.

Talvez a experiência moderna da escrita - pós-Marllamé - seja a linguagem/a língua comum com a qual possamos, com menor opressão e maior liberdade de consciência, propor o trânsito entre mundos: o mundo dos brancos, o mundo dos índios; e ainda o trânsito pelo desconhecido. Isso porque o mundo da experiência literária pode ser aquele em que se diz, como a escritora Maria

Gabriela Llansol: "quando se escreve só importa saber em que real se entra, e se há técnica adequada para abrir caminhos a outros". (LLANSOL, 1985, p. 55).

### O projeto *Āpu yumuyõg hãm mainã*

O campo de ação do projeto *Āpu yumuyõg hãm mainã*<sup>3</sup> é vasto e prevê a realização de determinados objetivos, entre os quais destacamos: a) pesquisar e articular saberes indígenas e conhecimentos científicos sobre a Mata Atlântica; b) estruturar pesquisas e realizar ações nas aldeias para a recuperação de áreas desmatadas; c) assessorar os graduandos na produção de materiais didáticos monolíngües (maxakali) e, por vezes, bilíngües (maxakali e português); d) consolidar a formação dos professores indígenas como pesquisadores interculturais; e) ocupar um espaço na internet por meio de um site de autoria Maxakali.

Tikmuun Maxakani Yõg Mimãti Āgtux Yõg Tappet é o título do livro didático previsto pelo projeto. Está sendo confeccionado com a metodologia de práticas tradutórias, de autoria e edição coletivas (laboratórios interculturais). Para dar suporte à produção desse livro, cumprindo as etapas do percurso acadêmico dos graduandos, vários cursos, visitas e oficinas já foram realizadas (e outras ainda terão lugar): oficina de classificação da paisagem; oficina de pássaros, mamíferos, plantas e peixes; oficina de desenho de mapas do Território Maxakali; oficina de sucessão ecológica; oficina de tradução de textos maxakali/português; oficina de história e de conhecimento Maxakali sobre a floresta; oficina de produção e edição do livro; viagem de pesquisa ao Acre (especificamente, às terras Yawanawá); oficina para produção do filme sobre a viagem ao Acre; oficinas para produção do Jornal Maxakali, etc.

Na fase em que nos encontramos, temos uma proposta de edição, composta por oito partes, respectivamente, por oito paisagens: Apne; Mímtut yika mitakup; Xui yin mun; Hamxa; Mímati panip; Konag kux yog mimati; Hamhipak; Mímati xeka. O livro em processo foi utilizado pelos professores indígenas em suas aulas, com objetivo de acolher as marcas escriturais e os saberes das crianças e da comunidade. O projeto gráfico foi concebido como suporte mais adequa-



do para guardar a diversidade dos conhecimentos xamânicos e científicos, recobertos por esta experiência educacional. Cada capítulo é aberto por um Yãmiy (canto ritualístico). O livro está na fase de revisão e arte final. Recentemente, em setembro de 2010, foi assinado um convênio com o Ministério da Cultura para impressão do livro e para os desdobramentos possíveis do projeto em um site, cujo título provisório é Bio-grafias Maxakali.

Em torno da feitura do livro Tikmuun Maxakani Yôg Mimãti Āgtux Yôg Tappet, tecemos as considerações a seguir. Esperamos formular algumas reflexões teóricas que essa experiência trouxe-nos, e expor como ela tem modificado nossas concepções relativas à articulação entre ensino de língua portuguesa, produção literária e educação em contexto intercultural. Vislumbres de um encontro entre práticas de leitura e de escrita da cidade e da floresta.

### Cultura. O que é cultura?

(...) a floresta é nosso alimento e também faz nossa cultura. Embaúba, coqueiro, taquara, semente da floresta, árvore boa para fazer arco de flecha, raiz de cará para nos alimentar. (...) nós queremos a floresta de volta para morar nosso espírito (...) a floresta foi embora, acabou. Mas, nós maxakali temos nossos cabelos para morar nosso espírito.

João Bidé Maxakali

Walter Benjamin, teórico e crítico cultural europeu do início do século XX, em seu ensaio sobre a infância em Berlim, narra formas inusitadas de se habitar a cidade - dotá-la de sentido. Curiosamente, começa o seu ensaio dizendo que saber orientar-se pelas ruas de uma cidade não significa muito, seria preciso, antes de tudo, conceber o gesto radical de perder-se. Segundo Benjamin:

(...) perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução. Nesse caso o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfiladeiro. Essa arte aprendi tardiamente; ela tornou real o sonho cujos labirintos nos mata-borrões do meu caderno formam os primeiros vestígios (BENJAMIN, 1995, p.73).

Mas quem de nós deixar-se perder numa floresta? Quem de nós habitaria a floresta sem tentar dominá-la com códigos urbanos, com jaulas para os animais selvagens, com uma bússola para desmerecer a luz do sol e a copa das árvores?

Ou, pelo gesto inverso ao de Benjamin, por qual caminho seguiria o habitante da floresta nas ruas da cidade? Sem o som do graveto ao ser pisado; sem os diversos tons do mutum, da jacutinga, da jacupamba, do macuco, do chororão; sem que possa recolher, para sustento e remédio, as ervas perfumosas da floresta<sup>4</sup>? Por qual caminho transitável esse habitante, que não se perde na floresta, cruzaria as ruas labirínticas da cidade? Ou registraria, senão no corpo e na terra, os primeiros vestígios de seu sonho?

Uma geografia biográfica. Se não tomamos do teórico Benjamin o gesto de se perder como nova possibilidade de habitar um velho espaço; retiramos de seu ensaio uma das técnicas de se estender uma dada geografia. De fato, o habitante da floresta incorpora a força original da mata e não necessita do gesto de perder-se. Mas, e isso temos aprendido com os Maxakali, talvez o habitante da floresta necessite de instrumentos mais contundentes para-neste mundo que compartilhamos, com todas as suas mazelas e impotências - voltar a habitar a floresta de seu sonho<sup>5</sup>. Novos meios para preservar a potência que brota dos séculos e séculos em que habitaram a Mata Atlântica. Todos os rituais, toda a cosmogonia Maxakali, sem fazer a distinção entre presente e passado, canta a paisagem, a proliferação de sementes, pássaros e frutos, que um dia ali estiveram de fato. E que um dia, ali, em estado bruto, irão compor novamente o chão, o alimento e os Yãmiy. Portanto, geo-grafar o bios, escrever a terra, o lugar, o espaço, o vivo é trazer de volta essa potência. A grafia biográfica assinala a um só tempo o que se foi, o sonho do que será e a força do que é: o canto preciso dos Yãmiy.

No ensaio benjaminiano, a escrita sobre os espaços biográficos da cidade encontra-se com os primeiros vestígios do sonho escrito no mata-borrões de seu caderno. Seriam duas escritas sobrepostas pelo tempo. Para ele, trata-se de um labirinto e do gesto de deixar-se perder. Mas, trata-se também de um outro ponto de seu pensamento que aqui parece essencial. Ele afirmou que "o mundo é a nossa tarefa". Entretanto, tal como

nos faz ver os Yãmiy, há muitas regiões entre a superfície da terra e a face do céu. Com a hãmnõgnõy, começamos a compreender que há co-existência de "outra terra diferente" no seio da própria terra. Isso permite que pensemos que há também outros mundos estéticos diferentes dentro de um mesmo mundo.

Nesse caso, não podemos afirmar a tarefa de Benjamin, o mundo e expansão geográfica-estética da cidade, sem imaginar qual a forma de co-existência desse outros mundos. Resguardando as possíveis nuances, podemos enumerar o mundo físico da floresta (antes a Mata Atlântica e, hoje, a área desmatada), o mundo da floresta na língua Maxakali (e sua ausência de tempo, e sua inscrição ritual), o mundo da floresta na língua portuguesa (e suas concepções científicoambientalistas), o mundo da floresta xamânica dos Yãmiy (ao qual não temos acesso direto), o mundo textual da floresta - o livro ao ser escrito, editado, traduzido.

O texto de Llansol, sua noção de textualidade e de real, avança no destroncamento e na não hierarquização destes vários mundos quando nos mostra a técnica da sobreimpressão. Para essa escritora, os vários mundos são a nossa tarefa - a destrincha dos mundos estéticos e o ressalto que se forma entre eles. Mundos não sobrepostos pelo tempo, mas grafados, ou sobregrafados, num mesmo espaço físico, formando mais de uma geografia. Tal operação é efetuada pela literatura, por meio de seus dispositivos técnicos. Ou seja, além da extensão ou do desdobramento geográfico proposto por Benjamin, há a possibilidade de conceber uma abertura geográfica presente na força estética do texto. Nesta sobregrafia, sobreimpressão, os mundos não estão escritos uns sobre os outros, não formam palimpsestos, eles (os mundos e os escritos) preservam seus traços originários, e, para tanto, precisa-se manter um ressalto, uma fissura entre eles. Como se fosse possível ver, na tradução das línguas, no encontro entre os mundos, não a união de duas grafias, nem somente o próprio, nem somente o estranho, mas a potência de vida, a força estética que imprime a liberdade linguageira nos mundos.

### Breve conclusão

É possível que, com a língua literária, com a

prática coletiva de edição, com o diálogo intercultural, aproximemo-nos do desenho estético do mundo Maxakali, sem deslocá-lo para nossa visão acostumada. Um caminho para um novo encontro entre as línguas da cidade e da floresta. Por isso, apostamos que o texto será capaz de criar geografias biográficas que atravessarão o papel e recomporão a floresta.

Entretanto, e este é o ponto duro de nosso pensamento, não estamos imaginando que o livro trará a floresta de volta como num passe de mágica, ou como nas estórias encantadas. Não queremos insistir numa utopia ocidental que esquece que há um ressalto entre a natureza e a cultura, entre a literatura e o mundo, entre o livro e a floresta. Esse ressalto é precioso porque nos indica que sempre haverá outras formas, outros mundos no mundo - que não há tradução exata entre saber xamânico e científico. A diversidade de vida pode corresponder a outra diversidade de vida. Desde que haja entre elas um ressalto, é possível conceber a pervivência das línguas.

### Notas

<sup>1</sup>Projeto 8273 SECAD-MEC/FALE-UFGM: Catálogo de Obras Indígenas. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/bay/uploads/arfQv6U25\\_port.pdf](http://www.letras.ufmg.br/bay/uploads/arfQv6U25_port.pdf). Acessado em: 25 fev. 2010. Sobre o conceito de "experiência de autoria", conferir: MONTE, Nietta Lindenberg. Sobre o nascimento e o crescimento dos autores e da autoria no cenário intercultural brasileiro: ou algumas reflexões sobre a história da autoria na experiência amazônica brasileira. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/bay/sites/literaterras/niettatexto.htm>. Acessado em: 25 fev. 2010.

<sup>2</sup>Sobre a questão do estilo indígena na Literatura Brasileira contemporânea, conferir: ALMEIDA, Maria Inês de. A escrita da comunidade ou um estilo indígena na literatura do Brasil. In: PERES, Ana Maria Clark (org.) O estilo na contemporaneidade. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFGM, 2005, v.1, p. 97-106. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>.

<sup>3</sup>Inicialmente, a versão em português para o nome do projeto foi estabelecida como sendo A cura da terra maxakali. Posteriormente, os professores indígenas propuseram outra tradução, mais literal: Vamos ensinar a cuidar de nossa terra.

<sup>4</sup>Este é o título da pesquisa do professor Ibã Kaxinawá, com quem os professores Maxakali (Gilmar, João Bidé e Joviel) também se encontraram durante viagem de pesquisa ao Acre.

<sup>5</sup>A vegetação das aldeias foi devastada (para a atividade pecuária, anterior à demarcação), com exceção de pequenos resíduos de Mata Atlântica entre as localidades de Pradinho e Água Boa.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Inês de. Desocidentada: experiência literária em terra indígena. Belo Horizonte: Editora UFGM, 2009.

\_\_\_\_\_. Ensaio sobre literatura indígena contemporânea no Brasil. São Paulo, 1999. Tese (doutoramento em Comunicação e Semiótica) - PUC/SP.

ALVARES, Myriam Martins. Yãmiy - os espíritos

do canto: a construção da pessoa na sociedade Maxakali. Campinas, 1992. Dissertação (mestrado em Antropologia) - UNICAMP.

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas, v. II, Rua de mão única. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BICALHO, Charles. Tradução e Tradição Maxakali. Revista Letras, São Paulo, v.49, n.1, p.117-135, jan./jun. 2009.

BLANCHOT, Maurice. O espaço literário. Rio de Janeiro, Rocco, 1987.

BLANCHOT, Maurice. O livro por vir. Lisboa, Relógio D'Água, 1984.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia. Vols. 1, 3, 4, 5. São Paulo, Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. Critique et clinique. Paris: Minuit, 1993

LLANSOL, M. G. O Senhor de Herbais: breves ensaios literários sobre a reprodução estética do mundo, e suas tentações. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

\_\_\_\_\_. Um beijo dado mais tarde. Lisboa: Rolim, 1991.

\_\_\_\_\_. Um falcão no punho. Lisboa: Relógio d'Água, 1995.

MAXAKALI, Gilberto et al. O livro que conta histórias de antigamente. Belo Horizonte: MEC/SEE-MG: Projeto Nordeste / PNUD, 1998.

MAXAKALI, Gilmar. Livro de cantos rituais Maxakali. Belo Horizonte: FUNAI/ SEE/MG, 2004.

POVO MAXAKALI. Penãhã: livro de Pradinho e Água Boa. Belo Horizonte: FALE/UFMG: CGEEI/SECAD/MEC, 2005.

MAXAKALI, Rafael et al. Hitupmã'ax: Curar. Belo Horizonte: Fac. Letras da UFMG; Cipó Voador, 2008.

BOLIVAR, E. E.; FERREIRA, M. T. Relatórios do Projeto "Cura da Terra". BH: 2007-2009 (inéditos).

RANCIÈRE, J. J. Políticas da escrita. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. A partilha do sensível: estética e política. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.

ROSSEAU, Jean-Jacques. Ensaio sobre a origem das línguas. Campinas: UNICAMP, 1998.

# A SEMIÓTICA NA CONSTRUÇÃO DA POESIA DE ARNALDO ANTUNES

Dariete Cruz Gomes Saldanha  
Universidade Federal de Rondônia

O texto não "comenta" as imagens. As imagens não "ilustram" o texto: cada uma foi, para mim, somente a origem de uma espécie de vacilação visual, análoga, talvez, àquela perda de sentido que Zen chama de satori; texto e imagens, em seus entrelaçamentos, querem garantir a circulação, a troca destes significantes: o corpo, o rosto, a escrita, e neles ler o recuo dos signos.

Barthes

Este texto apresenta uma pesquisa bibliográfica, torneada pelo paradigma qualitativo, sobre a poesia de Arnaldo Antunes. O objetivo é revelar os modos como o poeta brinca com a linguagem quando cria suas poesias. Utilizamos assim semiótica literária para analisar o plano de expressão da linguagem. Os resultados mostram a tensão entre o silêncio e a imagem nos textos do Livro Melhores Poemas, publicado em 2007.

O estudo sobre a semiótica tem sido motivo de especulação desde o período Greco-romano, atingindo o ápice de sua magnitude principalmente nas manifestações lingüísticas. A semiótica segundo Hoth (1995, p. 14) "A semiótica é a ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura." Os estudos sobre signos não foram prioridade dos filósofos e teóricos das letras, mas a arquitetura, a medicina e outros ramos de estudos se valeram da semiótica para compor uma cultura geral. Todavia foram para fins comunicativos que a semiótica foi mais explorada. Saussure anunciou um sistema semiológico, trabalhou a dualidade do signo: significante e significado, mas foi a teoria peirceana dos signos que emanou os estudos do século XX no que se refere a semiótica universal. São por essas razões, que a semiótica literária é a mola compulsora para realização deste trabalho.

O processo de escrita de Arnaldo Antunes percorre os limites da estética no nível mais elevado da palavra, isso implica para o analista um maior conhecimento sobre cerne da linguagem humana. A poesia de Antunes parte do princípio do discurso sem fronteiras, onde a imagem, a forma, as figuras de linguagem, a técnica e outros

aspectos são procedimentos adotados na composição poética.

A escrita do poeta é a prescrição da linguagem dos guetos, da massificação da linguagem poética, pertence à cultura pop-pós da década de 80, em que a música popular brasileira influenciada pelo rock europeu estava no auge, representando uma nova ordem na cultura popular, a literatura por sua vez absorveu as transformações do século pop midiático. Arnaldo Antunes pertenceu à banda de rock Titãs, atuando como compositor, mas ao longo da sua carreira tornou-se um artista multimidiático, artista plástico, caligrafista, poeta, como diz Medina (Antunes, 2006) um "Daimon". O poeta lançou seu primeiro livro em 1983, "OU E" editado artesanalmente por ele mesmo, hoje conta com mais de dez livros publicados.

O modo de fazer poesia de Arnaldo Antunes é intrigante por que sua poética é de acordo com Medina (Antunes, 2006) "um mundo de contorções diretas da frase e do som." Trata de uma poética da simultaneidade, em que o discurso ora é imanente, ora é imagético. As palavras se dispersam na poesia, mas os sentidos se conectam por meio da imagem, dos símbolos, dos sinais.

Considerando a poesia arte visual, julgamos necessário um estudo minucioso sobre a estrutura dos poemas, o uso de recursos lingüísticos que favorecem a imagem, o som, e principalmente o sentido. Para tanto, o uso da semiótica na literatura funciona como meio condutor entre o texto (a poesia) e a estética, a expressividade. Por meio de análise dos poemas algumas considerações foram feitas sobre a poética do poeta: o trabalho com a linguagem (o signo lingüístico), a dualidade no plano de expressão, os suportes midiáticos, a

simultaneidade de sentidos.

A questão norteadora deste estudo, a semiótica na construção da poesia, possibilita uma aproximação do contexto cultural em que o poeta está inserido, a efervescência cultural do pós-modernismo. No Brasil ainda é um termo usado com certa fragilidade, segundo Coutinho (2003, p. 236) "Falar de pós-modernismo no Brasil é algo bastante complexo e contraditório, que só pode ser feito com extrema cautela." De acordo com as teorias mais recentes sobre o pós-modernismo, o período traz consigo alguns rumores de subversão, ruptura, paradoxos e pastiche. A mudança surgiu na Europa e se instalou no Brasil com a chegada do rock roll, da mídia e outros movimentos culturais. Segundo Silvano Santiago (2000, p, 188):

Os jovens leitores da poesia pau-brasil interessam-se mais pelo discurso crítico em torno da Antropofagia, criado basicamente por Haroldo de Campos, do que pela leitura e obediência aos princípios impostos pelos "planos pilotos", ou por "instaurações práxis". Dessa maneira é que se poderia começar a caracterizar o deslocamento e a reviravolta geral que se operam na concepção que se tinha de poema (do discurso, o do não-discurso poético), cujos frutos estão sendo publicados agora.

Santiago refere-se ao início do pós-modernismo como uma reviravolta, deslocamento, na literatura isto se deu na linguagem, na maneira como o poeta a manipula, no uso do discurso fragmentando, do não-discurso. A reviravolta como é tratado pelo teórico está intimamente ligada à música, à mídia e aos poemas de manifestos, além de textos críticos publicados em revistas. A música certamente foi o que impulsionou o movimento pós-moderno no Brasil levando à massificação cultural. Com a reviravolta, o deslocamento do discurso, a literatura deixa de ser direcionada a uma classe social e passa a ser popular, como fez os poetas marginais, e como fez os romancistas contemporâneos. Para Santiago o livro que marca a reviravolta e o deslocamento é o Preço da passagem de Chacal (1972). Veja o que diz Santiago (2000, p. 188):

O deslocamento e a reviravolta teriam de ser marcados a partir de algum livro onde se abandona obviamente o trabalho na e da palavra solta, onde se repudia não-discursiva, a leitura não linear, e

onde o autor pouco se preocupa com a elaborada mise-en-page. Este livro de ruptura que estamos procurando seria caracterizado por poemas irônicos, epigramáticos, curtos de fraseado e atitude coloquiais, com frases que se combinam lembrando as porretadas dos fragmentos oswaldianos.

Santiago mostra como o modo de escrever poesia sofreu alterações e como isto marcou as gerações da literatura brasileira. O modo como autor dispõe os fatos deixa claro que a mudança partiu de dentro para fora do texto, o abandono da doutrina vanguardista cedeu lugar a uma escrita diferente. As peculiaridades dessa escrita estão na maneira como a linguagem é manipulada aliada à forma, que também contribui para o plano de expressão do poema. As características citadas por Santiago, que marcam a ruptura do período moderno são encontradas em Antunes com mais ousadia. Os poemas na sua maioria são epigramáticos, anagramas, ideogramas, curtos, fraseados, lógicos, mas sobretudo exploram o poder da palavra. Um dos livros que mais cultua a palavra como objeto de manipulação é "Palavra Desordem", composto por aforismos, axiomas e versos metonímicos.

## VIVER NÃO TEM VOLTA

A semiótica tem sido muito usada na literatura na medida em que a poesia enquanto ser de linguagem, lugar de mobilidade do signo requer mecanismo científicos para compreensão do processo construtivo. Segundo Eco (2007, p. 222):

O uso estético da linguagem merece atenção por várias razões: um texto estético implica um trabalho particular, qual seja, uma manipulação da expressão essa manipulação provoca (e é provocada por) um reajustamento do conteúdo esta dupla operação, produzindo um gênero de função signíca altamente idiossincrática e original, vem refletir-se de certa forma nos códigos que servem de base à operação estética, provocando um processo de mutação de código, a operação completa mesmo quando visa à natureza dos códigos que servem de base à operação estética, produz com frequência um novo tipo de visão de mundo[...]

A busca pela semiótica para analisar os poemas de Antunes surge um interesse pela manifestação estratégica do poeta em "deformar" de certo modo o código lingüístico em função da estética da linguagem poética. A deformação como podemos ver no poema "volve" em que a escrita das palavras dá lugar à imagem.



(Antunes, 1997, p. 98 a 114)

Sobre o poema não somente transmuta a imagem em significado como faz a montagem do poema conforme se folheia as páginas do livro, ocupando dezoito páginas. A reflexão de Eco sobre a manipulação da expressão torna-se veemente no plano de expressão desse poema, pois o signo provoca a fusão de imagem e palavra, ambos multiplicando, a imagem é a linguagem que veicula a mensagem. No poema ocorre uma "transa" da imagem e a palavra, uma envolvendo a outra, uma sobrepondo a outra, um jogo de sedução, ao pronunciar a palavra "volve" a imagem "envolve" as letras e a cada página do livro mais e mais até aparecer o vazio do 7º desenho do poema. Segundo Pignatari (1989, p. 8) "todo mundo transa, todo mundo usa, todo mundo trabalha com o signo verbal (o falado principalmente, pois só uns 10% das línguas existentes possuem código escrito). E aí é que está: O poeta não trabalha com o signo, o poeta trabalha o signo verbal". Do ponto vista semiótico o que ocorre com o poema "volve" é justamente esse trabalho com o signo, visto que há um movimento giratório, que "envolve" e "desenvolve" o poema. Tra-

ta-se de uma imagem que conduz o leitor para dentro do poema conforme o movimento da palavra "volve", que no início aparece acompanhado da vírgula insinuando um envolvimento pelo espaço em branco no quadrado em preto. outra leitura que o poema sugere é a erótica, já que o "v" possui o formato do órgão sexual feminino, além do nome de uma das partes componentes do aparelho sexual feminino. É nesse sentido que a poesia de Arnaldo é marcada pela simultaneidade de sentidos, visto que há várias maneiras de ler o poema, considerando a imagem, as palavras e a forma.

Do ponto de vista da semiótica como ciência dos signos, tríade conceitual do signo, o poema pode ser desarticulado para efeito de estudo minucioso da estrutura, sendo imagem, escrita, sentido. Platão (1995, p. 28) já tratava o aspecto do signo de maneira semelhante distinguindo em três componentes: o nome, a noção (ou a idéia) e a coisa (a qual o signo se refere). No poema a escrita é o que menos importa porque a imagem sobrepõe à escrita, entretanto ambas se fundem numa só coisa revelando sentido. A tríade platônica não se aplica inteiramente ao poema, porque o filósofo buscava a objetividade no que refere aos nomes e as coisas, "a relação entre o nome e as coisas". Todavia o poema requer uma leitura do ponto vista da estética, trata-se da formação de uma palavra, o prefixo em comanda todo um percurso do signo e desen outro percurso formando um círculo, tanto através da leitura a vogal / o/ que sobressai, quanto do movimento do verso.

O poeta abstrai do signo o significado de mundo, daquilo que não está escrito nas linhas do poema, mas está explícito da imagem sugerida na folha em branco. No fazer poético de Antunes a ciência se faz presente quando o poeta experimenta as palavras e os códigos, os símbolos e os sinais, a literariedade não está mais na composição dos versos projetados apenas na linguagem verbal, agora é extraverbal.

Algo é o nome do homem  
 Coisa é o nome do homem  
 Homem é o nome do cara  
 Isso é o nome da coisa  
 Cara é o nome do rosto  
 Fome é o nome do moço

Homem é o nome do troço  
Osso é o nome do fóssil  
Corpo é o nome do morto  
Homem é nome do outro

Arnaldo (2010, s/p.)

A semiótica foi estudada em vários períodos da história da cultura universal, desde Platão aos dias atuais. Todavia foi através de Saussure que ela passou a ser vista de maneira sistematizada na linguagem verbal. Apesar de que no iluminismo o filósofo alemão Gottfried Herder "ênfaticamente enfatizou as afinidades entre poesia e linguagem científica ideal".

[...] Numa passagem de 1768, Herder esboçou uma visão do futuro da semiótica que faz pressentir o período romântico e que é, em si mesma, um exemplo da aplicação da linguagem poética ao discurso científico, sem demandar mais comentários.

(Nöth, 1995, p. 53)

No poema citado acima a exposição das palavras possuem um caráter referente próximo do científico, no entanto a cadência dos versos quebra a referencialidade atribuindo valor literário. O vocabulário indefinido, o discurso despojado de qualquer compromisso com o sujeito do discurso. Tudo no poema é mundano, descolado de qualquer referente, mas o nome é signo volante dos versos, a moeda de troca das premissas, e o verbo de ligação preso ao nome mobilizam o signo nome. O poeta "brinca" como num jogo de cadeiras, as palavras vão cedendo lugar a outras e juntas formando um sentido único, o homem é o nome, o nome é o que o homem atribui a algo que não tem (no poema) valor sentimental, sendo assim chega a ser técnico, como nos versos: osso é o nome do fóssil / corpo é o nome do morto e homem é o nome do outro. É oportuno observar que os aspectos do discurso filosófico contemporâneo se fazem presentes no poema, segundo Bauman (1998, p. 27):

O mais opressivo pesadelos que assombraram o nosso século, notório por seus horrores e terrores, por feitos sangrentos e tristes premonições, foi o mais bem captado na memorável imagem de George Orwell da bota de cano alto pisando uma face humana. Nenhuma face estava segura - como cada

uma estava sujeita a ser culpada do crime de violar ou transgredir. E, uma vez que a humanidade tolera mal todo tempo de reclusão, os seres humanos que transgridem dos limites se convergem em estranhos - cada um teve motivos para temer a bota de cano alto para pisar no pó da face do estranho, para espremer o estranho do humano e manter aqueles ainda não pisados, mas prestes a vir a sê-lo, longe do dano ilegal de cruzar fronteiras

A imagem de George Orwell da bota de cano alto pisando na face humana, escrita por Bauman nos faz pensar na imagem suscitada por Antunes no poema sem nome, mas que fala do nome, e do nome da coisa que normalmente no mundo moderno não atribuímos nomes, ou não tem significância. Há um diálogo nesse poema entre o discurso estético literário e o discurso filosófico social, sugerindo a ideia de questionamento sobre o comportamento do indivíduo contemporâneo em relação ao valor sentimental do ser humano. Desse modo o texto de Bauman, que trata da "criação e anulação do estranho" vem esclarecer algumas questões suscitadas na leitura do poema, o teórico trata do estranho, o poema do nome, ambos relacionados à pessoas ou coisas consideradas sem identidade, ou de certo modo nós não as identificamos apesar de saber do que se trata. Na esfera do signo transmuta em vários sentidos, "algo é nome do homem, sendo que coisa também é nome do homem" desse modo o nome passa a ser o elo entre as várias palavras que podem ser atribuídas ao nome.

Do ponto de vista da estrutura o poema está construído por paralelismos, o verbo de ligação promove um caráter estático, todavia o dinamismo que revela na leitura ao passo que as palavras vão circulando em torno do nome que é o termo que se repete. O movimento circular da leitura se destaca com predominância da vogal /o/ que em alguns versos chegam a formar a rima, mas é um recurso uniforme.

Para Barthes (1971, p. 39) "A poesia clássica era sentida apenas como uma variação ornamental da prosa, o fruto de uma arte (isto é de uma técnica), e nunca de uma linguagem diferente ou como produto de uma sensibilidade particular". O que o teórico chama atenção é para as técnicas e convenções as quais a poesia estava religiosamente ligada. Barthes discute o fazer literário dos dois gêneros, prosa e poesia, sendo poesia

(na visão de Barthes) uma prosa decorada. Segundo o teórico não resta nada da estrutura convencional da poesia clássica na poesia moderna, a que parte não de Baudelaire, mas de Rimbaud. Ao dizer isto o teórico certamente não estava sendo radical, pois sabemos que apesar de os poetas de hoje instituírem a linguagem, instrumento do fazer poético, também se utilizam de algumas regras do período clássico.

Os poetas instituem agora sua fala como uma natureza fechada, que abarca simultaneamente a função e a estrutura da linguagem. A poesia já não é então uma prosa decorada com ornamentos ou amputada de liberdades. É uma qualidade irredutível e sem hereditabilidade. Barthes (1971, p. 40)

As palavras de Barthes permitem pensar a poesia livre das amarras da tradição, sem a preocupação com os ornamentos clássicos. A poesia moderna é arbitrária à clássica estruturalmente, na maioria das vezes no paradigma sintagmático. As palavras evocam um sentido mais próximo das coisas como no poema que segue:

Coisa que acaba. Troço que tem fim. Sujeito. Que não dura, que se extingue. Míngua. Negócio finito, que finda. Festa que termina. Coisa que passa se apaga fina. Pessoa. Troço que define. Que será cinza. Que o chão devora. Fogo que o vento assopra. Bolha que estoura. Sujeito. Líquido que evapora. Lixo que se joga fora. Coisa que não sobra, soçobra, vai embora. Que nada fixa. A foto amarela o filme queima embolora a memória falha o papel se rasga se perde não se repete. Pessoa. Pedaco de perda. Coisa que cessa, fenece, apodrece. Fome que se sacia. Negócio que some que se consome. Sujeito. Água que o sol seca que a terra bebe. Algo que morre, falece, desaparece. Cara, bicho, objeto. Nome que se esquece. (Antunes, 2010 s/p)

No poema os signos são evocados para o paradigma como símbolos, "coisa que acaba. troço que tem fim. Sujeito." a pontuação também faz parte desse teatro das palavras, o sujeito novamente em cena, mas agora como algo que decompõem como as coisas que têm fim, nota-se nos dois poemas uma atmosfera degradante em relação ao sujeito, ser humano. A camada lexical do poema organizada do sintagma toda em direção ao sujeito, pessoa. A própria posição do "sujeito/ pessoa" no poema chama

atenção, pois está sozinho entre dois pontos finais. Antunes parece querer mostrar através da poesia o caos do mundo contemporâneo, a desvalorização do sujeito, e faz isso por meio da figura retórica metonímica. Porque "cara/bicho, objeto. Nome se esquece."? Porque sua poesia é a poesia dos instantes, que devora as palavras, que fica entre a indefinição da certeza de uma linguagem simbólica, icônica, mas, sobretudo entre ligada ao concretismo.

O plano lexical, no qual a expressividade das palavras se revela, na concretude do desejo, do desprezo, da indiferença, que o sentido se integra ao conjunto da obra.

O discurso fragmentado favorece a expressividade das palavras soltas, que projetam o símbolo do paradigma, o sujeito. Segundo a concepção de Jakobson (1989 p. 17) "fazer poesia é transformar o símbolo (a palavra) em ícone (figura)". Pode ser, por analogia, no entanto nesse poema não temos a presença da imagem se sobrepondo as palavras, contrário a isso, temos o discurso das palavras, todas se projetam numa mesma direção, o fim, a degradação, o falecimento do sujeito, e com referência ao poema anterior na última frase "O nome se esquece." sintetiza a ideia poética do texto. Do ponto de vista do ritmo o pronome relativo /que/ exerce a função de articular discurso, explicando termo seguinte ou demonstrando, bem como as vogais predominantes, neste caso, acompanhadas de consoantes que enfatizam o som, extingue/ míngua/finito/finda/termina/fina/define/ nessas palavras que marcam a sonoridade do início do poema, o in sugere a supressão de algo que a cada momento vai se extinguindo. O poema, ser de linguagem pode transmutar a lógica das palavras, como também pode evadi-las para transmitir o sentimento poético.

Nos dois últimos poemas o poeta traça uma mesma fronteira de significação, isto é, trata-se da linguagem do "agora" da natureza humana, da cultura como fonte de inspiração da poesia. Mesmo que os recursos retóricos tenham heranças da poesia clássica, o signo transita em rotatividade, buscando nas vísceras das palavras no seu aspecto social o sentido poético. A característica principal da poesia de Antunes é a simultaneidade de sentido, a exploração da



palavra como objeto de manipulação no discurso, seja verbal ou não verbal. Nota-se nos dois poemas uma atmosfera degradante em relação ao sujeito, ser humano. A camada lexical do poema organizada do sintagma toda em direção ao sujeito, pessoa. A própria posição do "sujeito/ pessoa" no poema chama atenção, pois está sozinho entre dois pontos finais. Antunes parece querer mostrar através da poesia o caos do mundo contemporâneo, a desvalorização do sujeito pelo sujeito e faz isso num processo de construção metonímico. Todavia é no plano lexical, na expressividade das palavras soltas que o sentido se integra ao conjunto da obra.

O comportamento dos signos/símbolos nos poemas transmuta o caráter da palavra levando-as a um único significado, neste caso a nudez da natureza do sujeito. Nesse nível de discurso o processo semiótico permite vislumbrar a tensão entre o silêncio e a imagem diante do desfecho da ação do sujeito no mundo. É o que nos permite pensar a poética de Antunes, um mundo dinâmico, onde as palavras são seres vivos vociferantes, proliferam nos instantes poéticos como agora.

O princípio básico para a investigação da poesia de Arnaldo Antunes partiu da leitura de Barthes sobre o Japão, que ele chamou de "Império dos signos". Barthes dividiu em vinte seis mini-capítulos sua "viagem" ao império dos signos. As razões que me levaram a fazer uma leitura semiológica de Arnaldo Antunes a partir de Barthes são simples: quando Barthes escreve em seu primeiro capítulo que intitula "naquele lugar" ele fala que poderia imaginar um povo fictício, inventar e tratar como objeto romanesco, ou também poderia nada representar nem analisar, apenas reunir certo número de traços (palavras gráficas e lingüísticas), e "com estes traços formar deliberadamente um sistema, e esse sistema chamarei de: Japão."

Talvez pareça estranho relacionar Barthes falando do sistema de signo do Japão e a poesia de Antunes, no entanto há muitas particularidades em comum. Veja a imagem que Barthes (2007, p. 69) analisada na projeção simbólica:



"O travesti oriental não copia a mulher, ele a significa: não se envisga em seu modelo desliga-se do seu significado: a feminilidade é dada à leitura, não à visão: translação, não transgressão; o signo passa do grande papel feminino ao quinquagésimo pai de família: é o mesmo homem, mas onde começa a metáfora?"

Cultura é o que a difere da Ocidental no que se refere à simbologia, ou seja, no oriente se cultua mais profundamente a escrita, a simbologia, do que no ocidente. Talvez seja essa a razão pela qual o teórico desenvolveu seu estudo sobre os signos no Japão. O motivo que conduz esse texto ao de Barthes é justamente o encontro de culturas diferentes e a relação da poesia de Antunes com a escrita japonesa. Para Barthes, "e é também um vazio de fala que constitui a escritura..." significa que os símbolos recebem uma carga muito maior na escrita que por vezes substitui a fala. Em Antunes ocorre algo semelhante na escrita, que são construídas com a caligráfica artesanal, distorcidas, interrompidas, no entanto, o poeta procura preencher todas as lacunas deixadas pela escrita com os suportes multimidiáticos. O livro "Nomes" acompanha um DVD com todos os poemas, lidos ou cantados dependendo do que pede o discurso. Outro que também segue estilo semelhante é o livro "Dois ou + corpos no mesmo espaço" que acompanha um CD com leituras de alguns poemas, e o que mais chama atenção é que é o próprio poeta quem reproduz o áudio de sua obra.

Neste poema capa a simbologia impera na escrita do poeta, o vazio neste caso é preenchido por uma vírgula, que certamente escapou do imenso fluxo de linguagem representada pelo ovo. Por que o ovo? Se pensarmos nas dúvidas sobre a vida, o ovo é o que mais é questionado, tanto que se tornou ditado popular.

### Referências bibliográficas

ANTUNES, Arnaldo. 2 ou + corpos no mesmo espaço. São Paulo: Perspectiva 2009.

\_\_\_\_\_. Melhores poemas. São Paulo: Global, 2010.

\_\_\_\_\_. Como é que chama o nome disso. São Paulo: Polifolha, 2006.

COUTINHO, Afrânio. A literatura no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

ECO, Umberto. Tratado geral de semiótica. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PIGNATARI, Décio. O que é comunicação poética. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

ROLAND, Barthes. O império dos signos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. O mal estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.

PAZ, Octavio. Signos em Rotação. São Paulo: Perspectiva, 1996.

SANTIAGO, Silviano. Uma literatura nos trópicos. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

NÖTH, Winfried. Panorama da semiótica. São Paulo: Annablume, 1995.

# SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE XAPURI: DISCURSOS, MEMÓRIA E ESQUECIMENTO

Denilson Claro de Sousa  
Universidade Federal do Acre

## Introdução

Este trabalho é um recorte do projeto que tem por título "O Discurso do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Xapuri: espaços da floresta e espaços da memória", vinculado ao Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade da UFAC. Meu propósito neste texto é fundamentar a importância da análise dos discursos, identidade, memória e esquecimento da memória do sindicato dos trabalhadores rurais de Xapuri. O sindicato de trabalhadores rurais de Xapuri, desde o início, em 1977, provocou grande reação política, social e econômica na região de Xapuri, tornando-se palanque de conflitos violentos, tanto do ponto de vista físico, quanto cultural. Dessa forma, a proposta deste trabalho é Investigar a construção do discurso e da memória do STR de Xapuri no que diz respeito à defesa e proteção dos direitos dos trabalhadores rurais na sua fundação, em 1977 até o ano 2007. Para cumprir com a proposta de trabalho, realizaremos um estudo delimitado pelas teorias da análise do discurso de linha francesa, de algumas entrevistas com sindicalistas que estavam presentes na sua fundação e nos dias atuais, no intuito de investigar a construção do discurso e da memória do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Xapuri. Ao mesmo tempo à análise do corpus serão realizadas pesquisas bibliográficas com investigação teórica, catalogação, seleção e análise de material acerca do objeto.

## Discurso

A noção de discurso é imprescindível para a compreensão deste trabalho que vai analisar os discursos do sindicato de trabalhadores rurais de Xapuri, doravante STRX. Entendemos que o discurso, além da linguística, também é alvo das outras ciências sociais e humanas, e nesse percurso, toma uma configuração diferenciada e não apenas para, necessariamente, na materialidade da linguagem. A análise do discurso é uma ferr-

menta que pode ser usada em várias disciplinas, pois a análise do discurso é uma tríade que tem por base o materialismo histórico, a linguística e a psicanálise. O discurso é a palavra em curso, em processo. Quando Bakhtin e Foucault pensou no discurso como a palavra em processo, eles não estavam considerando as palavras apenas nas suas estruturas (linguística da frase), mas estavam considerando a história, a exterioridade (linguística do discurso). Gregolin esclarece que:

A história da linguística do discurso pode, então, ser visualizada, a partir dos anos 1960, por meio da relação que se vai estabelecer entre a Linguística e outras disciplinas, na busca da interdisciplinaridade para a análise de um objeto "além da frase", que exige a abordagem da articulação entre o linguístico e o seu "exterior" (GREGOLIN, 2003, P. 2)

Se tentarmos analisar o conceito do discurso, percebemos que não se trata simplesmente de aplicar a linguística sobre as ciências sociais, nem muito menos aplicar as ciências sociais à linguística, temos o conhecimento de que a linguagem é desnudada pela linguística não só no aspecto da língua, mas também na sua exterioridade, semelhantemente, tal exterioridade é exposta através das ciências sociais.

Portanto, ao analisarmos os discursos do STRX é necessário analisá-los também na sua exterioridade, ou seja, considerar o contexto próximo e remoto, como por exemplo, os conflitos que ocorreram na área rural do Estado do Acre que foram de fundamental importância para o surgimento do Sindicato citado.

Outro aspecto que devemos enfatizar diz respeito à sua própria condição de produção, ou seja, onde, como e quando os discursos do sindicato dos trabalhadores rurais de Xapuri são produzidos, como todo discurso. O discurso, no sentido em que nasce por meio de indivíduos socialmente organizados, que é o caso do STRX, é ideológico. Dessa forma, tais discursos não podem ser

compreendidos fora do seu contexto. Gregolin, nesse sentido, comentando sobre o livro de Foucault, "A Arqueologia do Saber", esclarece essa questão afirmando que:

Nesse livro Foucault desenha um vasto campo de questões no interior das quais pode-se pensar uma teoria do discurso, e que pode ser resumido 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) como uma dessas regras, há a distinção entre enunciação (jogos enunciativos que singularizam o discurso) e enunciado (unidade lingüística básica); d) o discurso é um jogo estratégico e polêmico, por meio dos quais constituem-se os saberes de um momento histórico; e) o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam (quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. (GREGOLIN, 2003., p. 8).

Dessa forma, ao interrogarmos a opacidade da linguagem, fazemos a ligação entre o discurso do STRX e o seu contexto sócio-histórico, sem a pretensão de interpretar literalmente o conteúdo, mas ao mesmo tempo percebendo que o discurso em questão traz em sua superfície a marca da sua historicidade e ideologia, expondo, assim, a relação constitutiva da linguagem com o social.

Gregolin também, nos ajuda neste ponto quando cita Maingueneau argumentando que "o discurso é uma organização situada para além da frase", ou seja, transfrástica, não que todo discurso se realize por uma sequência de palavras necessariamente superiores à frase, mas mobilizando estruturas de outra ordem que as da frase, afinal, existem discursos que formam uma unidade plena, completa, mesmo que construídos numa única frase. "Os discursos enquanto unidades transfrásticas estão submetidos a regras de organização vigentes em um grupo social determinado: regras que governam uma narrativa, um diálogo, uma argumentação; regras relativas ao plano de texto etc" (MAINGUENEAU, 1998, p. 52).

Devemos perceber que o discurso do STRX é orientado, e isso não ocorre apenas porque o mesmo é concebido na perspectiva de um

interlocutor, mas também porque os discursos se inserem no tempo, construindo-se a partir de uma finalidade e se dirigindo a algum lugar. Conforme afirma Gregolin:

Cada formação ideológica constitui um complexo conjunto de atitudes e de representações que não são nem "individuais" nem "universais", mas que se reportam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito, umas em relação com as outras. As formações ideológicas comportam uma ou mais formações discursivas, isto é, o que pode e deve ser dito a partir de uma dada posição em uma dada conjuntura. As palavras mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva para outra e não podem ser apreendidas senão em função das condições de produção, das instituições que as implicam e das regras constitutivas do discurso. Por isso, não se diz uma coisa qualquer, num lugar qualquer, num momento qualquer. (GREGOLIN, 2003, p. 7)

## Memória e esquecimento

Gregolin ainda nos ajuda nesse ponto de vista quando afirma que "o discurso é pensado como um espaço de tensão entre estrutura e acontecimento, lugar de encontro entre a atualidade e a memória" (GREGOLIN, 2003. 2007). É também, baseado nessas mesmas formulações que analisaremos os discursos do sindicato de trabalhadores rurais de Xapuri. Entendendo que o estudo da memória, no caso do STRX, da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história. Conforme nos informa Gregolin ao mostrar que:

A partir de Nietzsche, Foucault (1967; 1970; 1971) propõe uma história genealógica que problematiza o passado a fim de desvelar suas camadas arqueológicas. Sua investigação propõe "rachar a História" (Deleuze, 1992), desconstruir o conhecimento histórico, desestabilizar a relação que ele estabelece com o passado, desvelando alguns de seus mitos: a continuidade, a totalidade, a figura do sujeito fundador... em vez dessas categorias "tranquilizadoras", Foucault indica que se deve olhar para os acidentes, os casos, a heterogeneidade, as descontinuidades, a diferença. Assim proposta, a História estabelece uma nova relação com o passado e com a memória, pois seu objetivo é compreender e criticar o presente. A historicidade é estabelecida a partir de

um problema do presente (sua origem embrionária) mas como lugar do acontecimento, da emergência de enunciados que, em sua singularidade, exibem a luta entre forças em conflito, as redes de contingências que os fizeram aparecer em certo momento histórico (GREGOLIN, 2007).

Le Goff considera a memória como "um elemento essencial do que se costuma chamar "identidade", individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia". (LE GOFF, 2003, p. 476). Mas a memória coletiva é, não somente uma conquista, mas também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de construir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender essa luta pela dominação da recordação e da tradição, essa manifestação da memória. Quando trata do papel da memória e especialmente da memória social, Le Goff descreve que: "o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento." (LE GOFF, 2003, p. 426).

Vivemos um tempo vazio, morto de significação, no qual nossa possibilidade de lembrar está enfraquecendo. Desta forma, a dissolução da memória seria fruto do surgimento da sociedade industrial, que é burocrática, impessoal, vazia etc. A sociedade industrial multiplica horas mortas que apenas suportamos: são os tempos vazios das filas, dos bancos, da burocracia, preenchimento de formulários. Nesse mesmo sentido, Jeudy (1995) enfatiza que a sociedade em que vivemos sofre um processo de perda no sentido da existência. Esse fato está ligado à perda dos elementos culturais autênticos que formam a identidade. Bosi (2003) atribui esse processo aos elementos trazidos pela industrialização. A memória, nessas perspectivas, está se diluindo na modernidade. Quanto a isso, vale ressaltar o que Gregolin afirma:

Assim, no mundo moderno, governo de si e dos outros constitui um princípio fundamental de produção de identidade, sofisticado e amplificado pelos meios de comunicação de massa. Podemos enxergar essa rede de discursos tomando alguns exemplos de propa-

gandas, veiculadas na grande mídia brasileira, a partir das quais intuí-se a subjetivação tanto nas práticas que propõe a modelagem do corpo, quanto na construção dos lugares a serem ocupados por homens e mulheres na sua relação com os outros. Articulados a outros enunciados que com eles dialogam nos meios de comunicação, essas propagandas são verdadeiros dispositivos por meio dos quais instalam-se representações, forja-se diretrizes que orientam a criação simbólica da identidade. (GREGOLIN, 2007).

A construção das identidades e das culturas, a distribuição e a aplicação coletiva dos conhecimentos e as relações da sociedade com o tempo podem, de uma forma geral, serem chamados de mecanismos e práticas sociais de memória e de linguagem. A todos eles associamos diferentes formas de constituição das relações entre os dois processos. Porém, como afirmam estudos como os de Halbwachs (1990, 1994), Nora (1984) ou Bosi (1994), a linguagem é o que dá, nessas práticas, tessitura à memória. Ao mesmo tempo, é ela que de maneira sutil ou atroz denuncia suas falhas.

Vale ressaltar Le Goff quando afirma que:

Finalmente, os psicanalistas e os psicólogos insistiram, quer a propósito da recordação, quer a propósito do esquecimento (nomeadamente no seguimento de Ebbinghaus), nas manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura exercem sobre a memória individual. Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que denominaram as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 2003, p. 426).

Foucault (1987) nos diz que através da linguagem, podemos "checar" e "(re)constituir" memórias próprias e alheias, do presente e do passado. Pela linguagem, a memória se constitui num ato de reflexão sobre seus conteúdos e formas cada vez que os evoca e é a partir da linguagem que podemos transformar em novo o retorno do evento.

Para o autor Paul Thompson (1990) as pessoas comuns procuram compreender as revoluções

e mudanças por que passam em suas próprias vidas por meio da História. A finalidade social da História requer uma compreensão do passado que direta ou indiretamente se relaciona com o presente. No texto de Thompson percebemos que a possibilidade de utilizar a história para finalidades sociais e pessoais construtivas vem da natureza intrínseca da abordagem oral. Ela trata de vidas individuais e baseia-se na fala e não na habilidade da escrita, muito mais exigente e restritiva. A história oral é construída em torno das pessoas. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a mesma de dentro da comunidade. A história oral implica, para a maioria dos tipos de história, uma certa mudança de enfoque, mas também a abertura de novas áreas importantes de investigação. As mudanças que a história oral torna possíveis não se limitam à escrita de livros ou projetos. Afetam também a apresentação da história em museus, arquivos e bibliotecas.

Acredito que a análise do discurso do sindicato dos trabalhadores rurais de Xapuri nos ajudará compreender que "a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade" (POLLAK, 1992, p. 215), individual e também coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. É importante registrar essa memória para que ela não caia no que Michael Pollak (1992, p.7) chama de "esquecimento". Segundo ele:

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvar, se integra como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis. (Pollak 1992, p.7).

A análise do discurso atual do STRX no mostrará se houve um "enquadramento da memória" ou não conforme diz Michael Pollak:

Toda organização política, por exemplo - sindicato, partido etc. -, veicula seu próprio passado e a imagem que ela forjou para si mesma. Ela não pode mudar de direção e de imagem brutalmente a não ser sob risco de tensões difíceis de dominar, de cisões e mesmo de seu desaparecimento, se os aderentes não puderem mais se reconhecer na nova imagem, nas novas interpretações de seu passado individual e no de sua organização. O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo. ((Pollak 1992, p. 8).

Se assimilamos aqui a identidade social à imagem de si, para si e para os outros, há um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo e, por extensão, ao grupo, e esse elemento, obviamente, é como Michael Pollak (1992 p.215) chama de "o Outro". Ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo.

### Referências bibliográficas

- FOUCAULT, M. A ordem do discurso. Ijuí, RS: Fidene, 1973 [1971].
- GREGOLIN, M. C. Discurso, história e produção de identidade na mídia. Em FONSECA-SILVA, M. C.; POSSENTI, S. (org.) Mídia e Redes de memória. Vitória da Conquista: UESB, 2007.
- \_\_\_\_\_. Análise do Discurso: lugar de enfrentamento teóricos. In FERNANDES, Cleudemar; SANTOS, João Bosco Cabral (org.) Teorias Linguísticas: problemáticas contemporâneas. Uberlândia: UFU, 2003.
- HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.
- HALL, Stuart. Da Diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- JEUDY, H. Memórias do social. São Paulo: Forense, 1995.
- LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

MAINGUENEAU, D. Novas tendências em Análise do Discurso. 2. ed. Trad. de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1993 [1987].

\_\_\_\_\_. Análise de textos de comunicação. 2. ed. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002 [1998].

POLLAK, M. Memória e identidade social. Estudos históricos, Rio de Janeiro: CPDOC, n.10, 1992.

ORLANDI, E. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 1987.

THOMPSON, P. A voz do passado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

# AS ARTIMANHAS DE UM NARRADOR NUM ENVOLVIMENTO DE SENSUALIDADE E SEDUÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO OLHAR

Edinaldo Flauzino de Matos<sup>1</sup>  
Universidade Estadual de Mato Grosso

Machado de Assis ao fazer literatura deixa evidente a observação do comportamento das pessoas de modo que os leitores atentos percebem a ambígua e controversa possibilidade de interpretações. Em suas narrativas, o ser humano, considerado indivíduo mais real pois, portador de comportamentos adversos, passa a ser apreendido no estado extremo de suas humanas analogias. Os contrastes, procedentes dessas relações são indagados pelo autor, como imagem de uma sociedade que vive de exterioridades. Faz jus à visão cética que tinha do homem e do mundo que o leva a conceber seres muito próximos da realidade. Essa visão, aliada à análise psicológica e à especulação filosófica propicia a criação de personagens de modo geral, intrigantes. O presente artigo propõe assinalar nos contos "Uns braços" e "Missa do galo" a capacidade de observação do narrador e o jogo com as palavras formando um binômio de mistério e ambiguidades sob a perspectiva poética subjetiva do olhar. Sedutor e seduzido confrontam-se e perdem-se em meio ao labirinto de certezas em meio às dúvidas e memórias truncadas.

"Uns braços"<sup>2</sup> e "Missa do galo"<sup>3</sup> expõem por via de regra elementos temáticos que flagram a sensualidade aliada à sedução nas quais sedutor e seduzido surgem através da ótica de diversos narradores. No primeiro conto citado, ocorre através da voz narrativa memorialista que conduz a história preenchida de devaneios de Inácio e divagações de D. Severina. Ambos os personagens se percebem atormentados por uma possível paixão. No segundo, há um adulto que narra o que ocorreu e um adolescente que viveu a cena. Totalmente envolvido na trama, esse se apresenta no início da narrativa, expõe-se como participante atuante da ação que irá narrar. O elemento principal desse conto é que sobre o fato narrado nem

mesmo o narrador entende realmente o que aconteceu.

As narrativas implicam-se ao serem contempladas por uma única unidade de ação com a presença de subsídios que deflagram nos personagens desejos contraditoriamente marcados por encontros e desencontros. A frustração desses, coligada a algum fato implícito emoldura os contos numa trama que ao mesmo tempo em que há uma presença do objeto de conquista, há uma falta, se indica possibilidades de envolvimento amoroso por um lado, recua no viés da impossibilidade. As narrativas prenunciam flagrantes líricos de entrega e logo se esvaziam dando vazão ao medo. Como sublinha Octávio Paz em: A dupla chama ao falar do envolvimento amoroso: "O obstáculo e a transgressão estão intimamente associados a outro elemento também duplo: o domínio e a submissão." (PAZ, 1984, p. 112) As verdades truncadas confundem e o falseamento projeta-se na dissimulação ou na recusa dos confrontos regidos pela moral sexual e ideológica do seu tempo, os olhares que encaram desviam-se. Paz ainda salienta que: "O diálogo entre o obstáculo e o desejo se apresenta em todos os amores e assume sempre a forma de um combate." (PAZ, 1984, p. 109). Os personagens envolvidos desafiam-se, mas não há um enfrentamento no sentido esperado, não há censura, a transgressão fica por conta do narrador que ora acusa ora inocenta, no caso de "Uns braços" e ainda se insinua, no caso de "Missa do galo".

Para entender como se apresenta esse clima de sensualidade e sedução nos contos em questão, consideraremos o enfoque na perspectiva do envolvimento amoroso, para isso, na busca de interpretação postulamos a definição de Maria Rita Kehl em O olhar no qual a autora reflete a sedução através do olhar. Este texto que serve de base para o artigo em composição foi publicado juntamente com outros estudos críticos reunidos,



oriundos de conferências feitas em algumas capitais do Brasil. Para Kehl, quando se discute sobre o olhar de sedução entre o masculino e o feminino, considera-se de improviso que a sedução é um jogo. Busca taciturna entre dois olhares; ao somar apenas esses olhares fecha-se cada olhar em dois seres, um será o sedutor e o outro o seduzido. O jogo da sedução pelo olhar é arriscado e fascinante, é uma mistura de aflição e deleite. Nessa disputa, o vitorioso nunca sabe o que fazer com o seu troféu e conseqüentemente o perdedor só sabe que ficou desorientado. "um jogo, cuja única possibilidade de empate se chama amor." (NOVAES, 1988, p. 411).

Aproveitamos em nossa interpretação o foco "Sensualidade e sedução" no qual Kehl enfatiza em seu estudo o ponto de vista do perdedor, o seduzido. Entendemos que é com base nele que os relatos são registrados. É o seduzido que se expressa no momento de relatar o ocorrido. Partindo dessa hipótese, os contos "Uns braços" e "Missa do galo", descritos por narradores emblemáticos, consistem claramente em delimitar quem é sedutor e quem é o seduzido. As implicações desses momentos sensuais perduram como lembranças memoráveis e incita tanto Inácio de "Uns braços" quanto Nogueira de "Missa do galo" a levarem pelos anos, momentos únicos. Para Inácio, o beijo e para Nogueira, a conversa com misto de insinuação por parte de Conceição. Ambas as narrativas refletem imagens registradas nas recordações daqueles instantes de sensualidade e sedução.

Os contos "Uns braços" e "Missa do galo" detêm a temática dramática da sensualidade e sedução que são constituídas teoricamente através da própria narrativa em que os narradores jogam com as palavras. Dentro dessa tematização não queremos dizer que se trata de literatura puramente erótica, pois, sabemos que dada à época de conservadorismo e pela história narrada há uma erotização dos personagens, mas não há elementos de Literatura pornô. Octávio Paz esclarece essa possível dúvida ao enfatizar que:

Não é estranha a confusão: sexo, erotismo e amor são aspectos do mesmo fenômeno, manifestações do que chamamos vida. O mais antigo dos três, o mais amplo e básico, é o sexo. É a fonte primordial. O erotismo e o amor são formas derivadas do instinto sexual: cristalizações, sublimações, perversões e

condensações que transformam a sexualidade e a tornam, muitas vezes, incognoscível. Como no caso dos círculos concêntricos, o sexo é o centro e o pivô dessa geometria passional. (PAZ, 1984, p. 15)

Sendo assim, entendemos que a sensualidade abordada nos contos em estudo é advinda da fonte primordial o sexo, considerando que os personagens masculinos (Inácio e Nogueira) estavam no auge do afloramento sexual. E, conseqüentemente, as personagens femininas (Severina e Conceição) estavam de posse de sua maturidade sexual. A equação dessas duas vertentes possibilitada pelo o olhar e a imaginação erótica nas personagens corrobora para os intrigantes contos constituídos por narradores emblemáticos que tanto chama a atenção da crítica. Paz ainda assinala que: "Em todo encontro erótico há um personagem invisível e sempre ativo: a imaginação e o desejo. (PAZ, 1984, p. 16). O narrador do conto "Uns braços" não fala de si mesmo, fala diretamente dos outros, o narrador apresenta as personagens e busca empolgar e explicar ao leitor possíveis fatos relevantes aos acontecimentos, tal narrador mostra sua onisciência através de eu que se esconde. Em "Missa do galo" o narrador fala de si, fala indiretamente dos outros; analisa as personagens e busca persuadir analiticamente o leitor; o narrador surge através de um eu que se mostra observador hábil em descrever os fatos impregnados de muita subjetividade. Quando definimos os narradores em terceira pessoa de "Uns braços" e primeira pessoa no caso de "Missa do galo", observamos que esses narradores focalizam-se mais nessa perspectiva. Porém, em se tratando de um narrador machadiano essas definições não são suficientes para descrevê-los, haja vista que, as vozes narrativas são múltiplas. Diante do que observamos em ambos os contos em estudo podemos apreender que para o autor, definir os narradores não basta, deve haver também a versão, a interpretação da narrativa feita pelo próprio narrador que ironicamente liga-se ao indício de prepotência e autoritarismo.

Augusto Meyer revela que "a sensualidade machadiana, aparentemente tão discreta, começa na penumbra dos seus segundos planos e vai dar numa sombra insondável. Recalcada e por isso mesmo profunda, às vezes atinge os limites da

morbidez." (MEYER, 2008, p. 107) Entendemos então que nas narrativas em apreciação, os mínimos detalhes podem ser considerados elementos simples de uma imaginação policiada, às vezes, construída sob palavras que sugerem e não declaram. Se nada de anormal acontece aparentemente é sinal que tudo pode estar acontecendo subjetivamente. Ademais, surgem nas narrativas eufemismos propositais que interpretados à luz da sensualidade e sedução podem ser hiperbolicamente representativos, muito mais do que parecem ser. Assim, a densidade psicológica capaz de criar uma atmosfera voltada para o inusitado deve ser interpretada como supremo ato de criação machadiana que aliado à elasticidade temporal também é uma das marcas do escritor. O tempo cronológico ou tempo da história é determinado pela sucessão bem delimitada dos acontecimentos narrados. No entanto, o tempo psicológico não obedece à cronologia e nenhuma relação é sustentada pelo tempo real. A passagem do tempo psicológico é alheia a vontade do leitor ou das personagens. Esse tempo, no caso dos contos em estudo perpassa no interior de cada personagem numa perspectiva motivada pelo desejo e pela imaginação do narrador e das personagens, prevendo desse modo suas subjetivas experiências vividas e experimentadas, suas angústias e ansiedades. Tal tempo interior de cada personagem se abrevia e se prolonga segundo as circunstâncias psicológicas em que se encontram as personagens envolvidas na trama.

A sensualidade e a sedução interpretada na obra de Machado de Assis por Meyer (2008, p. 109) "é como um rio profundo que parece muito manso, a um golpe de vista panorâmico, e não obstante, possui os seus segredos de correnteza, os seus caprichos de redemoinhos, toda uma acidentação de curso longo." Entendemos então que são reveladas através das ideias em um olhar subjetivo do narrador que resgata nas recordações, memórias de momentos específicos sob o seu ponto de vista, o narrador versa sobre acontecimentos que sugere o fetichismo visual e tátil. A descoberta do amor por um adolescente, esse é o caso do conto "Uns braços". Essa obra narra a história do menino Inácio na fase da puberdade. Sem posses é encaminhado pelo pai à casa do solicitador Borges, para com ele trabalhar e poder melhorar de vida. A convivência com o casal

leva Inácio a se apaixonar por D. Severina, esposa de seu "protetor", ou melhor, pelos braços dela. Ela também se sente aliciada pela puerícia do rapaz. Um fugaz arroubamento, fascínio e encantamento que culminam em um beijo, dado por D. Severina no garoto quando este dormia. Mas, bruscamente o jovem é despedido, provavelmente, pelo marido a pedido de D. Severina.

Quando salientamos a presença constante do olhar como elemento implicador dos sentimentos por parte do seduzido ou talvez do sedutor, consideramos o que Chauí descreve em seu artigo no livro *O olhar o poder e a capacidade que os olhos têm em "despir, devorar e matar."* e acrescenta que tanto no "Sedutor e seduzido, o olhar é arrastado pelo o espelho, que o padre Vieira chamou de "demônio mudo". Mas também capaz de sinceridade quando, olhos nos olhos, cremos que o olhar expõe no e ao visível nosso íntimo e o de outrem." (NOVAES, 1988, p. 33) Assim, entendemos o que a citada adverte para o fato de que quando acreditamos que a visão ocorre nos seres humanos externamente, ou seja, do nosso interno para o externo. Nesse sentido, o olhar sensual traz o mundo para dentro de nós mesmos, de alguma forma nos tornamos egocêntricos quando somos seduzidos e que tal olhar depende de nós e passa a existir através de nossos olhos, somos responsáveis pela nossa exposição, já que somos nós que vemos e nos deixamos levar pela sedução.

Como podemos perceber no conto em interpretação, o apurado limite em que o Machado contista usa para desmascarar os seres humanos através da família, marido (o solicitador Borges) e esposa (D. Severina). Para isso, habilmente insere num contexto padrão familiar, aparentemente estável, um jovem adolescente, (Inácio) que serve como elemento desencadeador de mudanças para colocar em xeque a tão difundida fidelidade propagada numa união conjugal perfeita para os padrões da época. Aliás, se considerarmos que o próprio narrador atribui à mulher a simples natureza de armar e enganar, tudo nos leva a crer que D. Severina pode ter cortado ou tirado de propósito as mangas de seus vestidos, de repente, não com a intenção de seduzir Inácio, mas por uma questão de vaidade. É pouco provável que as mangas em um vestido sejam as primeiras a se gastarem. Seria talvez para adaptar-se melhor ao

nosso clima tropical. Ademais pode ela também ter incentivado o marido a mandar Inácio embora. A permanência deste na casa após o beijo, caso fosse descoberta, poderia comprometê-la devido aos modelos de conduta e moral predominantes na época. Também, não era o garoto que significava risco naquela casa, pois D. Severina agora era uma ameaça para si própria. Apesar dos arroubos sensuais tudo teria que permanecer como era até então porque as personagens tinham plena consciência do lugar que ocupavam na escala social vigente, o que para o homem seria motivo de status ter um desvio de conduta matrimonial, para a mulher seria uma catástrofe não corresponder ao esperado comportamento exemplar e mentalidade da época atribuída às mulheres. A constância de Inácio no mesmo ambiente que ela, colocaria em risco sua pacata vida de esposa e a imagem de família tradicional consolidada pelo patriarcalismo, numa sociedade classe média do século XIX.

Em "Missa do galo", outro conto machadiano em estudo, focaliza o insólito de uma situação, misto de conversa e de insinuações. Narra o fato que lhe marcou a lembrança, o memorável encontro de uma senhora e um jovem de dezessete anos numa véspera de natal, pouco tempo antes da missa do galo. A narrativa da conversação se faz sob o ponto de vista de Nogueira, que conta a história com certo distanciamento temporal que no primeiro momento demonstra o seu olhar do seduzido comprometendo a narrativa "Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos [...]" (p. 199). Nogueira narra um fato ocorrido quando era jovem, ainda na fase de descoberta da vida amorosa. Narrado em primeira pessoa, muitos anos depois. O personagem que narra, implica-se por estar envolvido no contexto sensual, sob a convicção de sua imaginação interpretativa. Assim sendo, a crítica de modo geral concorda que em se tratando de um narrador machadiano, esse pode não ser confiável. É um conto retrospectivo, o narrador personagem conduz a narrativa de modo que direciona o leitor a tirar suas próprias conclusões. Nogueira, já adulto com mais experiência de vida rememora um fato ocorrido na sua mocidade, um narrador que oscila entre o tempo passado, o ocorrido e o presente em que narra, daí as vozes de narradores diversos contribuindo para os parado-

xos do texto. O fato se deu quando aos dezessete anos, estava ele agregado na casa do escrivão Meneses, com o objetivo de estudar preparatórios. Meneses, casado com Conceição, uma meiga senhora que o narrador considera "uma santa", esposa, traída pelo marido, esta tinha conhecimento da infidelidade do seu cônjuge. Basta lembrar que na casa todos sabiam, tanto que ao dizer que ia ao teatro, Nogueira por sua ingenuidade propõe a Meneses que gostaria também de ir, a sogra e as escravas riram com desdém da inocência do rapaz. Era noite de Natal do ano de 1861 ou 1862, e Nogueira combinou com um amigo que iria assistir a missa do galo na Corte. Sendo assim, comprovamos a inexperiência do jovem Nogueira aos códigos sociais masculinos do século XIX, que caracteriza ao sexo masculino a malícia, o status de apreço e prestígio social caso sustentasse uma relação extraconjugal.

Todos foram dormir cedo e o rapaz permaneceu na sala aguardando a meia-noite, quando, de repente, Conceição entra no ambiente vestindo um roupão branco. Essa foi uma imagem nova. Para Gaston Bachelard em *A poética do espaço* "Ao recebermos uma imagem poética nova, sentimos seu valor de intersubjetividade. Sabemos que a repetiremos para comunicar nosso entusiasmo. (BACHELARD, 1993, p. 8), assim, naquele momento os olhos de Nogueira, ao deparar-se com aquela figura fantasmagórica, vinda do corredor, prenunciam indícios de transformação ao olhar comum como a via até então. Conceição tinha um ar de visão romântica comparando-a ao livro de aventuras que lia. Nogueira lia *Os Três Mosqueteiros*, mas abdica-se da leitura diante da presença daquela senhora. Ambos conversam sobre leituras, missa do galo na roça e durante os diálogos ocorre um jogo de sedução. Leva-nos a pensar que o adultério declarado do marido dela propicia condições para que ela própria deseje também prevaricar.

Nesse ínterim, se dá o encontro premeditado por Conceição, ao que tudo sugere o narrador e personagem jovem, aos dezessete anos. Aqui o "olhar" começa a ganhar a dimensão que a presença dela implicava. Bachelard assinala que "A poesia nos dá não tanto a nostalgia da juventude, que seria vulgar, mas a nostalgia das expressões da juventude. Oferece-nos imagens como deveríamos imaginá-las no "impulso inicial" da juven-

tude. (BACHELARD, 1993, p. 50) Então, o jovem Nogueira por simplicidade e inexperiência, ou quem sabe, malícia, tenta captar e entender exatamente as intenções da pacífica, mas traída Conceição. Ela, com sua roupa, seus gestos, suas atitudes, seu andar, suas frases ambíguas parece disposta a seduzir o estudante pueril. Fascinado pelo momento, Conceição cresce aos olhos de Nogueira: "Não estando abotoadas, as mangas, caíram naturalmente, e eu vi-lhe metade dos braços, muito claros, e menos magros do que se poderiam supor" (p. 203). Observemos que os braços novamente entram em cena, esse fetiche por tal parte do corpo da mulher se faz presente em vários textos machadianos. Sem no momento considerarmos os seus romances. Basta retrocedermos ao conto "Uns braços" e lembrarmos o fascínio do jovem Inácio seduzido por estes membros de D. Severina. A proximidade entre Nogueira e Conceição faz o moço lembrar que já havia passado por situações mais ou menos semelhantes, mas não era comum uma senhora ficar de bate papo com alguém do sexo oposto, sozinha, aquelas horas da noite, que não fosse seu marido "naquele momento, porém, a impressão que tive foi grande. As veias eram tão azuis, que apesar da pouca claridade, podia contá-las do meu lugar." (p. 203). O clima de envolvimento era tão forte que ambos os personagens confundem um lugar social de conversas amenas cotidianas e se transportam metaforicamente ao quarto uma vez que a proximidade e a sedução que as envolviam não se adequava àquele lugar. Bachelard alude que: "A consciência de estar em paz no seu canto propaga, por assim dizer, uma imobilidade. A imobilidade irradia-se. Um quarto imaginário se constrói ao redor do nosso corpo que acreditamos estar bem escondido quando nos refugiamos num canto. (BACHELARD, 1993, p. 146). Ambos se deixaram levar pela eventual sedução e assim, não distinguiram, ou melhor, não atinaram que esse evento era apropriado para outro canto e idealizaram o quarto na sala. Como acrescenta Bachelard. "A intimidade do quarto torna-se a nossa intimidade." (BACHELARD, 1993, p. 228).

A conversa discorre sobre quadros, a figura de Cleópatra em voga na discussão, conversa vai, conversa vem e Conceição domina as ações sob a ótica da ingenuidade de Nogueira, enquanto ele embestado de sua presença faz com que essa ga-

nhe a estatura de Deusa. "... em certa ocasião, ela, que era apenas simpática, ficou linda, ficou lindíssima." (p. 205). Mesmo diante de toda sensualidade descrita, nenhuma implicação explícita de envolvimento amoroso os comprometeu, pois nada de concreto acontece entre eles. O rapaz relata ao final que no ano seguinte, o escritor Meneses morre de apoplexia. Quanto à Conceição, casa-se novamente com o escrevente juramentado do marido. Essa última informação no mínimo é maliciosa, o que quer Nogueira de fato ao dar essa notícia? Foi apenas uma informação sobre o seguinte casamento de Conceição ou será que o narrador sutilmente aborda esse evento com a intenção de complicar moralmente Dona Conceição! Basta ao leitor condicionado pelo religar os fatos contados deduzir que a senhora era dada a seduzir os próximos do marido. Esta observação é do narrador adulto que não se atreveu a falar quando jovem.

Nessa lógica, o conto consiste em atrelar perspectivas de leitura, tornando-o excitante e dúbio. Existem vários elementos que chamam a atenção no texto. Em primeiro lugar é o comportamento ambíguo de Conceição: à noite, mulher transformada em sedutora. Basta lembrar que a manifestação da sensualidade e da sedução em "Missa do galo" fica a cargo da imaginação de Nogueira. Naquela noite, a cada minuto passado, sob o seu olhar, D. Conceição se transforma de santa, mulher com atributos impecáveis, quase sagrada em mulher sensual com atributos e trejeitos sensuais que hipnotiza um jovem estudante na puberdade. O corpo de Conceição se faz vivo e presente. Desvincula-se daquela visão estática de santa para proporcionar uma feminilidade que se revela na medida em que a mulher é percebida de outro modo: o da sensualidade reconhecida por Nogueira através de seus olhos já seduzidos. Conceição cresce aos olhos do narrador, assumindo a exuberância das grandes personagens, a sabedoria das deusas e a essência das mulheres fatais. Convém mencionar o que Meyer enfatiza com relação a essa transformação:

Em quase todos os seus tipos femininos, o momento culminante em que a personalidade se revela é o da transformação da mulher em fêmea, quando vem à tona o animal astuto e lascivo, em plena posse da técnica de seduzir.

A dissimulação em todas elas é um encanto a mais. Ameaça velada, surdina do instinto, sob as sedas, as rendas e as atitudes ajustadas ao figurino social, sentimos como é profunda a sombra do sexo. (MEYER, 2008, p.111)

Evidentemente, o fato do narrador, Nogueira, não atinar à conversa ocorrida no passado, ter dúvida até em apontar o ano específico corrobora com a ideia de não conseguir se afirmar na narrativa e entender o que realmente aconteceu. O clima sedutor sustentado num erotismo suave: à noite, os dois sozinhos, as situações que pertence ao clímax do conto incidem com a ambientação exibida pelo narrador a levar uma senhora casada, a correr o risco de ser mal interpretada numa conversa com um moço solteiro às onze horas da noite. O ambiente solitário em que a casa dorme num processo de personificação: "enquanto a casa dormia" (p. 200). Novamente quem conta a história em "Missa do galo" refere-se a casa. No sentido metafórico, Bachelard complementa que a casa é a maior transmissora de imagens. "Assim, abordando as imagens da casa com o cuidado de não romper a solidariedade entre a memória e a imaginação, podemos esperar transmitir toda a elasticidade psicológica de uma imagem que nos comove em grau de profundidade insuspeitados." (BACHELARD, 1993, p. 26). Se todos dormem ninguém seria testemunha daquela situação, apenas os envolvidos. Nogueira e Conceição falavam baixo para não acordar a mãe da jovem senhora. Atitudes que insinuam algo suspeito. Quem não quer ser ouvido é porque esconde alguma coisa, se esconde tem motivos para isso! Ou será que enquanto D. Conceição não queria incomodar a mãe, ao Senhor Nogueira ocorria outra coisa, ele se deixou envolver o máximo que o acaso permitiu.

Considerando os aspectos discutidos no contexto da trama; as prováveis razões para o momento de sensualidade e sedução descrito, não podemos esquecer as facetas de quem narra, uma narração em primeira pessoa e um narrador-personagem que perfaz as ações com distanciamento do tempo ocorrido parece insistir ao leitor que o ajude a compreender o que se deu naquele dia. Então, lança-se em discursos manipuladores na intenção que fluam naturalmente. O final do conto "Missa do galo", assinalado pela interrupção da voz lembrando a hora

da missa do galo, rompe, abruptamente com as expectativas do leitor. A partir desse momento, as vidas de ambos, Nogueira e Conceição, tomaram rumos opostos. Temos, então, uma série de indagações do leitor que imagina possibilidades que mudariam os sujeitos, os discursos, memória e imaginação. Seria um exagero tentar explicar um pensamento ambíguo e relatado sob a ótica de um narrador-personagem envolvido emocionalmente e com atenuantes. Teria Nogueira se equivocado? Será que Conceição tinha noção do que estava ocorrendo? Em qualquer hipótese, não podemos esquecer que o narrador diz claramente que nunca pôde entender aquela conversação. Isso é irônico, ele sabia realmente o que aconteceu esse ar de dúvida faz parte da estratégia para confundir o leitor.

### Considerações finais

O tema sensualidade e sedução em "Uns braços" e "Missa do galo" completa a unidade de tematização de ambos. Pois, os contos dialogam entre si. Sendo assim podem ser lidos pelo aspecto sarcástico de um autor niilista entranhado no enfoque do período realista. Ao ler um dos textos tendo conhecimento do outro, a sensação que nos dá é que estamos revisitando um texto já explorado. Machado de Assis em ambos os contos configura um diálogo em que o adúltero merece reflexões pertinentes. Meyer enfatiza que essas narrativas "são duas variações sobre o mesmo tema - a perturbadora revelação do amor na adolescência, o primeiro apelo da carne e do sexo, e, dentro das cambiantes acidentais ou anedóticas, o mesmo caso, em resumo, foi tratado com as mesmas tintas." (MEYER, 2008, p. 110) Acrescentamos o que individualiza e chama tanto a atenção nessas duas narrativas são os instantes concisos de afluência do desejo, há momentos sublimes, discretos, graciosos e paradoxalmente, vorazes e picantes.

Nos dois contos em estudo, avultam histórias de amor, nas quais, há o mais pujante clima de insinuação. Duas mulheres casadas provocam, mesmo estando sob o julgo e a forma de repressão moral, a paixão de dois quase adultos. A sensualidade e a sedução não se exibem, constituem uma nuvem que se deixa adivinhar: pela

hora da noite; ambientação espacial de um ocioso domingo cristão; situação em que se encontram os jovens; ausência do marido que está na casa de uma amante; cenário que desenha o narrador. Quando se trata de um envolvimento de sedução a tese de Paz reforça o que discutimos quando enfatiza que: "É o desejoso que pede, o desejado que dá." (PAZ, 1984, p. 42) A voz de quem narra se vai como a água do rio, enquanto as atitudes das senhoras e dos estudantes contam outras coisas. Como efeito, o perfume e a embriaguez vêm de quem conta de forma traiçoeira, venenosa com ares de inocência. As vozes que narram afirmam que pode ter sido "apenas um sonho, um simples sonho!" ou que não entende "a conversação que teve com uma senhora" e quer nos fazer entender!

STEIN, Ingrid. Figuras femininas em Machado de Assis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.  
PAZ, Octávio. A dupla chama; Tradução de Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

## Notas

<sup>1</sup>Mestrando em Estudos Literários, pela UNEMAT de Tangará da Serra - MT, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Madalena Aparecida Machado.

<sup>2</sup>O conto "Uns braços" foi publicado na coletânea de Várias histórias no ano de 1896. Porém, todas as citações serão feitas dessa coletânea, acrescidas apenas das páginas. ASSIS, Machado de. Contos de Machado de Assis, v. 2: adultério e ciúme; João Cesar de Castro Rocha (org.) - Rio de Janeiro: Record, 2008.

<sup>3</sup>O conto "Missa do galo" foi publicada na coletânea Páginas recolhidas no ano de 1899. Idem nota anterior.

## Referências bibliográficas

ASSIS, Machado de. Contos de Machado de Assis, v. 2: adultério e ciúme; João Cesar de Castro Rocha (org.) - Rio de Janeiro: Record, 2008.

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. [Tradução de Antonio de Pádua Danese; revisão de tradução Rosemary Costhek Abílio.] São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BOSI, Alfredo. Machado de Assis: o enigma do olhar. São Paulo: Ática, 2000.

GOTLIB, Nádia Battella. Teoria do conto. São Paulo: Ática, 2004.

MEYER, Augusto, Machado de Assis, 1935-1958. 4ª ed.- Rio de Janeiro: José Olímpio, 2008.

NOVAES, Adauto. O olhar. São Paulo: Companhia das letras, 1988.

SANT'ANA, Afonso Romano...[et al.], O livro do seminário (org.) Domicio Proença Filho). São Paulo: Nestlé, 1983.

# FORMAÇÃO DOCENTE: AÇÕES E MOTIVAÇÕES<sup>1</sup>

Edna Maria Cordeiro<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Rondônia

Nas últimas décadas, a educação básica tem recebido recursos financeiros que se tornaram responsáveis por alguns avanços na educação brasileira, entretanto ainda há muito a ser feito para alcançar a qualidade na educação, inclusive no que se refere à formação docente. Este estudo buscou investigar as políticas públicas para formação docente no Brasil, as principais ações realizadas estado de Rondônia e as motivações para a busca da formação docente no curso de Pedagogia do Campus de Vilhena. A pesquisa foi realizada com um grupo de 16 acadêmicas do 1º período de Pedagogia, a partir de um estudo qualitativo que combinou dados de pesquisa bibliográfica e de campo, sendo que para o levantamento de dados com as acadêmicas foram aplicados questionários com perguntas abertas. Ao concluir o estudo, afirma-se que a tomada de decisões em relação aos investimentos na educação, deve advir de um planejamento detalhado, logo, em relação ao desenvolvimento profissional não poderia ser diferente: o investimento na formação docente precisa ser planejado juntamente com as demais medidas que buscam melhorar a educação. Percebe-se a existência de uma considerável demanda para a formação docente, sendo, em sua maioria, incentivada pela possibilidade de acesso ao mercado de trabalho e por vocação docente - muitas vezes motivada por algum exemplo docente encontrado no percurso da educação básica.

## Formação Docente no Brasil

No Brasil, uma das marcas constantes no processo de discussão e formulação de políticas públicas para a formação de professores das séries iniciais, em particular, é a falta de definição quanto a instituição responsável por essa formação. Inicialmente a formação foi assumida pelas antigas escolas normais (1835) e pelas universidades (1931). Contudo, desde a institucionalização da educação superior voltada para responder pela

formação de professores cujo marco inaugural é a Reforma Francisco Campos<sup>3</sup>, o movimento docente acena com a perspectiva de que todos os professores tenham formação superior, apesar de reconhecer isto como uma situação ideal e não real, uma vez que as condições estruturais da universidade brasileira não oferecem condições para atender tal demanda.

O debate sobre a formação de professores tem estado presente ao longo da história da educação brasileira. Já o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), importante marco do pensamento educacional brasileiro, destacava o tema, ao afirmar que todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades.

É importante ressaltar que, as primeiras referências significativas a respeito das questões educacionais brasileiras, tornaram-se leis, somente a partir da promulgação da Carta Constitucional de 1946. Quase quinze anos depois, essas referências foram regulamentadas através da Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, legislação que transformou-se na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No início dos anos oitenta, ocorre intenso debate em torno da questão da formação dos profissionais da educação. Esta presença é ilustrada pela realização dos Seminários Regionais para Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação (1981) e do Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação (1983). O interesse governamental naquele momento coincide com a emergência de uma reflexão a esse respeito entre os educadores, tema discutido em vários eventos de caráter estadual e nacional.

Faz-se necessário pontuar que por muito tem-

po a formação oficial não teve a preocupação de incentivar a relação entre teoria e prática docente. Inicialmente, contentava-se em "reciclar" o educador, descartando o seu conhecimento real, oferecendo cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos e superficiais. Ao professor era atribuída a tarefa de fazer e não de pensar, impondo-se modelos, receitas, técnicas do fazer pedagógico.

Buscando superar a dinâmica das formações anteriores surge, na década de 80, novos conceitos de se pensar/fazer tal processo. Coerente com tais conceitos, novas decisões foram tomadas e novas ações propostas, buscando uma mobilização social que questione o próprio sistema e transforme a realidade.

A formação contínua de professores tem uma história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 80, pautando-se predominantemente por um modelo convencional de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde cursos rápidos até programas que se estendem por alguns anos) e modalidades (presencial ou à distância, direta ou por meio de multiplicadores).

É a partir dos anos noventa, todavia, que a formação de professores passa a ser objeto de maior interesse no campo educacional, tendência que se faz presente não apenas no Brasil, como no resto do mundo.

O aumento de oportunidades educativas para "todos", incidiu em aumento da preocupação com a qualidade e a relevância da educação, uma vez que proporcionalmente, os problemas de ordem estruturais e pedagógicos também aumentaram e continuam sendo preocupação na atualidade, afinal o crescimento desordenado de acesso, tanto do aluno quanto do professor, apesar de ter alcançado avanços significativos, continua bastante distante das necessidades atuais da educação.

A situação docente no Brasil caracteriza-se, historicamente, por insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho, o que tem aberto caminho, dentre outros, para um processo de proletarização docente (DOURADO, 2001).

No ato da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, o tratamento da questão dos profissionais da educação se faz em seu Título VI, evidenciando que a formação de profissionais da

educação terá como fundamentos "a íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço", e, mediante o "aproveitamento da formação e das experiências anteriores, em instituições de ensino e outras atividades", bem como defende-se a "formação preferencial em nível superior". Fixa a meta de que todos os docentes para qualquer nível de ensino devem ter formação superior, em suas disposições transitórias, prevê, com a instituição da Década da Educação, um prazo de 10 anos para que somente sejam admitidos professores habilitados em nível superior para o exercício da docência em qualquer nível. Dessa forma, o horizonte da formação em nível médio está definido, embora, em seu Art. 64, a Lei preveja a instituição de escolas normais no ensino médio, destinadas à preparação de professores para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental até a 4ª Série.

Caberá, diante do disposto no parágrafo 4º do Art. 88 das disposições transitórias, "uma substituição gradativa da formação de docentes neste grau pela formação em nível superior". Para este nível de formação o texto inova, abrindo várias alternativas ao propor que esta formação se faça em institutos superiores de educação, com ou sem associação a universidades ou centros de educação superior.

As modificações no mundo de hoje, ocorridas principalmente nas três últimas décadas, acarretaram mudanças nas demandas sociais relativas ao sistema de ensino. A causa dessas alterações está no avanço da ciência e da tecnologia, no impacto da informatização, na globalização da economia, nos novos modelos de organização do trabalho e nas novas formas de organização social, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida.

Em sintonia com um discurso de valorização do professor, são concebidos programas de formação inicial e contínua visando a seu aprimoramento profissional. Outras sinalizações do interesse público pelo tema expressam-se em orientações de caráter geral para o conjunto do sistema educacional, traduzidas na LDB (1996), na elaboração de Referenciais para Formação de Professores (1999) e no Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 2000 e sancionado em 2001. Esses marcos definem o anúncio de um tempo em que a formação



de professores se constitui como objeto central das políticas públicas em educação.

As políticas educacionais, mesmo que venham para atender exigências de um mundo globalizado e globalizante; se colocadas a serviço da reflexão coletiva, em muito poderão contribuir para a formação de cidadãos capazes de interagir e garantir conquistas sociais.

A educação brasileira convive com problemas sérios e mal resolvidos, tornando-se urgente a reflexão sobre os acontecimentos de hoje e suas conseqüências, para que sejam projetadas reformas com finalidades mais claras, incluindo a valorização docente.

Uma enorme dificuldade é o fato de que tanto a escola quanto o professor não contam com recursos financeiros para adquirir os equipamentos necessários para o acesso às informações disponíveis no mundo. Um outro fator agravante a ser considerado é que a maioria dos projetos de formação tem priorizado programas de capacitação de curta duração, o que, como o próprio Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB tem constatado, não costuma surtir efeitos sobre a aprendizagem e o rendimento escolar.

Atualmente existem vários programas de formação, sendo efetivados nas escolas, com a justificativa de que o estudo coletivo - em serviço - e a aprendizagem em colaboração são recursos valiosos, pois permitem que os professores aprendam uns com os outros, o que potencializaria conjuntamente a ação de todos para responder aos desafios relacionados à atuação docente.

Há muito tempo no Brasil, os índices de fracasso escolar são inaceitáveis e as medidas tomadas, no âmbito dos sistemas públicos, pouco têm contribuído para transformar esse quadro de forma significativa. Para elevar o nível de qualidade da atuação profissional dos professores, são necessárias várias ações, principalmente na formação contínua. Espera-se que a formação contínua seja ela através de Programas (políticas públicas de educação), ou de iniciativas autônomas de grupos de professores, suscite o desejo de continuidade de estudos, uma vez que o mundo atual se renova, produzindo mudanças num espaço de tempo cada vez menor.

Ainda que essas mudanças não atinjam o sistema educacional no mesmo ritmo de outros países, é necessário reconhecer que a globalização

impõe novas necessidades de qualificação profissional, aí incluindo, sem qualquer margem de dúvida, a formação de professores. Não por acaso o PNE (2000) destaca, em seu capítulo sobre o magistério da educação básica, a exigência de "profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados".

Um último aspecto a considerar, em termos de cenário, diz respeito ao fortalecimento do papel das agências internacionais. Aqui cabe assinalar duas tendências que se contrapõem - de um lado, a retórica de valorização do magistério, reiterada nos mais diversos documentos de intenção formulados com o patrocínio direto ou a colaboração desses organismos; de outro, a persistência de políticas que nem sempre parecem considerar a centralidade do professor na tarefa educativa. (VIEIRA, 2002). Assim, muito embora tais documentos ressaltem a importância do trabalho docente, em contrapartida, as políticas de formação desenvolvidas com seu apoio direto - como é o caso do projeto do Banco Mundial, ora em desenvolvimento no Brasil, o FUNDESCOLA - tendem a priorizar ações muito focalizadas de formação, a exemplo do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) e, mais recentemente, o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR). A grande vitrine desse projeto, na verdade, é a formação de gestores, como é o caso do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEM).

Inquestionavelmente, os projetos de educação realizados por tais organizações exercem influência sobre o perfil do profissional a ser formado, o que tem acarretado uma falta de sintonia entre as iniciativas educacionais desenvolvidas e as necessidades locais.

Nas escolas, a formação contínua também tem suas limitações: ou não há tempo previsto na jornada de trabalho que permita ações sistematizadas ou, quando há, muitas vezes o coordenador pedagógico (supervisor) não tem uma formação adequada para ser formador de professores e nem recebe assessoria para realizar esse tipo de trabalho. Muitos professores não dominam fluentemente os procedimentos que permitem ler e escrever de forma reflexiva e precisam superar essa limitação com a ajuda de seus formadores, sem a qual não conquistarão a competência que permite a

todo profissional estudar e documentar seu trabalho com autonomia.

Após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 e, mais recentemente, da aprovação da LDB - Lei 9.394, em 1996, a formação de professores passa a ser tema obrigatório nos debates educacionais, considerando as novas diretrizes apontadas por esses dois eventos.

O aperfeiçoamento em serviço ocupa maiores espaços nos programas de formação. No entanto apresentam grandes limitações, a exemplo dos dispositivos da Resolução 03/97, do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público.

No parágrafo único, do artigo 5º, a resolução apresenta três critérios a serem considerados/priorizados nos programas de capacitação em serviço: as áreas curriculares carentes de professores, os professores com mais tempo de exercício a cumprir nos sistemas e a utilização de metodologias que incluam educação à distância.

Considerando os desafios postos para a educação pública, as políticas de formação precisam ser acompanhadas da melhoria do padrão de qualidade. Em geral são organizados e/ou gerenciados pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidos aos profissionais mediante cursos específicos, oferecidos nos moldes de treinamentos e oficinas. Tanto os treinamentos, quanto as oficinas organizadas pelo sistema de ensino visam a introduzir, de forma repentina, as reformas e inovações educacionais. Esse modelo de formação continuada continua presente nos estados brasileiros, inclusive em Rondônia.

### **Formação Docente em Rondônia**

O grande fluxo migratório trouxe para o estado de Rondônia, e mais especificamente para Porto Velho, uma população pouco escolarizada, fazendo-se necessários consideráveis investimentos na educação local, principalmente no que se refere à formação dos professores, que inicialmente, em sua maioria eram leigos.

Em decorrência do quadro apresentado, desenvolveu-se no estado, principalmente na capital - Porto Velho - um contexto social que exige a implantação de uma educação voltada para o

atendimento desse público diversificado e com baixa escolarização, portanto é preciso que os professores estejam preparados para atuar nessa realidade multicultural.

No que diz respeito à formação de professores pode-se destacar as seguintes iniciativas: a) Curso normal, em nível ginásial, que habilitava para o magistério, com duração de quatro anos - Escola Normal Carmela Dutra (1947); b) Curso Pedagógico para habilitar professores em nível de segundo grau, implantado pelas irmãs salesianas - Instituto Maria Auxiliadora (1950); c) Curso Pedagógico na Escola Normal Carmela Dutra (1954); d) Implantação do Ensino Superior em Rondônia para oferta dos cursos de Licenciatura curta em Estudos Sociais, Comunicação e Expressão, Artes Plásticas e Ciências, por meio do convênio firmado entre o governo do então Território e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1973; e Plano Territorial de Educação e Cultura (PTEC), que estabeleceu os procedimentos para a formação, aperfeiçoamento e atualização dos professores e especialistas em educação, além da preparação de professores, através de cursos denominados Esquema I, realizou-se por meio de programas integrados com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com universidades existentes na Amazônia (1975); f) Celebração do convênio com a Universidade Federal do Pará (UFPA), culminando com a implantação do Núcleo de Educação em Rondônia, com a finalidade de habilitar profissionais em diversas áreas - Administração e Supervisão Escolar, Estudos Sociais e Letras - para os professores em exercício no sistema público de ensino, além de Matemática e Orientação Educacional em nível de Licenciatura Plena e Pós Graduação em Pesquisa e Metodologia do Ensino Superior (1976); g) Elaboração do Plano de Educação, Cultura e Desporto (PECD/RO) que priorizou a formação de professores em serviço, oferecida em forma de treinamento e capacitação docente, especialmente para o atendimento dos professores leigos (1981-1985); h) A criação da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), pela Lei de nº 7.011 de 08 de julho de 1982, que iniciou suas atividades com os cursos de Licenciatura plena, tendo como ponto forte a formação de professores; i) Elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos do

Estado de Rondônia (1993-2003), que propunha a implementação de cursos de formação para docentes; j) Realização de cursos pontuais para atualização dos professores (1990), e l) Implementação de cursos de formação contínua em serviço (1998).

Em Rondônia, por decorrência do alto índice de professores leigos, atuando sem a habilitação mínima exigida, algumas alternativas de formação docente encontram-se em andamento. Em 2000 foi implantado pela UNIR, em parceria com a Fundação Rio Madeira (RIOMAR) - Instituição de apoio a UNIR, o Programa de Formação de Professores Leigos (PROHACAP), para possibilitar o acesso a cursos de licenciatura aos professores leigos da rede pública estadual e municipal de ensino, iniciativa com o objetivo de atender às diretrizes da LDB nº 9394/96 e Lei nº 9424/96 do Fundo Nacional de desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que permite investimentos na capacitação de professores. A parceria foi firmada entre a UNIR, RIOMAR, Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e secretarias municipais de educação, integrando nos anos seguintes o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia (SINTERO) e o Sindicato dos Servidores Federais (SINDSEF) para atender aos professores filiados.

O PROHACAP destinou-se a formação de professores, em nível superior nas áreas de Pedagogia, Letras, Geografia, História, Matemática e Educação Física, sendo que realiza-se simultaneamente com a prática docente, acontece de forma parcelada nos períodos de férias escolares. No que se refere à Formação Contínua, estão em andamento o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), além de outros também financiados pelo Banco Mundial e implantados por organização do Ministério da Educação, a exemplo do PROFA.

A partir do ano 2000 vários programas de formação continuada de professores foram implantados a nível nacional e em Rondônia, período em que muitos professores que ainda não possuíam nível superior estavam se graduando através do PROHACAP, momento favorável, uma vez que os professores estavam em uma fase de estudos.

Além do PROHACAP, a UNIR que já ofere-

cia os cursos de licenciaturas, passa a expandir o número de vagas, considerando o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Atualmente o curso de Pedagogia é oferecido em cinco campi da UNIR: Porto Velho, Guajará-Mirim, Ji Paraná, Rolim de Moura e Vilhena.

Em Vilhena o curso de Pedagogia foi implantado em 2000 e desde então promove a formação docente para a Educação Infantil, para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental e competências em gestão escolar. O curso tem atendido a uma média de 50 novos acadêmicos a cada ano, entretanto a demanda local ainda é considerável, fato que justifica a grande procura pelo curso a cada concurso vestibular.

### **Motivações para o acesso ao Curso de Pedagogia - UNIR Vilhena**

Em virtude do interesse da comunidade do município de Vilhena pelo curso de pedagogia surge o interesse em investigar as políticas públicas para formação docente no Brasil, as principais ações realizadas no estado de Rondônia, bem como as motivações para a busca da formação docente no curso de Pedagogia do Campus de Vilhena.

A pesquisa de campo foi realizada em setembro de 2009 com um grupo de 16 acadêmicas do 1º período de pedagogia, sendo que a amostra foi voluntária e preservou-se o anonimato das pesquisadas. O questionário foi adotado como instrumental de coleta de dados, pois o mesmo oportuniza ao ator pesquisado mais liberdade para expressar o que realmente pensa. "Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato" (LAKATOS & MARCONI, 1996, p.89).

Para a análise, as respostas dos questionários foram tabuladas e interpretadas para extração dos conteúdos significativos para a pesquisa. Após ler cuidadosamente cada questionário respondido, seguiu-se a análise individual das respostas considerando sempre o embasamento teórico do estudo. Em seguida foram feitas as comparações identificando as semelhanças encontradas nas respostas.

Ao concluir a análise surgem evidências de que a profissão docente ainda é escolhida em virtude dos exemplos de professores do ensino fundamen-

tal, conforme alguns fragmentos das respostas presentes nos questionários: "Eu tive professores, a maioria bons, e eu acreditava que quando crescesse queria ser igual a ele ou ela"; "Por ser bem recebida na minha infância por mestres dedicados"; "Tive uma professora espetacular"; e "Quando eu era criança achava muito bonito minha professora dar aulas, o jeito como ela comandava a sala me impressionava muito e quando alguém me perguntava o que eu seria quando crescesse dizia que queria ser professora".

Uma outra motivação, para a busca do curso de pedagogia, que aparece nas respostas das acadêmicas é a possibilidade de acesso ao mercado de trabalho: "Por ter um bom mercado de trabalho, espero que este curso me ajude"; "É uma área bastante abrangente, tem mercado de trabalho"; "Porque esse mercado de trabalho é muito amplo"; e "Admiro muito os professores e existe muita chance de chegar no mercado de trabalho".

A vocação docente também presente como motivação para acesso ao curso, é demonstrada através dos recortes a seguir: "Desde os meus 7 anos eu já tinha esse interesse em ser professora [...] é uma área que eu gostaria de trabalhar"; "Gosto de ensinar, não importa para qual idade. Percebo que quando ensino, aprendo mais"; "Sempre gostei da área de educação, desde pequena sempre gostei de brincar que era professora [...] foi desde a infância que essa escolha nasceu dentro de mim"; e "Desde que eu estudava na escola primária quando me perguntavam eu já dizia que iria ser professora".

Considerando as motivações das acadêmicas, demonstradas a partir das respostas presentes nos questionários, compreende-se ser fundamental que sejam realizados mais investimentos na formação docente, pois felizmente, apesar de todas as dificuldades presentes nas escolas, ainda há interesse pela profissão docente. Sendo assim parece muito adequado que as políticas públicas invistam com maior efetividade em melhoria das condições para a formação docente.

A formação acadêmica precisa preparar bem os professores para que possam transpor os obstáculos do cotidiano escolar e ter maior segurança para sua atuação docente, portanto deve ser realizada numa perspectiva contemporânea, com abordagem crítica e reflexiva, sendo que precisa levar o professor a uma prática reflexiva, buscan-

do incorporar dados necessários a uma atividade dinâmica, refletindo o mundo em que vive - que se renova e se relaciona a cada instante.

Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, com os laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva, e não reflexa, como seria na esfera dos contatos (FREIRE, 2001, p.40).

Nos últimos anos, o modelo convencional de formação dos professores vem sendo bastante questionado pelos pesquisadores da área educacional, principalmente por sua impossibilidade de atender as diferentes demandas de mudanças que se refletem na área educacional em igual proporção, o que demanda a preparação dos profissionais da educação, em especial dos professores.

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade (IMBERNON, 2001, p. 14).

O autor ainda destaca que a "evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição" (p. 09) afetam diretamente o trabalho docente. Mudanças destas proporções demandam de uma formação adequada para os professores.

A formação do educador à luz de uma concepção de educação comprometida com o processo social exige que ele seja pensado como profissional com tudo o que isso implica no plano científico e técnico (SEVERINO, 2001). É preciso formar um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção do conhecimento, de participação ativa nos processos de reconstrução da sociedade, via desenvolvimento da cidadania. Por isso espera-se que sua formação lhe forneça subsídios para que constitua competên-

cia técnico-científica, sensibilidade ética e política, solidariedade social.

## Notas

<sup>1</sup>Artigo elaborado para o IV Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: "Virtualidades, Visualidades e Oralidades" e III Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia", realizado pela Universidade Federal do Acre (UFAC), no período de 25 a 29 de outubro de 2010. Estudo realizado durante Mestrado em Educação no ano de 2007.

<sup>2</sup>Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - Campus de Vilhena. Mestre em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias (ULHT).

<sup>3</sup>Reforma aprovada pelo Decreto nº 19.852/31, contendo o currículo de maior duração da educação brasileira - cerca de 30 anos. Na ocasião da Reforma, o Ministro da Educação e Saúde era Francisco Campos.

## Referências bibliográficas

ANFOPE. Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. Documento final do XI Encontro Nacional. Florianópolis, SC, 2002.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação para todos. MEC. SEF. Anais. Brasília: 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 03/97 - Diretrizes para o Novo Plano de Carreira e Remuneração do magistério Público. Ministério da Educação, 1997.

\_\_\_\_\_. Referenciais para formação de professores. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação - PNE / Ministério da Educação. Brasília, 2000.

FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas; Amostras e técnicas de pesquisa; Elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1990.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In: FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia Ângela. (orgs). Gestão da Educação - Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política educacional em tempos de transição (1985-1995). Brasília: Plano, 2000.

# CONTEXTO CULTURAL E POESIA DE RESISTÊNCIA NO ACRE

Eli Rezende

Universidade Federal do Acre

Vicente Cruz Cerqueira

Universidade Federal do Acre

Esta pesquisa trata da análise do poema "Êxodo", de Naylor George Pires. O objetivo é verificar as diferentes maneiras que, através da poesia lírica, poetas acreanos, que publicaram suas poesias no Contexto Cultural - Suplemento Literário do Jornal O Rio Branco, nas décadas de 70 e 80, encontraram para manifestar as angústias e insatisfações diante do contexto histórico que apresentava naquele momento a História Brasileira, e em particular, a História Acreana. Os resultados pretendem revelar a poesia acreana daquele contexto como uma poesia de resistência.

Muito se tem falado da Amazônia. Mais ainda se tem especulado sobre ela. Sua exuberância, suas potencialidades, suas riquezas e sua importância para a sobrevivência da espécie humana passaram, nos últimos tempos, a fazer parte das discussões cotidianas. A aliança estabelecida entre os povos que habitam a floresta - índios e seringueiros - tem rendido um grande número de ensaios e artigos jornalísticos. Entretanto, embora esteja, hoje, no centro das atenções, a Amazônia é quase sempre descrita de forma limitada, uma vez que dificilmente vê-se o homem urbano incluído nessas discussões. O modo de vida, as práticas sociais, os hábitos e a cosmovisão desse elemento quase nunca são evidenciados nos poucos textos publicados. Se pensarmos na importância atribuída à região, o número de publicações é bastante reduzido, excetuando-se o que diz respeito àqueles relacionados à economia. Quando incluso, o elemento urbano não é caracterizado a partir da relação que mantém com a floresta, ou seja, sua identidade é atribuída a partir de valores externos. Isto, de certo modo, torna-o expatriado em sua própria pátria.

Este subprojeto procurou revelar e analisar a produção poética, no Estado do Acre, no período compreendido entre as décadas de 1970-1980, através da leitura e análise dos poemas com con-

teúdos políticos publicados Contexto Cultural - suplemento literário do Jornal O Rio Branco, ora arquivado no acervo do Museu Universitário da UFAC. Mais especificamente, este subprojeto visa estudar poemas que de alguma forma representam, na poesia lírica, o engajamento político, a denúncia social, a violência impetrada pelo homem contra o próprio homem.

A base teórica de nossa pesquisa é norteada pelos conceitos de estudiosos da poesia contemporânea, em especial aqueles que buscam revelar conceitos de uma poesia lírica em relação à história, o que vem contribuir com a ampliação do termo Lírico. Além disso, utilizaremos o conceito de "poesia-resistência", como entendido por Alfredo Bosi (2000).

Para Bosi, a poesia de resistência é a poesia que se opõe ao silêncio dos fatos históricos. Essa poesia pode resistir à falsa ordem e a ideologia dominante de diferentes maneiras: sendo nostálgica, confessional ou crítica. É esta última que nos interessa: a poesia que critica direta ou veladamente a desordem estabelecida, ou ainda, a poesia que resiste a ideologia dominante, afirmando-se a memória viva do passado. Em princípio a seleção de poemas para este projeto compreenderia as décadas de 70 e 80, porém os jornais disponíveis no CDIH compreendiam somente os jornais publicados nos anos 1979 e 1980. O processo de seleção dos poemas foi realizado em três etapas. Em uma primeira etapa foram selecionados 25 poemas. Todos os poemas estavam voltados para o tema proposto: poesias que representam a história de opressão, impostas pelos grandes proprietários de terras e a resistência dos povos que vivem nas matas. Em uma etapa mais seletiva, foram escolhidos dois poemas: "Êxodo", de Naylor George, publicado no ano de 1979 e o poema "Circo da Borracha", de Ramayana Vargens, publicado no ano de 1980. Entretanto, devido à natureza desta pesquisa, optamos, em uma terceira etapa, por nos concen-

trar em apenas um poema: "Êxodo", de Naylor George.

Naylor George Pires nasceu no seringal São Francisco do Iracema, onde viveu até os treze anos de idade. Considerado um acreano inconformado com a realidade das pessoas que vivem à margem da sociedade, todos os escritos de Naylor George são voltados para as pessoas anônimas que vivem fora dos padrões mínimos que um cidadão tem como direito. Sua primeira obra foi *Veredas Mundanas*, publicada em 1981. Em 1982, publica *A décima quinta lembrança* e em 2000, *O Encontro das Paralelas*.

O poema "Êxodo", que transcrevemos a seguir e que será objeto de nossa análise, foi publicado em 1979, no *Jornal O Rio Branco*. Posteriormente, em 1981 este poema foi publicado no livro *Veredas Mundanas*, editado pela Editora Horizonte, em São Paulo.

#### **Êxodo**

**Dentro da mata, a vida  
Perto da vida, a esperança  
Dentro do peito, o latejante  
Dentro de si, a coragem, a confiança...!**

**5 Perto do homem, a grandeza,  
Riqueza do solo vegetal.  
Longe do belo, o progresso,  
As máquinas, o sangue, a máscara animal...!**

**10 Vejo o forte logo chegando,  
O passivo sendo usado, acabado...!  
A força vencendo o branco,  
O verde quase extinto, sendo queimado...!**

**Vejo o ser autêntico escravizado.  
A esperança já longe desaparecendo, fria...!  
15 O opulento humilhando, oprimindo  
e explorando,  
Aumentando os barrigudos na periferia...!  
Vejo a aurora, a liberdade, consumindo-se.  
Vejo-os lutando, morrendo e se matando, irracionais...!**

#### **O desequilíbrio frio, desumano aproximando-se.**

**Nestes malditos êxodos recentes,  
modernos, rurais...!**

Em linhas gerais, o poema trata de pessoas que vivem nos confins das matas acreanas, pessoas cheias de vida, de esperança e de coragem. Estas pessoas acreditam em mudanças, porém exploradas e desvalorizadas, têm arrancadas, brutalmente, suas esperanças. Assim, são obrigadas a deixar suas colocações<sup>1</sup> cedendo suas terras aos grandes proprietários rurais. A única opção que resta para essas pessoas é a migração para a cidade, com seus familiares, sem nenhum tipo de remuneração, o que os leva para as periferias. Estas famílias portam apenas a dor do sofrimento de terem sido arrancadas de suas barracas em que residia.

O poema é composto de 20 (vinte) linhas, dividido em 5 (cinco) estrofes, com 4 (quatro) linhas cada. Escrito na forma de narrativa, o poema relata possíveis eventos acontecidos com os seringueiros e índios na década 70, quando estes eram expulsos das colocações em que habitavam. Em razão disso, eles vinham para as cidades e, sem opção, acabavam por se concentrar-se nas periferias. Segundo o historiador Carlos Alberto de Souza, em *História do Acre* (2002), muitos vieram para a cidade "porque foram expulsos de suas terras, nos seringais, na década de 1970." Estes novos moradores da cidade "foram tratados como se fossem saqueadores e bandidos" (SOUZA, 2002, 45), conclui Souza.

A 1ª estrofe do poema sugere que, além da fauna e da flora, existe vida humana dentro da mata. Sugere ainda que, as pessoas que lá vivem, são pessoas esperançosas e confiantes em conseguir o que almejam. São pessoas ousadas, em cujo peito pulsa coragem e ousadia. Segundo Souza, o governo brasileiro ofereceu aos nordestinos alistados para guerra, duas opções: ir para guerra na Europa ou ir para o Acre produzir borracha. Milhares preferiram a segunda opção. Por essa escolha passaram a ser denominados "soldados da borracha" (SOUZA, 2002, 91).

A 2ª estrofe está dividida em dois espaços: um espaço que está próximo ao homem e um segundo, que está longe. O homem está perto da mata, que é descrita, no poema, como um espaço mag-

nânimo, onipotente, abundante de vida. Longe deste espaço privilegiado e, portanto, longe do homem, estão as mudanças impostas pelo progresso. Ligado a este progresso estão as máquinas, a violência e o sangue derramado pelos enfrentamentos<sup>2</sup>.

De acordo com a teoria das pulsões, defendida por Freud, os homens são criaturas entre cujos dotes extintivos devem ser levar em conta uma poderosa cota de agressividade. O resultado disso, Freud afirma é que,

o seu próximo é, para eles, não apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que os tenta a satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo. (FREUD, 1997, 67).

A 3ª estrofe sugere a chegada dos proprietários de terra que vem de outra região, e sua concentração em terras acreanas. Porém, os que já habitavam as propriedades, os seringueiros e os índios, eram usados como mão-de-obra barata de maneira violenta e sugadora. Estas pessoas não ofereciam nenhuma ameaça, então, eram dominadas pela força dos invasores. As matas, antes vistas como belas intocadas, são devastadas e queimadas.

A 4ª estrofe sugere os habitantes nativos sendo oprimidos e escravizados. Sugere homens desiludidos e sem expectativas. A estrofe dá a entender que os proprietários de terras tratam os habitantes locais com desprezo, opressão e exploração. A única alternativa que restava para os nativos era a vinda para a cidade, aumentando, assim, o número de indigente nas periferias.

A 5ª e última estrofe sugere a vida das pessoas das matas sem um objetivo e sem liberdade. Então, essas pessoas lutam, morrem e matam, irracionalmente. O eu lírico finaliza o poema prevendo um desequilíbrio desumano devido à saída dessas pessoas para ocupar espaços não apropriados.

A linguagem é trabalhada no poema de maneira a explorar as dualidades: assim temos o campo semântico que remete ao habitante nativo da terra (campo 1), que se contrapõe ao campo se-

mântico relativo ao homem da cidade (campo 2); ao mesmo tempo, temos o campo semântico relativo à mata (campo 3), que se justapõe ao campo semântico relativo à cidade (campo 4), como ilustra a tabela a seguir com a relação de palavras usadas pelo eu lírico para caracterizar os diferentes campos semânticos:

Campo semântico 1: homem nativo	Campo semântico 2: homem da cidade
Coragem (l. 4)	Máscara animal (l. 8)
Confiança (l.4)	Forte (l. 9)
Passivo (l.10)	Força (l. 11)
Branco (l.11)	Opulento (l. 15)
Ser autêntico (l.13)	
Barrigudo (l.16)	

Campo semântico 3: mata	Campo semântico 4: cidade
Vida (l.1)	Progresso (l. 7)
Esperança (l.2)	Máquinas (l. 8)
Grandeza (l.5)	Sangue (l. 8)
Riqueza do solo vegetal (l.6)	Desequilíbrio (l.19)
Belo (l.7)	Desumano (l.19)
Verde (l.12)	

Estes grupos de pares opostos perpassam todo o poema, confirmando a história de conflitos que se passa nos interiores das matas, onde há harmonia já não predomina.

As duas primeiras estrofes do poema não contêm verbos. São compostas de advérbios de lugar ("dentro da mata", "perto da vida", "dentro do peito", "dentro de si", "perto do homem", "longe do progresso"), seguidos de substantivos que nomeiam a mata e a cidade ("a vida", "a esperança", "o latejante", "a coragem", "a confiança", "a grandeza", "riqueza do solo vegetal", "o progresso", "as máquinas", "o sangue", "a máscara animal"). Segundo Bosi, ao poeta é dado o poder de nomear e dar sentido: "esse poder é o fundamento da linguagem, e, por extensão, o fundamento da poesia. (BOSI, 2000, 163).

Com exceção do verbo "ver" no presente simples, as estrofes 3 (três), 4 (quatro) e 5 (cinco),



contêm verbos conjugados no gerúndio e participio. Todos os verbos usados para fazer referências ao homem da mata estão no participio ("usado", "acabado", "queimado", "escravizado"), o que reforça a idéia de passividade. O habitante nativo é visto dentro do poema como um ser que não atua, que é indiferente e apático. Ao homem da cidade, cabem os verbos no gerúndio ("chegando", "vencendo", "humilhando", "oprimindo", "explorando", "lutando", "morrendo", "matando"), que enfatizam a idéia de uma ação durativa, que se realiza progressivamente e se prolonga até o presente. Os homens da cidade são responsáveis pela ação que acontece no poema, em oposição ao inerte habitante nativo.

A repetição das palavras que iniciam os versos ("dentro", nas linhas 1,3 e 4; "perto", nas linhas 2 e 5; "vejo" nas linhas 9, 13, 17 e 18), imprime um ritmo à leitura do poema. Além do nível sonoro e enfático, a repetição faz com que a poesia volte ao tempo. Através da memória poética, o tempo histórico é recuperado. Dos caminhos de resistências mais trilhados, o primeiro é o que traz, embora involuntariamente, a memória de imagens de destruição. O poeta lírico não quer contar uma história, mas o seu testemunho, suas lembranças e memórias trazem a história para dentro do poema.

Além disso, a repetição do verbo "ver", iniciando a 3ª, 4ª e 5ª estrofe: "Vejo o forte logo chegando// Vejo o ser autêntico escravizado// Vejo a aurora, a liberdade, consumindo-se", reforça o conceito do poeta como farol, aquele que vê as belezas e as injustiças da sociedade, aquele que vê o que os outros homens não vêem. A poesia assume assim, um caráter profético. Na poesia de resistência, o olho do poeta-narrador vê perigo e morte. Para Bosi, a poesia de resistência "evoca o passado, provoca o presente, invoca o futuro e o convoca." (BOSI, 2000)

Todas as estrofes obedecem ao mesmo esquema de rimas, abcb, com exceção da última estrofe, cujo esquema de rimas é abab. O conflito externo, a que o poema faz referência, está presente também na estrutura formal do poema, já que a última estrofe está em desarmonia em relação às demais. O esquema de rimas inconstante reflete a situação de mal-estar vivida naquele momento histórico. A última estrofe é também a que contém linhas mais extensas, nas quais o eu líri-

co trabalha o léxico de forma mais contundente, usando palavras que explicitam e definem o tema do poema: "Vejo-os lutando, morrendo e se matando, irracionais// O desequilíbrio frio, desumano aproximando-se// Nestes malditos êxodos recentes, modernos, rurais". (l. 18-20). (grifo meu).

Para Freud, a agressividade humana está sempre à espera por alguma provocação, cujo objetivo também poderia ter sido alcançado por medidas mais brandas. As ações do homem quase sempre o revelam como "uma besta selvagem, a quem a consideração para com sua própria espécie é algo estranho", declara Freud.

Além das rimas e repetições, a pontuação das últimas linhas de todas as estrofes ganha destaque. O eu lírico usa reticências como forma de ampliar sua mensagem ou como possibilidade de diferentes interpretações por parte do leitor. O ponto de exclamação que encerra as estrofes alonga e intensifica o som, a palavra e a emoção, além de ecoar a perplexidade do eu lírico diante a visão de uma situação caótica.

O entranhamento da consciência histórica se faz presente neste poema a partir do momento em que este não escapa à realidade, nem se evade. De acordo com Bosi,

Estas formas estranhas pelas quais o poético sobrevive em um meio hostil ou surdo, não constituem o ser da poesia, mas apenas o seu modo historicamente possível de existir no interior do processo capitalista. (BOSI, 2000. 165).

Para Octávio Paz, o poeta nunca escapa à história, mesmo quando a nega ou ignora. Em seu ensaio poético *O Arco e a Lira*, ele afirma que,

ao nos falar de todos esses sucessos, sentimentos, experiências e pessoas, o poeta nos fala de outra coisa: do que está fazendo, do que está diante de nós e em nós. Mais ainda: leva-nos a repetir, a recriar seu poema, a nomear aquilo que ele nomeia; e ao fazê-lo, revela-nos o que somos. (PAZ, 1982, 233)

Considerando que o poema consagra uma experiência histórica e instaura um discurso intertextual, e sendo este discurso basicamente social e histórico, reconhecemos neste a nossa tese primeira: a poesia acreana como uma poesia de resistência

## Notas

<sup>1</sup>"Colocações de Seringa" eram os locais onde os seringueiros viviam e trabalhavam.

<sup>2</sup>Os seringueiros enfrentavam, quase sempre em seus Empates, a polícia, que representava os poderes dos fazendeiros. (SOUZA, 2002).

## Referências bibliográficas

BOSI, Alfredo. O ser e o tempo da poesia. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo, 2000.

CAPONNETO, Antonio. Poesia e Historia: Una significativa vinculación. Provincia de Mendoza: Nueva Hispanidad, 2001.

CARRARA, Kester. Introdução à Psicologia da Educação. São Paulo: Avercamp, 2004.

FREUD, Sigmund. O Mal-Estar na Civilização. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro, 1997.

GONDIM, Neide. A Invenção da Amazônia. São Paulo: Marco Zero, 1994.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. 5<sup>a</sup> edição. São Paulo, 2004.

PAZ, Octavio. O Arco e a Lira. Trad. de Olga Savary. 2<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1982.

SANT'ANA JÚNIOR, Horácio Antunes. Florestania: a saga acreana e os povos da floresta. Rio Branco: EDUFAC, 2004.

SILVA, Laélia Maria Rodrigues. Acre: prosa & poesia 1900 - 1990. Rio Branco: UFAC, 1998.

SOUZA, Carlos Alberto Alves. História do Acre. Rio Branco, 2002.

# IDENTIDADE: CULTURAS HÍBRIDAS NA ROTA DO PACÍFICO

Emilson Ferreira de Souza  
União Educacional do Norte

Este artigo tem o objetivo de apresentar a importância do filme documentário como capaz de retratar a realidade local, revelando a identidade do sujeito que está inserido em um determinado espaço geográfico, em um contexto sócio-histórico e ideológico. O filme documentário ao registrar, documentar e perpetuar fatos, eventos, acontecimentos etc., através da imagem, contribui sobremaneira para a história da cultura de um povo. Seguindo autores como Vertov (1972), Dan Rím (1995), Bakhtin (1992, 2000) Hall (2009), e outros, tomaremos como corpus o filme documentário *La Rota Del Pacífico - Culturas de Fronteira*, produção e direção de Emilson Ferreira (2007), com intuito de traçar a identidade do homem da floresta, já que o referido documentário traz como tema as culturas de fronteiras, explorando o patrimônio imaterial, a integração dos povos na região da fronteira BOLPEBRA (Bolívia-Pando, Peru-Madre de Dios, Brasil-Acre) facilitada pela recente construção da chamada "ponte do pacífico" - ponte da integração - que liga o Brasil ao Peru, através do Vale do Acre, possibilitando maior contato entre esses povos. O filme documentário *La Rota Del Pacífico - Culturas de Fronteira* capta, particularmente, a imagem da "transformação iminente" no olhar de grupos extrativistas que vivem às margens de rios, lagos, estradas e no interior da floresta, pessoas que, através de suas organizações comunitárias, creem e lutam historicamente por relações mais harmoniosas com a natureza. Assim, o sujeito que vive nesse espaço da floresta e nesse tempo atual, revelado pelas imagens do documentário, "ganha" uma nova identidade.

O gênero documentário possibilita tratar das mais variadas temáticas, com a função de registrar, documentar, perpetuar a história de vida das pessoas, fatos, eventos, acontecimentos etc., através da imagem. Dessa maneira, contribui sobremaneira para a história da cultura de um povo. Dado seu caráter autoral, é capaz de retratar a realidade local, revelando a identidade do sujeito que está inserido em um determinado espaço geográfico, em um contexto sócio-histórico e ideológico. Sendo

assim, esse trabalho tem o objetivo de apresentar a importância do gênero documentário, no audiovisual, como capaz de revelar identidades, dentre as quais a do homem da floresta.

Para tanto, utilizaremos o filme documentário *La Rota Del Pacífico - Culturas de Fronteira*, produção e direção de Emilson Ferreira (2007), com intuito de traçar a identidade do homem da floresta, explorando o patrimônio imaterial, a integração dos povos na região da fronteira BOLPEBRA (Bolívia-Pando, Peru-Madre de Dios, Brasil-Acre) facilitada pela recente construção da chamada "ponte do pacífico" - ponte da integração - que liga o Brasil ao Peru, através do vale do Acre, possibilitando maior contato entre esses povos.

O filme documentário *La Rota Del Pacífico - Culturas de Fronteira* capta, particularmente, a imagem da "transformação iminente" no olhar de grupos extrativistas que vivem às margens de rios, lagos, estradas e no interior da floresta, pessoas que, através de suas organizações comunitárias, creem e lutam historicamente por relações mais harmoniosas com a natureza.

Dessa forma, analisaremos o corpus desse trabalho, tendo como norte a teoria dialógica de Bakhtin, os estudos no campo do cinema, particularmente o Construtivismo Russo, no que diz respeito às idéias do cineasta Dziga Vertov (1972) e os estudos de autores que tratam da questão de identidade.

## Gênese de um gênero audiovisual: o documentário

Iniciaremos nossa reflexão partindo da concepção de linguagem enquanto atividade dialógica, como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, defendida por Mikhail Bakhtin (1992). Esse teórico concebe o dialogismo como o princípio básico de todo discurso, na medida em que todo discurso possui uma relação necessária e constitutiva com outros discursos. Sendo assim, assume a linguagem como espaço de interlocução entre sujeitos socialmen-

te localizados num tempo e num lugar determinados.

Assim, construiremos nossa análise, escutando o discurso do homem da floresta presente no documentário *La Rota Del Pacífico - Culturas de Fronteira*, verificando como o entrelaçamento de discursos sobre suas práticas sociais e culturais, refletidas nas imagens, contribuem para a formação de uma nova identidade desses habitantes de fronteira. Buscamos compreender o que esses discursos revelam acerca desses sujeitos que lutam pela sua sobrevivência, extraindo os recursos naturais da floresta.

Para Mikhail Bakhtin (2000, p. 279) "Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua." Assim, toda comunicação, em diferentes campos de atividades humanas, "elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados", denominados, por Bakhtin, de "gêneros do discurso". De acordo com esse autor, os gêneros do discurso são heterogêneos e divididos em primários e secundários: os primários são toda a comunicação discursiva que nasce naturalmente do povo, já os gêneros secundários nascem do gênero primário, contudo, por ser mais complexo necessita de aprendizagem, conhecimento, estudo, pois requer uma linguagem específica para sua aplicação. Nessa perspectiva, o gênero documentário é considerado um gênero secundário, que, portanto, necessita de uma aprendizagem específica.

O gênero documentário, no audiovisual, marca seu início no final do século XIX, especificamente no ano de 1895, quando os irmãos Lumières promoveram as primeiras exposições públicas de cinema no Grand Café, na França. Louis Lumière realizou diversos filmes, produziu em tomadas externas, privilegiando ambientes naturais. Conforme Da-Rin (1995 p. 16), "esses filmes eram feitos em tomadas únicas, com duração contínua" e com uma câmera oculta que privilegiava as atualidades, "mas eram pessoas reais, que moviam-se com seus gestos simples em situações familiares". Martin (2003, p. 15) afirma: "Filmando A chegada do trem na estação, A saída dos operários das usinas, Lumière não tinha consciência de fazer uma obra artística, mas simplesmente de reproduzir a realidade". Esse gênero não nasceu pronto, Lumière só deu o pontapé inicial, contudo, "este modelo Lumière" de filmar foi passado por mais de uma centena de operadores de câmera, formado por ele mesmo, que se expandiu para toda a terra, tornando-se, assim, a principal referência estética ao longo dos primeiros anos do cinematógrafo.

A palavra *documentaire* surgiu pela primeira vez na França e foi designada para o gênero *travelogues*, que eram filmes de registros de viagens, de aventura, de lugares exóticos. Esse gênero foi mais apreciado pela "burguesia", enquanto que as classes mais baixas frequentavam os pontos de exibição de filmes ficcionais.

Porém, o gênero documentário se firmou realmente como linguagem definitiva a partir de duas correntes, a primeira marca o fim do ciclo Lumière, em 1922, com o lançamento do filme *Nanook of the North*, de Robert Flaherty. Nesse documentário, o diretor incorporou todo o avanço da montagem narrativa clássica, que o cinema ficcional alcançava até então. Flaherty (1922) deu um salto ao gênero *travelogues*, incorporou também a esse gênero a dramaticidade. Contudo, usou membros da própria comunidade para encenar, diante da câmera, situações corriqueiras, fez as "pessoas serem elas mesmas". Robert Flaherty "inaugurou uma narrativa documentária", como um "protótipo de um novo gênero", que serviu de base para John Grierson, na escola Inglesa de documentários, expandir as fronteiras da tradição desse gênero.

Já os Estados Unidos desenvolveu um modo de produção de filmes em larga escala: essa produção era feita em estúdios, colocando Hollywood como o principal pólo de produção industrial de cinema ficcional. A partir de 1903, começaram a experimentar as possibilidades da montagem, ou seja, o código da linguagem cinematográfica começava a se configurar, tendo seu "ponto de inflexão de 1908-1913 com Griffith" (DA-RIN, 1995). Nos filmes realizados nesse período foi formulada toda a base da "decupagem clássica", perdurando até hoje, com apenas alguns acréscimos.

Griffith (...) experimentou e exercitou a prática da filmagem em função da montagem narrativa, alcançando um privilegiado domínio da concatenação dos planos - entradas e saídas de quadro e mudanças de ponto de vista segundo regras de continuidade espaço-temporal. (DA-RIN, 1995 p. 26)

Foi na ficção, no primeiro momento, que mais evoluiu o domínio do código da linguagem cinematográfica, mas essa produção ficcional era apelativa, o interesse da indústria era ter lucro, a indústria não ousava, os temas escolhidos eram de fácil apego pela massa. "[...] a preocupação de explorar certos baixos instintos das massas populares tinha se tornado regra geral: [...] conflitos sexuais e sentimentais" (CALVACANTI, 1957 p. 65).

[...] o cinema tornou-se pouco a pouco uma linguagem, ou seja, um meio de conduzir um relato e de veicular ideias - os nomes de Griffith e Eisenstein são os marcos principais dessa evolução, que se fez pela descoberta progressiva de procedimentos de expressão fílmicos cada vez mais elaborados e, sobretudo, pelo aperfeiçoamento do mais específico deles - a montagem. (MARTIN, 2003 p. 16)

Contrapondo a esse modelo de produção hegemônico, surgem em outros países movimentos voltados para um cinema de manifestação mais artístico, como o expressionismo alemão, a vanguarda francesa e o cinema construtivista russo.

A outra corrente, que marca a gênese do gênero documentário, é a que mais interessa nessa comunicação, pois ela será uma das teorias usada para a análise do corpus, o documentário *La Rota Del Pacífico - Culturas de Fronteira*. Essa teoria vem do Construtivismo Russo, da parte de criação a que coube ao cineasta Dziga Vertov. Para ele, o cinema deveria filmar a vida de improviso, "cineverdade"; a câmera não deveria interferir no curso do assunto filmado "cine-registro dos fatos". Ele era contra dramatização, não estava interessado em captar a realidade, mas sim, em construir uma realidade a partir da montagem, "cine-olho". Dziga Vertov decretou sentença de morte a todos os filmes feitos anteriormente, ele estava interessado em construir uma linguagem documental, pois o cinema ainda não havia sido liberto do espetáculo teatral, da estrutura literária. Sobre Dziga Vertov, Dan- Rin (1995 p. 77) afirma: "[...] mais de vinte anos após a invenção do cinema, suas potencialidades expressivas permaneciam inexploradas, desperdiçadas e subjugadas a estruturas literárias e teatrais".

O que havia até então era um cinema que retratava um drama burguês. Nesse sentido, Vertov libertou a câmera para experimentações, explorou as diversas formas de enquadrar, planos curtos, planos longos; usou as gamas de cinza de forma total; variou a velocidade da filmagem e experimentou a montagem, a trucagem que até os produtores da era digital se surpreendem, "era preciso fazer tabula rasa do passado e aderir ao presente por meio de uma linguagem também contemporânea" (SARAIVA, 2006).

### **La Rota Del Pacífico: o documentário**

[...] a faixa branca correndo sobre o manto de asfalto negro. Tapete para a borracha negra dos pneus da civilização que esses pioneiros simbolizam quando retiram o leite branco da seringa. As imagens do Filme *La Rota Del Pacífico*, riscam o coração como a faca risca a seringa. (LACLETE, 2007, por e-mail para o diretor do filme)

O filme documentário *La Rota Del Pacífico - Culturas de Fronteira* foi produzido no ano de 2007, pelo cineasta Emilson Ferreira que se propôs a desenvolver a pesquisa através de visitas à região, explorando o espaço da tríplice fronteira do BOLPEBRA (Bolívia-Pando, Peru-Madre de Dios, Brasil-Acre), com o intuito de documentar, principalmente através da imagem e do som direto, a cultura local. Nessa ocasião, além da captação das imagens, foram realizadas entrevistas com os moradores, questionando-os acerca do modo de vida daquela região, do atual momento, das transformações iminentes com a chegada da estrada do Pacífico, dos conflitos existentes...

A linguagem utilizada no referido documentário foi inspirada parcialmente na teoria criada pelo o cineasta Dziga Vertov, pois o diretor optou por não criar situações, mais sim "filmar a vida de improviso", nem tampouco trabalhou com dramatização. A equipe de produção caminhou na tentativa de trazer uma linguagem de documentário própria para a Amazônia, contudo, longe de experimentar as possibilidades de edição, de trucagem, de enquadramento, de movimento de câmera que propôs Dziga Vertov. O caminho percorrido por essa produção foi de tentar mostrar, através do código da linguagem cinematográfica, as características da Amazônia, tais como: o modo de vida do povo dessa região, o tempo em que vive o ribeirinho, a fragilidade e beleza da fauna e flora, e, sobretudo, o deslocamento de identidade pelo qual passa o sujeito que vive nesse espaço geográfico.

Uma outra forte influencia na linguagem do documentário *La Rota Del Pacífico* foi o filme dadaísta *Entreato* (René Clair, 1924). Sua construção está ligada ao onírico, tudo é possível, o real foi desconstruído. O documentário *La Rota Del Pacífico* também não tem uma construção lógica, a montagem está esfacelada, mas a cada plano pretende-se revelar um elemento novo de identificação da identidade desse sujeito, que vive nesse espaço. Muitas das informações que corriqueiramente são mostradas nos documentários, quase que de forma didática, no filme *La Rota*

Del Pacífico essa forma não aparece, esse modelo tradicional é transmutado em um anti-documentário, como a não identificação dos rios, a não tradução dos diálogos em língua espanhola para a língua portuguesa, e, sobretudo, a montagem que não segue um plano lógico na sua construção.

A esse respeito o jornalista Elson Martins, 2007, em conversa com o diretor do filme, afirmou que "a linguagem do documentário La Rota Del Pacífico está limpa, pura", e sobre o posicionamento político e da construção do filme ele disse: "Ficou muito claro que o filme saiu em defesa daqueles que estão a margem da globalização, e isso é muito bonito, mas senti falta que a montagem fosse construída de forma lógica".



Durante as filmagens, a câmera esteve o tempo todo na mão, "tremendo", com o intuito de mostrar a instabilidade em que vive a região, através das mudanças globais, facilitadas pela construção da estrada do Pacífico, nada está estático, tudo se movimenta.

No referido documentário, podemos observar através do depoimento de uma cozinheira boliviana de nome Vitória, que a globalização está forçando na região a construção de uma nova identidade.

Me chamo Vitória, meu pai é de Cochabamba, minha mãe é de Beni. Vivi no Brasil em Costa Marques e agora estou em Cobija. Como estamos em um estado recém "levantando-se", os tipos de comidas são misturados, recheados de todas as regiões. [...] os tipos de comidas de Pando é um pouco de Beni, um pouco de La Paz, assim, mezclados, esse são os tipos de comidas que se prepara em Pando.

Percebemos, seguindo HALL (2006 p.67), que o processo de globalização está "deslocando as identidades culturais nacionais". A partir da fala de Vitória, podemos observar que esse fenômeno está produzindo novas "identificações locais", HALL (2006 p. 78) observa: "[...] parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações globais e novas identificações locais."

Vejamos a cena a seguir:



No plano em que aparece a "ponte da integração" no documentário La Rota Del Pacífico, a câmera vai invadindo o território peruano, e revelando, em toda a sua construção fílmica, - seja pela música, seja pelo movimento de câmera,

seja pelos elementos cênicos no final desse plano (onde aparece em um outdoor a bandeira do Brasil ao lado da qual fica explícito o não dito: a bandeira do Peru, que está encoberta, tombada) - o que a construção dessa rodovia vai representar para a identidade dos peruanos, especificamente, para o estado de Madri de Dios, nesse processo de globalização onde o mais forte explora o mais fraco. Segundo José Maria Valcuende e outros (2009, p. 184) "Na capital de Madri de Dios - Puerto Maldonado - [...] o forró, a lambada e outros ritmos brasileiros, [...], até há alguns anos, a música brasileira era a única em determinados lugares".

A equipe de produção do documentário *La Rota Del Pacífico - Culturas de Fronteira*, percorreu a pé as locações em que vivem os seringueiros brasileiros da região fronteira de Pando-Bolívia, Acre-Brasil; andaram por quatro dias, cerca de oitenta quilômetros, para captar imagens e registrar o depoimento desses moradores, sobre a cultura e o clima tenso por que passava essa região, pois havia a possibilidade de expulsão desses seringueiros por parte das autoridades bolivianas. A situação era que o governo nacionalista de Evo Morales queria fazer a reforma agrária na Bolívia e a solução encontrada foi expulsar os brasileiros que vivem na faixa de 50 km da fronteira com o Brasil, amparados pela constituição da Bolívia, que não permite que estrangeiros tenham terra naquele país.

A "nação" pertence exclusivamente a um período particular e historicamente recente. Ela é uma entidade social apenas quando relacionada a uma certa forma de estado Territorial Moderno, o "estado-nação". (...) O nacionalismo vem antes de nação. (HOBSBAWM, 1990 p. 19)



Esses seringueiros vivem da agricultura de subsistência, da criação de pequenos animais e do extrativismo; muitos deles foram expulsos do estado do Acre pelos os fazendeiros, apoiados pelo governo militar, que transformaram seringais acreanos em fazenda de criação de gado. Na Bolívia, eles fixaram residência, casaram e tiveram filhos que nasceram em território boliviano, mas foram registrados em cartórios brasileiros, como se tivessem nascidos no Brasil. Moram na Bolívia, contudo, o sentimento de pertencimento é da nação brasileira.

Quando a produção do filme perguntou a uma senhora seringueira se depois de quarenta e oito anos morando na Bolívia, ela se sentia boliviana, a resposta foi: "sempre brasileira mesmo, né, (risos) eu gosto da terra boliviana, mas não posso negar minha pátria", na imagem abaixo percebemos a "forma" com que a seringueira encarou a pergunta.



Considerando essa questão do brasileiro que vive na Bolívia e a sua relação de pertencimento ao Brasil, Dantas (2009 p. 53) afirma:

Ao meu entender, acima de um sentimento nacional existe a necessidade de se criarem estratégias de sobrevivência, e uma delas é estar do lado mais forte, e aqui no caso é motivo de orgulho ser brasileiro e não

boliviano. Isso em detrimento de vários fatores, tanto econômicos quanto culturais.

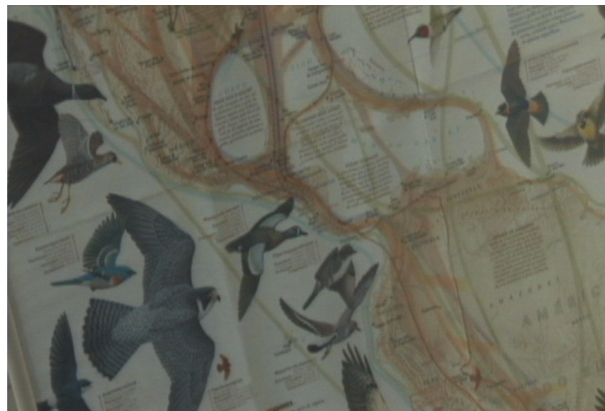
A situação dos seringueiros brasileiros que vivem em território boliviano contraria a realidade do discurso oficial de uma integração harmoniosa, pelo processo de globalização em que passa os povos da tríplice fronteira, facilitada pela a construção da rodovia Interoceânica. Contudo, as pessoas estão felizes com a construção dessa estrada, pois esses sujeitos estão voltados para o lado bom do progresso, do desenvolvimento da globalização.

Ao contrário dessa imagem positiva da globalização, a sequência final do documentário *La Rota Del Pacífico - Culturas de Fronteira* é iniciada com um plano em que se vê uma etapa do campeonato latino americano de MotoCross. A montagem mostra motos em movimentos, pessoas alegres; o som das motos (como se fossem motosserras) seguem em fusão com a imagem de uma seringueira "chorando leite". Na sequência, abre para um plano da estrada do pacífico que, com a troca de mercadorias, serviços e cultura com o oriente, acelera vorazmente o tempo e o espaço dos residentes da região do BOLPEBRA. A construção da montagem aponta para uma mudança muito rápida na região, que vai trazer transformações para a cultura local, para cujas consequências os sujeitos desse espaço não estão preparados. Sobre essa sequência do documentário, o antropólogo Amilton Matos comentou no blog imperceptíveis:

A fusão do som das motos com a imagem da estrada e da floresta não só ressignifica a imagem da estrada e da floresta, como também ressignifica a imagem do campeonato de motocross, das pessoas vibrando nas arquibancadas, (...) extrai-se o sentido do absurdo de uma cultura que cultua as maquinas e seu poder destrutivo, evidencia-se, com isso, a fragilidade humana em seu momento auto destrutivo. (MATOS, 2007)

O documentário revela, no conjunto de suas imagens, que a integração, que o verdadeiro encontro, diferente daquele proposto pela globalização, acontece pela natureza, sem a presença do homem, seja entre o encontro dos rios, seja dado pelas lagartas que nascem e se desenvolvem em união e proteção mútua. E talvez o maior exemplo de integração, mostrado nesse tra-

balho audiovisual, seja o dos pássaros migratórios, que a cada ano percorrem as mesmas rotas migratórias entre as Américas, sem fazer mal ao meio em que vive. O plano final do filme aponta que o caminho do homem, para preservar sua espécie, é encontrar o caminho dos pássaros.



Enfim, o processo de migração dos povos de um país para o outro faz com que os indivíduos transformem-se em outros sujeitos, construindo nesse novo espaço uma nova identidade. Contudo, como podemos verificar através das imagens e dos diálogos presentes no documentário, não negam sua nacionalidade. Porém, a relação existente no entrelaçamento dos vários discursos, presentes no documentário, revela a constituição de uma nova identidade desse sujeito.

### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CALVACANTI, Alberto. *Filme e realidade*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1957.
- DA-RIN, S. P. *Espelho partido: Tradição e transformação do documentário cinematográfico*. 1995 212 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) Escola de Comunicação, Universidade Federal do



Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

DANTAS, K. G. M. A. Nas fronteiras da "terra prometida": trajetórias de trabalhadores rurais do alto Acre. 2009 84 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Estado do Acre, Rio Branco, 2009.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104 p.

LA Rota Del Pacifico - Culturas de Fronteira. Direção e Produção: Emilson Ferreira, Rio Branco: Projeto DocTV3, 2007 (51 min).

MARTIN, Marcel. A Linguagem cinematográfica. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. 284 p.

SARAIVA, Leando. Montagem soviética. In: MASCARELLO, Moraes (org). A História do cinema mundial. Campinas: Papirus, 2006

VALCUENDE, Jose Maria e outros. História e memórias das três fronteiras. 1 ed. São Paulo: Educ, 2009.

# O ESTRANGEIRO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: DISCURSOS, OLHARES E SABERES DE JANO, PERSONAGEM DE MILTON HATOUM

Ezilda Maciel da Silva  
Faculdade da Amazônia Ocidental

A personagem Jano, de Milton Hatoum, empresta à Literatura e aos Estudos de Cultura uma importante abordagem sobre a constituição de identidades pelo imigrante europeu, que geralmente as concebem como puras, homogêneas e hierarquizadas. De um modo geral, são resultantes de concepções etnocêntricas que criam imagens de identidades, normatizadas segundo parâmetros da própria cultura, sob um enfoque ideológico e estereotipado. A partir de um estudo comparado, pode ser observado que Jano possui uma visão de identidade fechada. Ele expressa um sentimento de superioridade cultural, o que pode ser claramente notado através de seus atos e palavras. Excluem a contribuição de elementos culturais que fazem parte da realidade local, supervalorizando a cultura européia em detrimento das demais. Desse modo, vemos enfatizado o processo de articulação da diferença contido na idealização da origem e da identidade, bem como os limites do discurso, olhares e saberes do estrangeiro sobre a Amazônia brasileira. Tudo isso permite a visualização das inúmeras ligações que permeiam diferenças e discriminações, substratos que viabilizam as práticas discursivas de dominação. Nesse contexto, fica evidente que as relações e trocas culturais não são concebidas pelo imigrante europeu de forma positiva, pois as manifestações culturais que lhes são "periféricas" são apenas negadas. Entretanto, é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente europeu, para um africano ou indígena, mas de ampliar e enriquecer o foco cultural ao incluir elementos de culturas marginalizadas.

O período de ocupação da Amazônia, por volta dos séculos XV, XVIII e a primeira parte do

XIX, está marcado pela forte atuação do discurso europeu nas fronteiras das produções literárias dos trópicos amazônicos. Por sua vez, esse discurso surgiu a partir da interação do imigrante espanhol, português, holandês, inglês, francês com o meio amazônida e toda sua diversidade lingüística, étnica e cultural que lhe é peculiar. Sabe-se que não era um discurso desprezioso, vinha carregado de pontos de vista, de uma história e das necessidades desta.

Segundo Pizarro (2005), Amazônia é uma construção discursiva e todo seu legado é formado desta construção. É a partir da história destes discursos, que vão sendo construídos em diferentes momentos históricos, que recebemos parte da informação que temos hoje, principalmente a que permite identificar o discurso externo sobre a Amazônia.

É desse imaginário que aparecem as Amazonas, o acéfalo, disparatadas formas de animais, plantas e monstros; mas também a sugestão de fabulosas possibilidades aparece como um mundo de supostas riquezas escondidas, a alucinação do ouro, das esmeraldas e dos diamantes, estimulam as mentes e move a vontade daqueles que embrenham floresta adentro.

É dessa forma que a Amazônia brasileira também é inserida nesse imenso e contraditório imaginário que se criou em torno desse espaço. Há muito tempo, a Amazônia tem sido vista pelo estrangeiro, e mesmo hoje, por pessoas de outras regiões do Brasil atreladas a discrepantes imagens que são aceitas como verdades, ou seja, a Amazônia é vista como algo distante do mundo civilizado.

O estrangeiro que aqui chega, rejeita, na maioria das vezes, a cultura local, nos casos em que a reconhece, há uma forte tendência em homogeneizar, fixar e inferiorizar as manifestações culturais que aqui encontram. Podemos perceber que isso é resultante das histórias e ideolo-

gias criadas para reforçar a suposta superioridade cultural do continente Europeu em relação aos demais.

Através da análise literária e do auxílio de teóricos contemporâneos, foi possível problematizar a percepção do estrangeiro sobre a Amazônia. Observamos que seus discursos e suas representações são reproduzidos consciente ou inconscientemente nos escritos sobre o espaço amazônico e expressam um sentimento extremamente etnocêntrico.

Em Cinzas do Norte, vemos a mescla de elementos amazônicos à cultura de imigrantes provenientes de várias regiões, deixando transparecer as identidades e diferenças de uma região em processo de modernização. Num jogo de diferenças e angústias, Hatoum mostra a chegada do processo de modernização no Brasil e na região amazônica, ao mesmo tempo em que revela a presença do universal no local, a transparência entre as imagens que temos de Amazônia e toda espécie de problemas típicos de uma região em desenvolvimento,

Hatoum mostra em seu romance a concepção essencialista de identidade, as representações e imagens que o "estrangeiro" cria em torno de si e da figura do homem amazônida. Ele nos apresenta o modo como o imigrante concebe as identidades, especialmente a forma arbitrária em que eleger a própria identidade como padrão para avaliar e julgar a identidade de outros.

Em Cinzas do Norte, a personagem Jano se coloca como o detentor da verdade e se posiciona como culturalmente superior, ao se eleger o continuador de uma dinastia portuguesa; em contrapartida, classifica a cultura local como atrasada, despossuída de qualquer civilidade humana.

(...) Disse que dava muito trabalho plantar a civilização na Vila Amazônia. Antes, todo mundo comia com as mãos e fazia as necessidades em qualquer lugar. "Tive que reconstruir quase tudo, Lavo. Temos que construir tudo o tempo todo. A Amazônia não dá descanso. Trabalhar... é isso que meu filho não entende." (HATOUM, 2005, p.70.)

Tais atitudes centralizadoras por parte do imigrante europeu não deixam margens para negociação, simplesmente negam o "Outro" em detrimento de si mesmo. Ao homogeneizar, quebra-

se qualquer possibilidade de percepção individualizada dos sujeitos que compõem os mais diversos grupos étnicos, das contradições presentes em seu interior, como por exemplo, o processo de rejeição e negociação dos elementos que as constituem. A identidade e a diferença são culturalmente produzidas e como tais devem ser questionadas e problematizadas.

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2000, p. 83.)

Nesse sentido, é imprescindível inteirar-se das concepções de identidade e diferença enquanto posições binárias. De acordo com o teórico pós-estruturalista Jacques Derrida, essa divisão compreende hierarquização e privilégios para uma das partes envolvidas, o que significa propor uma das identidades como norma. Deve-se também questionar a identidade e a diferença, bem como suas formas de representação, pois estão ligadas a sistemas de poder.

De fato, considerando as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença, temos que levar em conta também os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural.

Tomaz da Silva (2000) admite a existência da identidade, mas se opõe claramente à rigidez da disposição binária como as dicotomias "nós/eles", "eu/outro". Este crítico sugere que, apesar de ser construída no espaço da diferença, não há fixidez em tal proposição. Tanto a identidade quanto a diferença são constantemente produzidas, fabricadas pelos sujeitos no contexto de relações culturais e sociais, sendo assim resultantes de atos lingüísticos.

Nessa perspectiva, a identidade e a diferença não podem ser entendidas fora do seu sistema de significados, pois, à medida que são definidas, elas se tornam tão indeterminadas e instáveis quanto à própria linguagem da qual dependem. Nessa li-

nha de raciocínio, para se compreender a identidade, é indispensável observar o modo como a cultura (sistemas partilhados de significação) estabelece fronteiras e define a diferença. Entendemos, aqui, que a pretenciosa atitude civilizatória assumida por Jano e o sentimento de superioridade cultural, partem de idéias preconceituosas. A de que o homem amazônida é uma espécie de homem primitivo destituído de história, sem moral e despedido de valores.

A diferença, portanto, pode ser construída negativamente através da exclusão ou marginalização das pessoas que são definidas como Outros. A afirmação da identidade e a declaração da diferença revelam o desejo de garantir o acesso privilegiado à dominação, o que demonstra que a identidade e a diferença estão intrinsecamente ligadas à realização de poder. Ainda segundo Souza (2004), dentro dessa ótica, a representação do colonizado, na literatura colonial e pós-colonial, é o (ex) colonizador que, em geral, adota a análise de imagens como um modo de reafirmar uma transcendência etnocêntrica, que levam a imagens racistas discriminatórias do colonizado, tratadas como verdadeiras e autênticas. Neste sentido, observamos que a personagem Jano, descendente de imigrantes portugueses, ao chegar a Manaus, se depara com a cultura indígena e tenta sobrepujá-la com o discurso de trazer a civilização aos povos amazônicos. Jano preconiza sua pureza e superioridade cultural em relação aos povos amazônicos e se "tranca" na fantasia de uma cultura homogênea e pura, sem perceber que já está "contaminado" pelo outro, o que o faz repudiar e negar as diferenças colocando-se assimetricamente no poder.

Eram inseparáveis: Fogo dormia perto da cama do casal, e Alicia não suportava isso. ...Nos últimos meses de vida de Jano foi assim: Fogo e seu dono num quarto...O cachorro tinha na pelagem umas manchas amarelas que o menino detestava porque um dia o pai dissera: "manchas que brilham que nem oro. Aliás, Fogo é um dos meus tesouros. (HATOUM, 2005, p. 11).

Vemos aqui Jano praticar hábitos típicos da população ribeirinha, e manifestar seu próprio hibridismo, Hatoum nos dá subsídios que reafirmam as posições de culturas híbridas, colo-

cando em xeque concepções distorcidas sobre homogeneidade cultural, diferença e a impossibilidade de se estabelecer identidades fechadas em um mundo globalizado.

Naquela época em Manaus, quase tudo podia ser importado, e um dos prazeres de minha tia era admirar, em pleno sol da tarde, vitrines repletas de peças de organdi suíço e de seda do Oriente e da Itália. Mostrou-me a camisa branca de linho irlandês, com as iniciais de Jano bordadas no bolso (...) (HATOUM, 2005, p. 175.)

Ou ainda:

(...) Jano não se conformava com a queda brusca demais do preço da juta e da malva. Palha havia sugerido ao amigo que mudasse de ramo: devia construir casas e edifícios, exportar minérios ou madeira nobre, ou então participar de uma sociedade com alguma indústria eletrônica da Ásia, muita gente do Sul estava fazendo isso em Manaus (HATOUM, 2005, p. 11.)

A modernização da Amazônia é vista como reflexo do que vem se desenvolvendo no resto do mundo, e que também se passa em Manaus na segunda metade do século XX. Essas transformações caracterizam uma transformação urbana que se coloca como uma das causas da hibridação entre culturas. O colégio militar, as viagens de Alicia (mulher de Jano) ao Rio, os turistas a decadência do preço da juta são momentos na obra que nos possibilitam perceber essas mudanças e trocas culturais de que falamos.

Nesse sentido, Silva (op. cit.) confirma que a complexidade de se definir a identidade na pós-modernidade é o que nos leva a estar em constantes tensões na vida individual. Devemos reformular alguns elementos do próprio processo de constituição da identidade, principalmente no que concerne a seu caráter fixo. Uma vez que as identidades surgem de um processo relacional, o contato entre o estrangeiro e o nativo de um determinado lugar, indiscutivelmente implica em trocas culturais.

Enfim, Hatoum corrobora para a idéia de uma Amazônia pensada, atuante e construída por sujeitos sociais em constante transformação, que não se limita a elementos locais (rios, matas lencas, crenças), com suas próprias influências, onde as culturas se entrelaçam e formam uma identi-

dade cultural híbrida.

Toda complexidade cultural que a região amazônica apresenta, assim como as demais, permite a percepção de fronteiras culturais, que por muito tempo garantiu a classificação de identidade pura, que visa à homogeneização das culturas. Também permite perceber que a realidade da heterogeneidade cultural tem trazido, inexoravelmente, situações que fazem com que a noção de identidade seja redefinida e redimensionada.

Dentro dessa tendência pós-moderna, a Amazônia é compreendida como uma fronteira na qual há a convivência de várias culturas. Assim, a identidade cultural é formada a partir de uma transposição de fronteiras, uma vez que é através do contato entre as culturas que se percebe o seu caráter identificador.

Compreendemos que uma cultura que se vê pura, homogênea e completa está fadada ao desaparecimento, sobretudo, com os avanços tecnológicos e a expansão cada vez mais rápida da globalização que, na contemporaneidade, reorganiza os espaços e propicia um diálogo mais ágil entre as culturas. Na contemporaneidade, somos levados a romper com essas concepções fixas e a suprimir limitações fechadas que nos colocam na contramão de um mundo cada vez mais pautado pela interconexão e pela interatividade.

Milton Hatoum afirma que tentou trabalhar a busca da identidade em seus romances, mas percebeu que há alguma coisa da identidade que é misteriosa e nunca pode ser dita. "Penso que a identidade é o que há de mais misterioso e enigmático. Você revela algum ângulo, mas imediatamente esse ângulo é revelado e surgem outros. É um jogo de esconde-esconde".

Compreendemos que não existe identidade superior muito menos um modelo perfeito a ser e perpetuado pela história. Nesta concepção devemos vislumbrar as identidades como deslizantes heterogêneas e plural, pois apesar dos estereótipos que lhes foram atribuídos no decorrer dos anos, abriga identidades povos e vozes que precisam ecoar, fazer-se respeitar pelo que são - ricas, deslizantes e heterogêneas.

## Referências bibliográficas

- ABDALA JR, Benjamin (org.). *Margens da Cultura: Mestiçagem, hibridismo, e outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- BHABHA, Homi. K. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. São Leopoldo - RS: Editora Unisinos, 2006.
- CANCLINE, Nestor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloisa Pezzo Cintrão, Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CASTRO, Ferreira de. *A Selva*. 23 ed. Portugal: Guimarães e Companhia.
- FANTINI, Marli. *Águas turvas, identidades quebradas: hibridismo, heterogeneidade, mestiçagem e outras misturas*. In: Benjamin Abdala Junior (org.). *Margens da Cultura: Mestiçagem, hibridismo, e outras misturas*.
- GLISSANT, Eduard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Trad. Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- GRUNZINSKY, Serge. *O Pensamento Mestiço*. Tradução Rosa Freire de Aguiar. São Paulo: Companhia das letras, 2001.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A. Ed. 1997.
- HATOUM, Milton. *Cinzas do Norte*. 3 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2005.
- MACHADO, Álvaro Manuel e Pageaux, Daniel-Heuri. *Da imagem ao imaginário*. In *Da Literatura comparada a teoria Literária*. 2ª ed.. Lisboa: Editora Presença, 2000.
- PIZARRO, Ana. *Áreas culturais na modernidade tardia*. In: Benjamin Abdala Junior (org.). *Margens da Cultura: Mestiçagem, hibridismo, e outras misturas*.
- PIZARRO, Ana. *Imagem e Discurso: A Amazônia*. (Universidade de Santiago do Chile); ABRALIC - encontro regional - 2005.
- RUTHERFORD, Jonathan. *O terceiro espaço: Uma entrevista com Homi Bhabha*. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Ta-

deu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: Benjamin Abdala Junior (org.). Margens da Cultura: Mestiçagem, hibridismo, e outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004.

# RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E MULTICULTURALISMO: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DE RONDÔNIA

Flávia Pansini  
Universidade Federal de Rondônia

Neste artigo discuto aspectos que se referem ao fenômeno do multiculturalismo e as possibilidades que este traz para a ampliação das relações entre linguagem e cultura. Nele reflito sobre as maneiras pelas quais vozes são silenciadas no contexto escolar mediante a diminuição dos aspectos lingüísticos. As reflexões sobre o tema estão enraizadas em minha dissertação de mestrado (PANSINI, 2008) na qual discuto sobre a temática multicultural no contexto amazônico rondoniense. A pesquisa foi realizada durante o ano de 2007 e 2008 em dois Campi da Universidade Federal de Rondônia. Do ponto de vista teórico, a pesquisa sustentou-se à luz dos estudos de autores nacionais e estrangeiros que discutem sobre a questão da linguagem, tais como Jacob Mey (2002), Kátia M. S. Mota (2002), Florence Carboni e Mário Maestri (2003), entre outros/as. Foram utilizados como instrumentos metodológicos Análise Documental, Grupos Focais com acadêmicos/as do curso de Pedagogia e Entrevistas semi-estruturada. Os resultados apontam que a discussão sobre o papel da linguagem não tem ocupado um lugar de destaque durante a formação; geralmente a temática é vista de forma fragmentada e relegada a uma única disciplina. Os resultados também mostram que a diversidade lingüística é considerada pelos/as acadêmicos/as como um problema, e não como uma vantagem ou como um recurso a mais na valorização das diferenças. Problema, no sentido de que exige do/a professor/a formular modos alternativos de tratar a diferença lingüística em sala de aula. Modos esses, que segundo os/as próprios/as acadêmicos/as não vêm sendo pontuados durante sua formação de maneira a poder auxiliá-los/as em suas práticas. Assim, a pesquisa destacou a necessidade de ampliar os conhecimentos dos/as futuros/as professores/as sobre como a linguagem determina o sujeito social, e

como a pedagogia pode utilizar a linguagem para favorecer a entrada no universo dos/as educandos/as ensejando a construção de práticas descolonizadoras.

Além de um instrumento social de comunicação, a língua pode e tem sido considerada por estudos lingüísticos como um componente cultural de um povo ou de um grupo. Por isso, ela reflete também a diversidade e variabilidade no tempo e no espaço. A língua é considerada, desse modo, um elemento cultural em constante movimento. Isso quer dizer, que ela não é a mesma para quem está no Norte ou para quem está no Sul, para quem detém o capital financeiro e para quem é privado dele, e assim por diante.

Essa gama de diversidade torna a linguagem também um elemento multicultural uma vez que está relacionada às histórias de vida, às crenças e à própria sobrevivência da cultura, tornando-se um dos caminhos para a sua transmissão, permitindo que diferentes grupos ou sociedades compartilhem os símbolos que dão significado à sua realidade.

Essa noção de linguagem, atrelada à cultura, traz importantes conseqüências para o campo educacional e social ao evidenciar que não existe superioridade ou inferioridade de uma língua, ou mesmo de uma variedade lingüística sobre a outra. Do ponto de vista comunicativo, principalmente, o que existem são diferenças que apontam para a própria diversidade da língua.

Tendo em vista as implicações da língua para a compreensão das sociedades multiculturais, busco neste texto responder em que medida as discussões sobre linguagem estão inseridas ou não na formação inicial de professores como um elemento que contribui para uma ação docente multiculturalmente orientada. Para tanto, utiliza-

rei fragmentos da pesquisa de mestrado intitulada "Multiculturalismo e formação de professores/as: uma pesquisa no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia" realizada no ano de 2008 no âmbito do programa de Mestrado em Ciências da Linguagem.

Os dados utilizados foram obtidos por meio de entrevistas com professores/as e grupos focais com acadêmicos, respectivamente do Campus de Rolim de Moura, no interior do Estado, e de Porto Velho, na capital. Na primeira parte do artigo retomo as questões teóricas referentes ao tema e na segunda, apresento os dados e as considerações finais.

### **Linguagem, cultura e escolarização: primeira aproximação**

De acordo com Kátia Maria Santos Mota (2002), todas as manifestações lingüísticas possuem uma lógica intrínseca que é por sua vez definida por uma gramática usualmente aceita e utilizada por um grupo. Apoiada em estudos realizados pelos lingüistas Labov e Coseriu ela define a diversidade lingüística da seguinte forma:

[...] podemos compreender a diversidade lingüística em dois grandes blocos: variedades geográficas (diatópicas) e variedades socioculturais (diastráticas). No primeiro bloco, encontram-se as linguagens urbana e rural, os dialetos ou falares regionais. No segundo, temos duas subdivisões: a) os dialetos sociais, culto ou popular, de acordo com características individuais (idade, sexo, raça, profissão, posição social, grau de escolaridade, classe econômica, local de residência) e b) os níveis de fala/registros, formal ou coloquial, de acordo com características ligadas à situação (ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os falantes). (ibid, p. 15).

Portanto, a concepção disseminada por alguns estudos de que em determinados grupos existe um déficit lingüístico está diretamente ligada ao desconhecimento que se tem desses fatores que influenciam na linguagem do sujeito. Por outro lado, essa visão muitas vezes vem acompanhada por uma representação segundo a qual o déficit lingüístico é apenas uma consequência de outros déficits como o cultural, o econômico e o social. Essa visão tem sido um dos motivos que levam ao fracasso escolar crianças de meios populares.

Embora os avanços da lingüística tenham ajudado a romper um pouco com tais idéias, de certo modo preconceituosas, e apesar de reconhecerem que essas diferenças estão presentes no contexto escolar, muitos/as professores/as ficam sem saber que rumo tomar quando as crianças passam a freqüentar a escola. Diante da exigência de escolarização e de novos conhecimentos a serem aprendidos, conhecimentos estes que como vimos, seguem um determinado padrão, a grande pergunta é o que fazer com toda essa diversidade lingüística.

Diante desse "impasse", assiste-se à manifestação de práticas de ensino que dificultam a inserção dessas formas lingüísticas dentro do ambiente escolar. A questão que deve ser considerada e que nessa visão está relacionada com o multicultural se deve ao fato de que ao distanciar-se do/a aluno/a ao nível da linguagem está se distanciando também de seu universo não apenas lingüístico, mas, sobretudo, cultural. Muitas dessas dificuldades são geradas pelas poucas oportunidades que educadores/as em geral têm para conhecer essas questões lingüísticas, mas também pela pressão exercida pela própria escola para que se "ensine" o quanto antes possível uma determinada "norma".

Neste caso, a "norma" exigida é aquela que está relacionada com as experiências vividas por pessoas e crianças que pertencem à classe dominante e não aquelas vivenciadas pela maioria das crianças de camadas pobres que freqüentam a escola. Ao impor essas regras sobre esses/as alunos/as, cria-se um discurso lingüístico escolar que diverge das expressões que são utilizadas em casa, na família ou na comunidade.

Entre alguns autores que discutem as consequências dessa imposição sobre as manifestações dos/as alunos/as, Freire e Macedo (2002) nos ajudam a examinar o fato de que a legitimação de uma língua tem sido um modo de imposição de determinados valores e formas de perceber o mundo. Nesse sentido, grupos dominantes impõem a povos por ele subordinados o aprendizado de sua língua reforçando o processo de colonização através do qual sua voz, cultura e modos de ser são silenciados.

Outro estudioso que discute a linguagem a partir de uma perspectiva de colonização é o escritor pós-colonial Ngugi wa Thiong'ó do Quênia.



No seu livro, *Decolonizing the Mind*, *Descolonizando a Mente* (1986), o autor afirma que por meio da linguagem as pessoas não somente descrevem seu mundo, mas também entendem a si mesmas. Por exemplo, para ele, o inglês na África e a não aceitação de sua língua nativa, o Gikuyo, é uma bomba cultural, uma forma de apagar a memória, cultura e tradições do povo. Ele aponta que linguagem e cultura são totalmente inseparáveis e, portanto, a perda ou o "esquecimento" de uma linguagem pode significar a perda de cultura, de um "lugar", de um ambiente seu. "Linguagem carrega cultura e cultura carrega todo um corpo de valores pelo qual nos percebemos e percebemos nosso lugar no mundo". (THIONGO, 1986, p. 15).

No mesmo sentido, Mikhail Bakhtin (1992) nos mostra como a linguagem pode se tornar um instrumento de transmissão e valorização de certos conteúdos ideológicos. Para ele, não podemos entender a língua de maneira isolada; ao contrário, qualquer análise que se faz sobre a língua, bem como sobre o discurso de cada sujeito deve levar em consideração os fatores extralingüísticos, como o contexto no qual a fala é produzida, a relação que se estabelece entre falantes e ouvintes, o momento histórico do discurso, entre outros aspectos.

Também Peter McLaren e Henry Giroux (2000, p. 25) enfatizam que a linguagem é um elemento a partir do qual as pessoas [...] "assumem um processo de nomear e renomear as relações entre elas próprias, os outros e o mundo". Em outras palavras, os autores acreditam que cada vez que utilizamos a linguagem, passamos a incorporar "[...] a maneira pela qual os processos culturais foram 'escritos' em nós e como nós, de nossa parte, escrevemos e produzimos nossos próprios scripts para nomear e negociar a realidade". (ibid., p. 32, grifos dos autores).

Esses autores, ao tentarem reconhecer a natureza social da linguagem e seu relacionamento com a cultura, analisam também o seu papel pedagógico e consideram que ela deve ser um dos elementos sobre o qual a pedagogia deve se "debruçar" com bastante "cuidado" tendo em vista que "todo o conhecimento é fundamentalmente mediado pelas relações lingüísticas que são, social e historicamente constituídas" e que "podemos enxergar a linguagem como uma forma de

poder, que nos introduz a maneiras particulares de ver e engajar a si mesmo e a outros". (MCLAREN, 2000, p. 60). Também Mota se preocupa com essa questão ao evidenciar que os estudos etnográficos sobre usos da linguagem em diferentes comunidades "revelam a autoridade do modelo lingüístico do discurso da classe dominante, tornando-se índice de referência do correto, do escolarizado, do socialmente adequado" (2002, p. 17). Ainda de acordo com a mesma autora, "os dialetos populares são radicalmente excluídos da arena escolar porque não representam o falar/escrever daqueles considerados bem sucedidos na escala social" (loc. cit.).

Tendo em vista que a educação multicultural visa, entre outras questões, romper com as formas de exclusão descritas acima, nos questionamos: que formação é necessária para que o/a professor/a desenvolva em sua prática pedagógica o diálogo com a linguagem de seus estudantes? Como ele ou ela pode criar atividades povoadas pela linguagem que perpassa a vida de seus/as alunos/as? Como estes/as futuros/as professores/as irão desenvolver uma postura de contrarresposta à idéia de supremacia da linguagem dominante sobre a linguagem popular, da escrita sobre a oralidade?

Para responder tais questionamentos, analisaremos no próximo tópico os dados coletados com docentes e discentes de dois cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia. Para descrever os sujeitos utilizarei números, ressaltando que entre os/as discentes havia os que já atuavam em sala de aula (acadêmico/a professor/a - AP) e os que ainda não atuavam (acadêmico/a não professor/a - ANP). Também utilizarei as siglas RM e PV para diferenciar respectivamente o grupo de Rolim de Moura e de Porto Velho.

### **A abordagem lingüística na formação inicial: ênfases e omissões**

A questão sobre linguagem apareceu, especialmente, nas falas dos/as acadêmicos/as como um dos elementos que mais privilegiou a discussão sobre aspectos envolvidos com o multiculturalismo, principalmente em relação aos preconceitos, a diversidade cultural, identidade e diferença. Foi ao discutir sobre o tema também que os/as acadêmicos/as relatam ter visto algo

sobre a diversidade cultural e lingüística presente no território brasileiro.

Com relação ao "respeito à diversidade lingüística" um dos aspectos enfatizados pelas professoras do campus de Porto Velho, foi sobre o preconceito lingüístico, fenômeno que, na opinião dessas professoras, está diretamente vinculado ao multiculturalismo.

Nós da linguagem atacamos diretamente o preconceito lingüístico, a gente tem que observar porque que existe esse preconceito lingüístico. Quer dizer, muitos dos preconceitos lingüísticos advêm do multiculturalismo. Então hoje o curso de pedagogia da Unir está olhando de frente essa questão do preconceito e, conseqüentemente, o multiculturalismo está sendo observado. (Professora 01/PV).

A diversidade geográfica é outro aspecto abordado pelos/as professores/as que ministram as disciplinas que tem afinidade com a questão lingüística. Segundo eles/as, essa abordagem permite discutir aspectos do multiculturalismo, do caráter histórico e social da língua para um determinado grupo. Essa diversidade é enfatizada, sobretudo, no nível da fala e do vocabulário, de palavras que em determinadas regiões são grafadas diferentes, porém têm o mesmo significado.

Entretanto, se por um lado, há uma ampla discussão, como afirmam os/as professores/as, em relação ao preconceito lingüístico e à necessidade de respeitar a linguagem do/a educando/a, uma das dificuldades manifestadas pelos/as acadêmicos/as diz respeito a maneira pela qual as manifestações lingüísticas dos alunos e das alunas são inseridas no espaço escolar. Do ponto de vista da prática pedagógica, os/as acadêmicos/as relataram ter dúvidas sobre como promover essa valorização, o que pôde ser evidenciado em falas como a que segue abaixo:

Eu tenho uma menina na sala, alfabetizando, que ela escreve relativamente bem, mas ela vem de um ambiente sócio-cultural muito pobre, em que as pessoas falam muito errado na linguagem oral; então ela ainda tá presa, ela ainda escreve como ela fala, nós fez, nós vai, mioca, manhã, intau. Ela está muito presa nisso ainda e ela passa comigo poucas horas e todo o ambiente dela fora da escola. Então eu procurei, conversei com a mãe, mas a mãe veio, conversei com o pai, com os

coleguinhas e você vê assim do ambiente onde ela está, eles falam como ela fala. Então, o texto que ela produz e o texto que outras crianças produzem falando sobre o mesmo assunto, o texto dela ainda traz muito esse vínculo do meio de onde ela vem. E isso é complicado, você tem dificuldade em trabalhar com isso. APIRM. (grifos meu).

Há alguns aspectos na sua fala que merecem uma atenção. Quando primeiramente ela se refere, por exemplo, ao ambiente cultural da criança, dizendo ser este "muito pobre". Em que sentido estaria a professora utilizando este adjetivo? Que parâmetro ela utiliza para diferenciar um ambiente cultural como rico ou pobre? Estas questões são relevantes, pois podem evidenciar duas interpretações. Em primeiro lugar a professora acadêmica poderia referir-se às condições de acesso da família da criança aos materiais socialmente aceitos e disponíveis na sociedade como livros, revistas, músicas, etc. Mas, por outro lado, pode-se interpretar sua fala como algo que simplesmente inferioriza a cultura da criança.

De qualquer forma, a prática da professora procura silenciar o modo de falar da aluna. Seu ambiente social é considerado o fator fundamental para a sua "fala errada". Ao contrário de valorizar, como os docentes afirmam ser discutido amplamente durante a formação, ocorre nessa situação o contrário, ou seja, a fala que é típica do ambiente da criança, de seu grupo, e que, portanto faz parte de sua história, da constituição de sua própria identidade é vista como um aspecto negativo, como algo que deve ser evitado e substituído por uma forma mais "coerente".

Isso mostra que, se dentro da universidade, discutem-se esses aspectos, quando os/as acadêmicos/as se deparam com uma sala de aula, eles/as têm dificuldade para desenvolver uma prática coerente com o que aprenderam. Em muitas situações, passam a empregar a regra da imposição, tentando fazer com que as crianças abandonem suas próprias formas de falar para que aprendam o "socialmente correto", como expôs Mota (2002). Quais seriam as conseqüências dessa negação, da não aceitação da fala da criança no espaço escolar? O apagamento da herança cultural de sua família (THIONGO, 1986) e o reforço de sua condição de subalterno.

Se essa dificuldade é uma realidade a ser en-

carada, observa-se que, embora isso não esteja chegando como deveria na prática, esta não deixa de ser uma preocupação dos/as professores/as do curso. Durante a entrevista com uma professora do campus de Rolim de Moura, em vários momentos ela se referiu a esse distanciamento que a escola causa em relação à fala das crianças.

Em alguns textos que a gente estuda fica muito claro isso, que para algumas crianças, aprender a linguagem que está nos livros é como aprender uma segunda língua porque ela se torna tão distante da realidade deles que é como se fosse aprender uma outra língua. Porque o jeito dele de dizer coisas não é o jeito que está nos livros e eu procuro mostrar para os alunos que eles também não falam do jeito que está no livro, do jeito que eles acham que falam tão corretamente assim. A fala é muito diferente da escrita. Então essas discussões a gente tem feito. Mas a gente tem lido pouco o pessoal da área de lingüística. Então o que eu tenho tentado fazer agora é fazer com que os alunos tenham algumas possibilidades de trabalhar com algumas coisas mais próximas da realidade das crianças. (Professora 01/RM).

Logo no início de sua fala, a professora expressa qual é sua concepção com relação ao ensino da linguagem na escola, de como, preferencialmente, ele deve acontecer. Se para a acadêmica professora, isto não está claro na sala de aula, ao analisarmos a fala da professora fica evidente que a questão é tratada durante a formação. Porém, não se deve generalizar uma vez que a própria professora admite que a questão lingüística é pouco privilegiada.

Outra questão abordada pelos participantes foi o respeito aos falares dos sujeitos. Praticamente entre todos/as os/as acadêmicos/as, professores/as e não professores/as, a preocupação principal quando se discutia o tema era a de não dizer ao aluno que sua fala é errada. Também se questionavam se deveriam ou não "corrigir" a maneira pela qual os/as estudantes/as falam.

Eu quando acontece desse tipo, o que eu faço é o seguinte: se alguém pegou e falou: ah, nós vai, né. Aí eu pego e falo: ah então nós vamos! E aí eu tento talvez frisar mais uma vez, mas eu falo isso, entendeu. Pra ver se ele se toca que eu pronunciei o mesmo que ele falou, mas de forma diferente. Então não precisa falar que tá errado até porque houve a comunicação, enten-

deu. Então não sei. ANP1RM.

Notamos que embora a "correção" não seja imposta de forma autoritária, prevalece a idéia de manter somente a "forma" considerada correta. Contudo, essa compreensão, que para o/a professor/as parece óbvia, não acaba chegando ao o/a aluno/a pelo fato de que não se explica a este que existem diferentes possibilidades.

Nos questionamos, o que justificaria procedimentos como esse descrito pelo acadêmico? Como explicar também a fala já citada da acadêmica professora 01 de Rolim de Moura de que o erro de sua aluna se deve ao ambiente social e cultural pobre em que vive? Ao tentar explicar as razões de tais falas e procedimentos percebemos que a maioria dos/as acadêmicos/as demonstrou que as oportunidades criadas foram poucas, de modo que ficavam muitas lacunas na formação.

Nós trabalhamos em cima da questão da linguagem oral e da linguagem que se escreve. Então nós discutimos isso da maneira como você fala e a maneira como você escreve. Mas tem coisas que não foram discutidas ou talvez a gente não tenha se inteirado dela com tanta propriedade como deveria e que hoje pelo menos pra mim faz falta. AP1RM.

Ao refletir sobre as diferentes razões pelas quais muitos/as professores/as se queixam das falas "erradas" de seus/as alunos/as, a ponto de se frustrarem por não conseguirem "corrigi-los", Mota (2002, p. 14) demonstra que, "apesar de muitos textos lingüísticos terem sido estudados e muitos autores, discutidos, o professor ainda não internalizou a mudança de crenças ou, se já o fez, não consegue articular a ponte entre a teoria e a prática". Nesse sentido, a autora defende que a formação do/a professor/a o/a ajude a refletir sobre três pontos básicos: primeiro, a pensar na origem da língua que é falada pelos alunos, o que ela tem a ver com a sua própria história; segundo, a se questionar sobre qual língua a escola espera e por que motivo; e em terceiro lugar pensar se é possível promover uma convivência saudável entre essa língua do/a aluno/a e aquela que a escola busca desenvolver.

A partir desses três pontos, é possível investigar e construir propostas pedagógicas que favoreçam realmente a troca de experiências entre as diferentes manifestações lingüísticas. Essa cons-

trução de propostas foi um dos desafios pouco superado pelo curso de pedagogia na opinião das acadêmicas. Mesmo que teoricamente elas reconheçam que tiveram muitas oportunidades de reflexão, quando se partia para esse lado mais prático da sala de aula, elas dizem que:

Nós tivemos Análise Lingüística, Prática de Língua Portuguesa, mas sempre era colocado assim: que a gente deve respeitar! É tanto que existe pensamento equivocado mesmo de professores que falam assim: "ah, quer dizer que eu vou deixar esses meninos falarem tudo errado"? A minha preocupação sempre era assim, quando a minha professora de análise colocava, eu sempre instigava ela: "Professora, eu sei que eu tenho que valorizar, mas como que eu vou trabalhar isso em sala de aula?" Aí, nunca vinham respostas. Na UNIR, na universidade, eles falam "não, que não pode, que é variação lingüística e não sei o que", mas eles não ajudam a pensar em como trabalhar isso. AP3PV.

Se como mostra a fala, as acadêmicas apontam o aspecto prático como uma "carência" do curso, alguns/as professores/as manifestam opiniões semelhantes, no sentido de que é preciso avançar e muito nas propostas da atual formação, para que os/as acadêmicos/as tenham condições de desenvolver um bom trabalho. Ao comentar sobre o que tem feito para que seus alunos sejam capazes de futuramente construir propostas inovadoras com relação ao ensino da língua, bem como sobre as "lacunas" deixadas pelo curso, novamente a professora 01 de Rolim de Moura comenta que:

Como a formação é precária você não tem elementos pra variar e produzir a tua própria prática. Então eu acho que é um pouco isso que está acontecendo. Como ela tem poucos exemplos, poucos conhecimentos, poucas sugestões, elas fazem aquilo que elas viram; ficam um bando de cordeirinhos fazendo tudo a mesma coisa. Então é preciso enriquecer essa experiência, enriquecer a formação, ter várias possibilidades de trabalho para que você dentre essas construa a sua porque ser professor tem que ser uma atividade criadora. Porque você pega esse monte de elementos que estão à sua disposição e criam situações novas. Na minha opinião esse seria o ideal; eu tenho refletido muito em cima disso: será que eu estou dando a diversidade de possibilidades ou eu estou contribuindo para seguir todo mundo numa mesma carreirinha?

(Professora 01/RM).

Essa reflexão leva ao seguinte questionamento: Que características deveriam ter os professores/as da Universidade Federal de Rondônia, para que eles/as próprios fossem multiculturalmente comprometidos? Neste caso, observo que as indagações à que se faz a professora mostram o quanto ela vem buscando, ao fazer reflexões sobre sua prática profissional, estabelecer uma formação multiculturalmente comprometida. De acordo com Canen e Moreira (2001) um/a professor/a multiculturalmente comprometido/a é aquele/a:

[...] capaz de refletir criticamente sobre seus discursos e suas práticas. Tal profissional procura permanentemente avaliar em que medida suas aulas introduzem e desenvolvem habilidades, conceitos e atitudes que sejam úteis para os alunos viverem na sociedade multicultural contemporânea e bem responderem a suas características e seus problemas. (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 36).

Entendo, dessa maneira, que a atitude indagadora, questionadora da professora não deve, de modo algum, ser uma exceção. Entretanto, essa é uma preocupação manifestada por alguns profissionais apenas em virtude de suas convicções e, conseqüentemente, por apenas algumas disciplinas, como evidenciou diferentes falas.

Dessa forma, se a linguagem oferece um universo amplo de possibilidades que podem contribuir com a reflexão sobre aspectos multiculturais da sociedade brasileira e local, ao enfatizar determinados aspectos e omitir outros, o curso torna tais possibilidades limitadas e superficiais. Desse modo, ao discutir com os/as acadêmicos/as sobre aquilo que foi importante para eles/as em relação aos saberes adquiridos em relação à linguagem, houve alguns aspectos que praticamente não foram mencionados nas duas realidades. Um desses aspectos diz respeito à compreensão da linguagem como algo mais amplo do que o ensino da leitura e da escrita. Na maioria das vezes, ao falar sobre linguagem, os/as acadêmicos/as se referiam a essa questão mais focada na aprendizagem, da alfabetização, da leitura e da escrita; pouco se falou sobre o conteúdo da linguagem, do universo da linguagem dessas crianças, do que elas falam e sobre o que falam, o que trazem de informação para a escola. Ou seja, não

se discutia sobre linguagem como uma possibilidade de diálogo entre os saberes dos/as educandos/as e os saberes ensinados pela escola.

Também foi pouco mencionada a possibilidade de "dar voz" a criança. Ou seja, as falas mostram que a linguagem é encarada, sobretudo como um conteúdo de ensino, mesmo que tenham ocorridos alguns comentários referentes à sua importância na constituição das marcas culturais e de identidade do indivíduo. No mesmo sentido, quase não foi mencionado o fato de que a linguagem tem sido utilizada como uma prática colonizadora, como uma forma de legitimar determinada cultura. Quando se discutiu sobre valorizar a cultura se pensava unicamente em cada indivíduo isoladamente e principalmente na questão do vocabulário.

Essas presenças e ausências na formação dos/as acadêmicos/as resultam de diferentes fatores, entre os quais destaco os próprios conhecimentos que os/as professores/as do curso têm sobre linguagem, a dificuldade em relacionar as diferentes categorias do multiculturalismo dentro de uma mesma temática, a carência de materiais disponíveis sobre o tema e as próprias concepções a respeito de quais conhecimentos, habilidades e valores são considerados dignos de abordagem pelo corpo docente do curso.

### Considerações finais

Como vimos, as discussões sobre linguagem e suas relações com uma prática pedagógica multicultural tem sido vistas de maneira fragmentada na formação inicial.

Portanto, é urgente a necessidade de ampliar os conhecimentos dos/as futuros/as professores/as sobre como a linguagem determina o sujeito social, e como a pedagogia pode utilizar a linguagem para favorecer a entrada no universo dos/as educandos/as ensejando a construção de práticas descolonizadoras. Para tanto, é preciso que a linguagem tenha um lugar de destaque durante a formação.

Visando a não fragmentação do tema, ou relegando as discussões sobre linguagem à uma única disciplina, o que de certa maneira vem ocorrendo, seria interessante que as disciplinas pedagógicas abordassem a linguagem de maneira

interdisciplinar. Poderia se pensar na disciplina de Teoria e prática em História e Geografia, só para dar um exemplo, como a história oficial escreve a participação das culturas oprimidas na sociedade.

Por outro lado, é preciso questionar o fato de a diversidade lingüística ser considerada pelos/as acadêmicos/as como um problema, e não como uma vantagem, como um recurso a mais na valorização das diferenças. Problema, no sentido de que exige do/a professor/a formular modos alternativos de tratar a diferença lingüística em sala de aula. Modos esses, que segundo os/as próprios/as acadêmicos/as não vêm sendo pontuados de maneira a poder auxiliá-los/as em suas práticas.

### Nota

<sup>1</sup>Mestre em Ciências da Linguagem - Universidade Federal de Rondônia - E-mail: flaviapansini3@yahoo.com.br

### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B. (orgs.). Ênfases e omissões no currículo. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- CARBONI, F. & MAESTRI, M. A Linguagem Escravizada: língua, história, poder e luta de classes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- FREIRE, P. e MACEDO, D. Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 2002.
- MCLAREN, P. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ed. ArtMed, 2000.
- MCLAREN, P. e GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: MCLAREN, P. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ed. ArtMed, 2000. p. 25-50.
- \_\_\_\_\_. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. SILVA, T. T. da. (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 125-154.
- MEY, J. L. Etnia, identidade e língua. In:

SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002. p. 69-88.

MOTA, K M. S. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão Uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. In: *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 11, n.17, jan. jun., 2002. p. 13-26.

PANSINI, F. *Multiculturalismo e formação de professores/as: uma pesquisa no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia*. Dissertação (Mestrado) - Campus de Guajará Mirim, Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, 2008.

THIONGO, N. W. *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.

# RELATOS DE VIAGEM: DISCURSO SOBRE A DIFERENÇA CULTURAL NA AMAZÔNIA

Francemilda Lopes do Nascimento<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Acre  
Simone de Souza Lima<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Acre

O presente artigo surgiu de orientações e reflexões oriundas da dissertação de mestrado intitulada *Gosto, sabores e dissabores: contatos culturais entre as fronteiras da Amazônia acreana* e tem como objetivo elaborar uma breve discussão sobre a composição dos relatos de viajantes que percorreram a Amazônia. Analisamos esses relatos não apenas como documentos históricos ou etnográficos, mas, sobretudo, inserindo-os, como fazem diferentes teóricos da literatura comparada e de estudos sobre a Amazônia como documentos híbridos, isto é, um misto de história e literatura. Esses relatos além de narrar acerca da região amazônica, dão lugar a criações do imaginário incorporando elementos irrealis e fantásticos que marcam o contato com a alteridade, sobretudo, por meio de uma descrição comparatista oportunizada através da cultura europeia.

Os relatos de viajantes seriam meros documentos etnohistóricos, ou seria possível enxergar neles elementos significativos da imaginação criadora de seus autores? Movidas pela questão, fomos instigadas a olhar com mais atenção para os dois relatos de viagem sobre a Amazônia (século XVI e XVII) - respectivamente de autoria de Gaspar de Carvajal e Cristóbal de Acuña. Por meio de reflexões e orientações recebidas, percebemos que os relatos são realmente documentos etnográficos e históricos, todavia na Amazônia, assim como, os relatos produzidos sobre as Índias, o simples ato de narrar o que se vê na região, dá lugar a narrativas que se formam e aguçam interesse, especialmente, pela introdução de elementos irrealis e fantásticos que permitem que os relatos de viagem sejam vistos como documento híbrido, misto de história e literatura - expressão aqui usada como a arte de inventar, imaginação criativa capaz de construir realidades as mais ex-

traordinárias. Se pensarmos - com Octavio Paz na capacidade criadora da palavra, aí sim, diremos que a literatura constrói mundos ou os transforma. Se lermos com atenção os relatos dos viajantes que percorreram a Amazônia, veremos que a região que se descortina de seus discursos tem esse caráter.

Ana Pizarro afirma que a Amazônia é uma construção discursiva, essa região que conhecemos se construiu "discursivamente" para o mundo a partir desses relatos tidos como fundadores (Diogo Nunes, Carvajal, Acuña, Alonso de Rojas, Laureano de la Cruz, Samuel Fritz, La Condamine, etc), esses textos, na verdade, consistem em documentos etnográficos e historiográficos que buscam e conseguem descrever a Amazônia, todavia, numa perspectiva parcial, pois a descreve como algo homogêneo. O discurso dos primeiros expedicionários era produzido a partir de um olhar eurocêntrico e um imaginário<sup>3</sup> cultural dominante que desenhava um grande panorama da região que longe de ser homogênea, como eles descreviam, representava e representa um complexo heterogêneo.

Para alguns historiadores da literatura, os relatos são encarados como história social, como literatura e outros os encaram como documentos etno-históricos. Para Antônio Candido, os textos inaugurais revelam-se como manifestações literárias que não correspondiam a uma etapa plenamente configurada da literatura, pois os pontos de referência eram externos (CANDIDO, 1998, p. 18). No segundo capítulo do livro *A fome dos outros*, Rodrigo Labriola, teórico da Literatura Comparada, faz considerações sobre quem foram os cronistas das Índias e qual era o discurso que produziam. O autor declara que a produção dos relatos de viagem, informes, cartas relatórios e crônicas do século XVI são uma forma de apropriação do "outro" por meio da escrita. Essas produções híbridas apresentavam-se com uma

escrita objetiva e informativa, porém, conforme Labriola estavam aparentadas com o discurso literário, devido à abundância de elementos irreais ou fantásticos que os compõem (LABRIOLA, 2007, p. 37-42). Esse pensamento é, ainda, outorgado por Neide Gondim (1994), para quem os diários, relatos e cartas dos viajantes ao Novo Mundo são documentos históricos tratados como elemento cultural e literário.

Podemos constatar as considerações acima, através do relato de viagem de Frei Gaspar de Carvajal, cronista da expedição de Francisco de Orellana (1542), primeira expedição que percorreu toda a extensão do rio Amazonas. Nesse relato observa-se a produção de dois discursos distintos: o do ouro e da fome. Através da necessidade de se obter comida, revelada, de modo marcante nesse relato de viagem abre-se a oportunidade de reconhecimento da Amazônia e seus habitantes.

Os expedicionários europeus estavam de passagem<sup>4</sup> pela região amazônica, percorriam o leito do rio que, futuramente, viria a ser chamado Amazonas, sem alcançar sua margem demonstrando que não intencionavam um contato maior com seus habitantes e, sim, tomar posse de toda aquela imensa região. Porém afligidos pela fome buscaram refúgio nas aldeias e povoados dos nativos tendo como objetivo principal o de encontrar comida<sup>5</sup>. Vemos, então, que a comida nativa passa a ser reconhecida e mostrada (especialmente, no relato do cronista Frei Gaspar de Carvajal) numa associação aos pressupostos europeus, pois até este momento não existiam registros escritos sobre a cultura amazônica.

Esses viajantes (século XVI) encontraram sociedades hierarquizadas, com práticas culturais bem estabelecidas, organização política, social e religiosa, ou seja, uma sociedade fortemente estratificada. A quantidade de índios que habitavam a margem do rio Amazonas surpreendeu os primeiros cronistas que percorreram o rio Amazonas e estes puderam, ainda que, de modo parcial descrever aspectos significativos dos povos amazônicos. Conforme Bessa Freire (1994), durante muito tempo as informações dos cronistas, consideradas exageradas, foram deixadas de lado pela historiografia tradicional, todavia pesquisas arqueológicas revelam que no rio Amazonas habitava um grande número de indígenas, confir-

mando as informações contidas nesses relatos.

De acordo com pesquisadores dos povos amazônicos, como Bessa Freire, Márcio Souza, Antonio Porro, dentre outros, o fluxo de pessoas que habitavam as vastas florestas era grande, existindo mais de 700 línguas faladas<sup>6</sup> por inúmeras populações densamente povoadas de diferentes práticas culturais e, em especial, eram grupos que apresentavam hábitos alimentares que se diferenciavam de outros grupos, pois marcavam práticas específicas da região cultivavam a mandioca, o milho, se alimentavam de animais silvestres e peixes, sendo o rio um elemento fundamental de sobrevivência desses povos.

Os documentos sobre o passado dessa realidade amazônica no que diz respeito às práticas e hábitos alimentares amazônicas são poucos e encontram-se espalhados pelo Brasil e Europa. No entanto, hoje o leitor brasileiro dispõe de um excelente material de pesquisa sobre a gastronomia dos povos amazônicos, que são as onze crônicas de viajantes europeus que percorreram essa região, compiladas e comentadas por Antônio Porro<sup>7</sup>. Nesse livro, sobressai-se a crônica de Gaspar de Carvajal, que dá conta, de forma minuciosa, do gosto dos nativos do século XVI que habitavam a região em que hoje ficam Manaus, Belém e vários municípios.

Como sabemos, essa viagem que saiu da cidade de Quito até alcançar o Atlântico percorreu a Amazônia tendo como pano de fundo exatamente a busca de víveres, ou seja, de comida, para suprir as necessidades dos expedicionários sob o comando de Gonçalo Pizarro. A crônica de Frei Gaspar de Carvajal apresenta uma descrição sob a Amazônia com algumas contradições e surpresas quanto ao modo de vida dos povos indígenas, até porque o sistema social de outros povos ameríndios já se apresentava de certa forma, descaracterizado por causa da colonização. Assim o cronista apresenta em seu relato povos hierarquicamente organizados, numa comunidade regida por um chefe supremo. Por ocasião da viagem encontram ora alguns territórios com uma vasta extensão, ora outros menores. São povos que impressionam ao cronista com suas inúmeras louças mui formosas, vasilhas, tinas, e decoração bem trabalhada dos oratórios aos deuses, etc.

Observamos que por vezes e como bem



explicita Cornejo Polar, as crônicas e, principalmente, as que dizem respeito ao Novo Mundo intentam produzir uma obra ou relato que busca ao máximo ser fiel ao que se está relatando; trazendo como o próprio autor declara "[...] implícito um sutil e complexo jogo de distâncias e aproximações" (POLAR, 2000, p.164). Esse jogo percebe-se tanto nos relatos de viagem de Frei Gaspar de Carvajal e de Frei Cristóbal de Acuña, bem como, em diferentes relatos acerca da Amazônia.

As crônicas de viagem procuram revelar o desconhecido; descrever um mundo alheio ao conhecimento, mas de certa forma presente na imaginação dos seus agentes. Daí a existência de uma ordem comparatista entre o local de onde se está falando o escritor que escreve da/na Amazônia e o que permeia no próprio conhecimento do cronista. Assim, torna-se comum ocorrência de analogias do que se vê ao que já conhece de sua cultura, deixando de lado alguns elementos essenciais da nova cultura descrita. "[...] a peculiaridade do referente fica velada pela intromissão de outras formas de realidade, começando - certamente - pelo idioma" (POLAR, 2000, p.165).

Cornejo Polar se refere a essa questão como um extremo em que o cronista se depara com uma dupla solicitação, de ser fiel ao que relata e fazer esse mesmo relato de modo inteligível, ou seja, interpretar esse Novo Mundo de um modo que o Outro identifique como este mundo é. Por isso tantos referenciais com relação ao que se vê na Amazônia são associados ao que o cronista traz de sua "bagagem cultural". Gondim (1994) assume a mesma posição quando afirma que cada relato tem a marca do imaginário de cada um dos viajantes, essas marcas estão veiculadas pela tradição cultural.

Essa ordem comparatista tem o objetivo de apresentar àquele que desconhece tal realidade uma noção desta, o que faz com que se corra o risco de ocorrer certo "apagamento" do que de fato seja o Outro e sua realidade. Existe, pois, uma relação desigual entre a forma do consumo (para quem o cronista escreve) e a realidade do referente.

"Sem dúvida, nas crônicas, é fácil determinar a ação não só de forças culturais, mas também, e muito abertamente, de interesses concretos no plano econômico-político e, com frequência, na ordem puramente pessoal. [...] pois é

obvio que não existe coincidência entre os interesses expressos pelo cronista e os, que, no horizonte da realidade, pertencem ao referente. Seria errôneo, entretanto, extrair destes fatos uma condenação global do gênero crônístico e de seus autores." (POLAR, 2000, p.165)

Dessa forma, ao observarmos a crônica de viagem de Frei Gaspar de Carvajal, percebemos a visão que o mesmo tem desse Novo Mundo que sempre se assemelha à sua própria cultura. São inúmeras as comparações que o cronista fazia ao encontrar um novo elemento nos povoados que habitavam o rio Amazonas; podemos citar como exemplo, o momento que encontra um oratório ao deus Sol e se depara com a chicha, bebida indígena, não tendo outra forma de descrevê-la a compara com vinho; quando faz alusão a existência de elefantes na Amazônia "animales que son grandes y que tienen trompa" (CARVAJAL, apud, FREIRE, 2008, p.07), além de levantar o mito grego das Amazonas. O que incide num erro do cronista, já que, conforme estudos antropológicos o conhecimento que se tem sobre uma determinada realidade não pode ser transposto para outra realidade<sup>8</sup>.

No relato de Carvajal ocorre, pois, o uso de símbolos de uma cultura para descrever fatos representativos de outra. Todavia essa interpretação não abarca toda uma realidade; o símbolo apenas alude a uma possibilidade de ser, podendo incidir numa interpretação errônea dos fatos. O que ocorre como bem nos mostra Bessa Freire é que o olhar de quem escreve da/na Amazônia parte de uma experiência própria para descrever a de outrem e que por vezes demonstra um juízo de valor negativo (FREIRE, 2008, p. 08).

Se considerarmos a condição de produção em que realizavam-se essas viagens, observamos que os expedicionários do Novo Mundo são frutos de uma mentalidade instigada por relatos de viajantes como Marco Pólo que aguçavam o imaginário medieval com a possibilidade de descobertas de lugares fabulosos e de riquezas inesgotáveis, navegar por mares e oceanos desconhecidos era mesmo um ato de loucura. Pode-se considerar que os descobridores e conquistadores da América, e também da Amazônia deviam contar com um misto de loucura e coragem.

La interpelación a lo desconocido es un atractivo singular de todos los

tiempos, más aún en un momento en que se trataba de espacios que se estaban abriendo paulatinamente. En esta interpelación no todo era desconocido, el relato de los viajes remitía a un mundo que ya estaba consignado en su fascinación, el de los viajeros conocidos, con sus topologías y bestiarios, su zoología fantástica y sus aventuras inauditas desde Pierre d'Ailly con su *Imago Mundi*, Mandeville o Marco Polo. (PIZARRO, 2005, p. 66)

Para quê se aventuravam tanto se não poderiam prever o que aconteceria em suas viagens? Como considera Queiroz (1992) *Ao descobridor, tanto quanto ao conquistador, o mundo novo se apresentava como uma configuração (interina ou definitiva, consoante o seu uso e fim) de seus desejos e veleidades*<sup>9</sup>, assim os relatos fantásticos que antes acompanhavam o imaginário europeu passavam agora a se tornar reais a partir das crônicas de viagem. Como aponta Labriola (2007), as crônicas de viagem possibilitavam o acesso para se conhecer o mundo "real", proporcionado através do discurso e do domínio da língua vernácula; os expedicionários poderiam com seus relatos apresentar a seus contemporâneos a realidade do mundo, a descoberta de terras habitadas por diferentes sujeitos, diferentes línguas, alimentos, práticas, porém, o imaginário fantástico não escapava a esses cronistas, pois apresentavam muitos antagonismos entre fantástico-real que forjam o que realmente deveria ser o novo continente, o mesmo acontece em relação à Amazônia, em que as analogias feitas por Carvajal, por exemplo, revelam uma região com aspectos considerados algumas vezes dúbios.

Conforme considera Porro (1992), muitas informações das crônicas quinhentistas sobre a Amazônia podem ser consideradas obscuras; o relato de viagem de Frei Gaspar de Carvajal no que diz respeito à localização de povoados, a ocupação das margens do rio Amazonas, o encontro com uma tribo de índias guerreiras, etc. são algumas informações e analogias do cronista que caem em descrédito (PORRO, 1992, p.12).

De imediato podemos considerar que o olhar do conquistador parte de uma visão de mundo alicerçada pela cultura européia e intrincada à formação religiosa, o que leva alguns relatos adotarem interpretações arbitrarias sobre o que era encontrado na passagem pelo rio Amazonas. Como vimos, Ana Pizarro postula que La

Amazônia es una construcción discursiva, ou seja, ela é uma produção de um discurso<sup>10</sup> ideológico de conquista, passando a ser conhecida a partir dessa construção em diferentes momentos históricos que revelam um motivo distinto vinculado a um imaginário. Não era um discurso inocente, venia carregado de um ponto de vista, de uma história y de las necesidades de ésta. Cargado pues, de fantasías. Su efecto sobre el medio fue sin embargo determinante para lo que sería el futuro de este espacio geográfico y sus sociedades (PIZARRO, 2005, p. 61-62). Desse modo, podemos considerar que a Amazônia e os sujeitos que nela habitam foram "fabricados" pelas práticas discursivas daqueles que nela percorreram.

A partir da divulgação e repercussão das informações sobre o Novo Mundo, se manifesta também a criação de um imaginário no continente. Todorov<sup>11</sup>, em *A conquista da América: a questão do outro*, revela-nos que os primeiros conquistadores se maravilhavam com a beleza ex-cêntrica e diversidade de plantas e animais do continente americano, além do espanto ao se depararem com gente nua; chegando a comparar o continente como paraíso perdido. Associando assim, que um lugar com vegetação tão imponente só deveria guardar em seu solo uma grande fertilidade e em seu subsolo diversas riquezas minerais, principalmente, ao perceberem que alguns indígenas traziam como adorno peças de ouro, o que aguçou mais o imaginário dos europeus. Esse espanto era mútuo, também compartilhado pelos indígenas que estranhavam a língua, as vestes, as armas, os animais trazidos pelos europeus ao novo continente (GONDIM, 1994, p.13).

O assombro presente nos relatos dos expedicionários da Amazônia é um elemento fundamental corrente em outras crônicas e relatos (desde o século XIV). Através desse elemento remete-se ao discurso do maravilhoso, do fantástico que provem, conforme sugere Rodrigo Labriola do infortúnio "imprevisível" dos conquistadores (LABRIOLA, 2007, p.46).

Este imaginário que se liga à exploração de recursos minerais também acompanha os expedicionários que adentraram a Amazônia, o que leva a instauração de alguns mitos, fantasias e preconceitos construídos pelo discurso e olhar do outro (estrangeiro). A concepção de que a Amazônia seria um paraíso perdido onde as fontes

naturais seriam inesgotáveis, de uma floresta com inúmeros animais e aves exóticos, frutos e flores com cores e sabores indescritíveis, e principalmente, da notícia de uma aldeia de mulheres guerreiras que viviam isoladas da presença masculina, necessitando destes somente em tempos para coabitarem e assim procriarem. Essas informações ora fantásticas acompanhavam outras pejorativas acerca de seus habitantes considerando-os bárbaros, canibais, incultos, sendo necessário, segundo os expedicionários, a realização de uma grande missão - trazer esses inumanos a uma humanidade civilizada, ou seja, modificar toda uma realidade original que havia se mantido e se estabelecido ao longo dos tempos em plena convivência com seu ambiente natural, resultando numa ocupação de extrema violência, negação, devastação e choque cultural<sup>12</sup> contra os povos amazônicos.

Dessa forma, percebemos que o discurso engendrado pelos expedicionários sobre a Amazônia revela uma miscelânea de sentimentos de espanto, deslumbramento e estranheza que partem, sobretudo de um referencial comparatista da própria cultura européia e das narrativas que circulavam no imaginário desses cronistas.

## Notas

<sup>1</sup>Mestranda do curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre - UFAC.

<sup>2</sup>Professora do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre - UFAC.

<sup>3</sup>O imaginário é parte do mundo real, do cotidiano, não é algo independente. Na verdade, ele diz respeito diretamente às formas de viver e de pensar de uma sociedade (SILVA, 2005, p. 214).

<sup>4</sup>A primeira expedição ao rio Amazonas idealizada por Francisco Pizarro (conquistador do Peru) e liderada por seu irmão Gonzalo Pizarro (governador de Quito) intentava prioritariamente encontrar o país da Canela e o El Dorado.

<sup>5</sup>Convém salientar que o tema da comida se encontra em todas as cartas, crônicas e relatos de viajantes a partir do século XV, todavia para os interesses desse trabalho elegemos os relatos de Frei Gaspar de Carvajal (versão de Oviedo y Valdés) e de Frei Cristóbal de Acuña.

<sup>6</sup>FREIRE, José Ribamar Bessa. Barés, Manaós e Tarumãs. In: "História em Novos Cenários". Amazônia em cadernos v.2, n° 2/3. Org. Geraldo Sá Peixoto Pinheiro. Manaus: Universidade do Amazonas, Revista do Museu Amazônico: 1994, p.161.

<sup>7</sup>PORRO, Antonio. As crônicas do rio Amazonas - tradução, introdução e notas etno-históricas sobre as antigas populações indígenas da Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1992.

<sup>8</sup>CALDEIRAS, 1991, p. 66-67.

<sup>9</sup>QUEIROZ, 1992, p. 16-17.

<sup>10</sup>Além da já citada pesquisadora chilena Ana Pizarro, pesquisadores da Amazônia como Neide Gondim e João Carlos de Carvalho também compartilham do mesmo pensamento de uma construção discursiva da região.

<sup>11</sup>Após Todorov, outros autores também analisaram a questão do outro na América, porém não estavam no recorte temático quando da elaboração do projeto de pesquisa.

<sup>12</sup>Devemos considerar que o choque cultural não aparece apenas de uma forma unilateral, mas bilateral, um choque mútuo que resultou em algumas consequências desastrosas e devastadoras para os nativos.

## Referências bibliográficas

- CALDEIRA, Teresa. Memória e relato: a escuta do outro. In: Memória e Ação Cultural. Revista do Arquivo Municipal, 200. - São Paulo.
- CANDIDO, Antonio. Iniciação à Literatura Brasileira. (Resumo para principiantes). 2ª ed. - São Paulo: Humanitas, 1998.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. A canoa do tempo: tradição oral e memória indígena. Rio de Janeiro: UERJ, 2008. 28 p.
- \_\_\_\_\_. Barés, Manaós e Tarumãs. In: "História em Novos Cenários". Amazônia em cadernos v.2, n° 2/3. Org. Geraldo Sá Peixoto Pinheiro. Manaus: Universidade do Amazonas, Revista do Museu Amazônico. p. 159-179, 1994.
- \_\_\_\_\_. Rio Babel - a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.
- GONDIM, Neide. A invenção da Amazônia. - São Paulo: Marco Zero, 1994.
- LABRIOLA, Rodrigo. A fome dos outros: literatura, comida e alteridade no século XVI. Niterói: EdUFF, 2007.
- PIZARRO, Ana. Imaginario y Discurso: la Amazonia. Revista de Crítica Literaria Latinoamericana. Año XXXI, N° 61. Lima-Hanover, 1er. Semestre de 2005, pp. 59-74. Disponível em: <<http://www.dartmouth.edu/~rcll/rcll61/61nave1.htm>> Acesso em: 04 de fev. de 2009.
- POLAR, Antonio Cornejo. O condor voa: literatura e cultura latino-americanas. Org. Mario J. Valdés; Trad. Ilka Valle de Carvalho. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- PORRO, Antonio. As crônicas do rio Amazonas - tradução, introdução e notas etno-históricas sobre as antigas populações indígenas da Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1992.
- QUEIROZ, Maria José de. A América, a nossa e as outras: 500 anos de ficção e realidade, 1492-1992. - Rio de Janeiro: Agir, 1992.
- SOUZA, Márcio. Breve história da Amazônia. 2 ed. Revista e aumentada. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- TODOROV, Tzvetan. A conquista da América - a questão do outro. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

# FILME ESPANGLÊS: REORGANIZAÇÃO HÍBRIDA DA CULTURA E IDENTIDADE IMIGRANTE

Francielle Maria Modesto Mendes  
Universidade Federal do Acre  
Francisco Aquinei Timóteo Queiróz  
Universidade Federal do Acre

O artigo intitulado Filme Espanglês: reorganização híbrida da cultura e identidade imigrante tem por objetivo estudar os processos de entrecruzamento cultural e de constituição identitária pela qual passam os imigrantes ao cruzarem fronteiras. Como ponto de análise, tem-se o filme Espanglês, de James L. Brooks. A pesquisa é pensada a partir das experiências e da diversidade cultural existente entre as personagens, além é claro, da relação que apresentam entre si e com o Outro e ainda com o lugar em que estão inseridas. Para compreender melhor esse assunto, parte-se dos pressupostos de estudiosos como Stuart Hall, Homi Bhabha, Zygmunt Bauman, Jorge Larrosa, dentre outros, que fazem uma abordagem maior sobre identidade, hibridismo, cultura e suas relações no mundo contemporâneo. Através desses conceitos, coloca-se em relevo os sujeitos que vivem à margem de uma sociedade capitalista. Por fim, através desse estudo vê-se o quanto as velhas e estabilizadas identidades estão em declínio, fazendo surgir as novas identidades fragmentadas e não unificadas, vistas como parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades.

O trabalho intitulado Filme espanglês: Reorganização híbrida da cultura e identidade imigrante tem por objetivo a compreensão dos processos de entrecruzamento cultural e de constituição identitária pela qual passam os imigrantes ao cruzarem fronteiras. O corpus do trabalho é o filme Espanglês, de James L. Brooks.

Espanglês é uma comédia que conta sobre a migração da personagem Flor e de sua filha do México para os Estados Unidos. Em terras norte-americanas, a latina precisa criar estratégias de sobrevivência para lidar com as diferenças cultu-

rais entre os países. A história é narrada em flashback por Cristina, filha de Flor, quando envia uma carta à Universidade Princeton pedindo uma bolsa de estudos. Ela conta que foi abandonada pelo pai, que tem sua mãe como exemplo de vida e quão difícil foi a vida das duas no período de imigração de um país para outro.

O choque de culturas não se dá logo no início do filme porque a protagonista Flor passa momentos em seu porto seguro - o lado mexicano de Los Angeles. Depois de cruzar ilegalmente a fronteira entre México e Estados Unidos, ela é recebida por uma prima. A jovem mexicana passa a viver com tranquilidade num bairro norte-americano e, a princípio, não percebe grandes diferenças entre seu país de origem e a comunidade onde se estabeleceu. Até que um dia, pela necessidade de melhorar o salário, ela passa a trabalhar na casa de uma família americana, em outro bairro, e se vê obrigada a interagir com uma nova cultura e uma forma diferente de ver o mundo.

O filme levanta várias questões sobre a imigração em massa de latino-americanos para os Estados Unidos em busca do pretenso Eldorado de oportunidades. Será que a terra do Tio Sam é mesmo o reino da fartura e da fortuna? Como vivem esses imigrantes? A existência de bairros inteiros formados por essa população constitui ou não a formação de autênticos guetos? Os questionamentos são apresentados ao público para que sejam pensados e discutidos por cada um de nós. O estrangeiro que atravessa a fronteira precisa compreender essas linhas divisórias da diferenciação cultural, espacial e temporal.

Larrosa diz ainda que "como os estrangeiros, nós também não temos um mundo que podemos chamar de nosso", (2002, p.84). Por isso, a necessidade da reflexão. E acrescenta: "estrangeiros são seres obscuros e sempre enigmáticos que

não podemos ignorar tão facilmente e cuja presença provoca reações, às vezes, contraditórias e inquietantes". (2002, p.70). Flor é exatamente assim: inquietante. Por um tempo, luta, resiste à influência norte-americana. Apesar de ser estrangeira, a personagem tenta manter seus valores e cultura intactos, mas a convivência faz com que ela perceba a necessidade de se adaptar, falar a língua 'dos outros', negociar, principalmente para sobreviver e, sobretudo, não perder sua filha que já estava encantada com o American way of life. E é nesse momento que as relações desvanecem e precisam ser repensadas, como propõe Zygmunt Bauman:

Você só tende a perceber as coisas e colocá-las no foco do seu olhar perscrutador e de sua contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou o decepcionam de alguma outra forma. (BAUMAN, 2005, p. 23)

Essa resistência inicial indica que sua ida aos Estados Unidos tinha contornos financeiros. O objetivo, a princípio, era fazer fortuna e depois regressar a terra natal. Porém, a necessidade de ganhar um melhor salário, não só a leva para um novo emprego na casa dos Claskys, como também a obriga passar por processos de adaptação e entrecruzamento cultural. E é nesse momento multicultural em que deve ocorrer "a administração e o controle da relação com o estranho" para que se tenha "uma função simbólica privilegiada de assegurar e fortalecer nossa identidade" (LARROSA, 2002, p. 79).

Observa-se, no filme, o mito da oportunidade propagado sobre os Estados Unidos. André Rissi (2006) destaca o fato de que esse mito baseia-se na ascensão financeira desejada por quem se muda para o país. Assim como qualquer nação, os EUA têm sua identidade relacionada com a concepção de sociedade moderna. E Hall (2004) completa, a diferença entre as sociedades tradicionais e as ditas modernas é que as identidades modernas estão em constante processo de mudança, de forma rápida e permanente. Como afirma André Rissi (2006), a identidade está sempre em formação, sendo então incompleta.

A família de Clasky é composta por John, pela neurótica esposa Deborah, seus dois filhos e pela bem-humorada sogra. É nesse contexto que se

insere a mexicana Flor e, posteriormente, sua filha. Os desencontros começam na convivência dos estrangeiros latinos com a família. Juntos, eles percebem que estão separados pelas identidades diferentes e pela cultura em constante processo de construção. E é a diferença vivida pelas personagens que permite a demonstração de fortalecimento das identidades de cada um, principalmente, no que se refere à relação entre a mãe e filha mexicanas.

No decorrer do filme, em virtude das necessidades do trabalho e também das pessoas com as quais passou a conviver, Flor inicia um curso de inglês à distância. Com o auxílio de materiais didáticos, a personagem começa a desbravar o mundo dos falantes da língua inglesa. Através da descoberta de outro idioma, ela descobre outra Flor; e negocia não somente sua permanência em novo ambiente, mas vive o entrecruzamento cultural em toda sua essência. Pode-se dizer que essa ligação entre a identidade e o lugar em que os sujeitos estão inseridos faz-se, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2005), pois para ele a identidade é algo relacional, e surge em interação com o que os sujeitos se identificam.

Em meio à mudança, Cristina fala que Flor está perdendo a luta contra os norte-americanos. "Ela estava mudando as regras, perdendo a batalha e se envolvendo com os Clasky", afirma a filha. A menina pensa a priori que esse envolvimento da mãe com a família significa a perda da luta pela defesa da própria cultura. Mas Stuart Hall (2004) prefere acreditar que Flor está vivendo uma das conseqüências da globalização - ela não está perdendo uma identidade, ela está constituindo uma nova. E o autor garante que mesmo que se tenha forte relação com seu lugar de origem, ao ultrapassar fronteiras, as pessoas perdem diversos vínculos com seus lugares e suas tradições, obrigando-se a negociar com as culturas a que se agregam. Antônio Cornejo Polar corrobora com o pensamento de Hall e acrescenta:

(...) o migrante nunca deixa de o ser totalmente, ainda que se instale definitivamente em um espaço e o modifique à sua imagem e semelhança, porque sempre terá atrás de si sua experiência fundadora e uma quase imperturbável capacidade de referir a existência à natureza das estações e das fronteiras que teve de conhecer, para instalar-se num lugar que provavel-

mente tanto o fascina como o aterra.  
(POLAR, 2000, p.136)

As personagens do filme são exemplos de hibridização cultural, pois são 'obrigadas' a negociar com o outro e consigo mesmas, como pré-requisito a sobrevivência no novo local em que estão inseridas. No dizer de Bauman (2005), a identidade não tem a solidez de uma rocha. Por isso, as personagens reconstroem os hábitos velhos diante dos novos e reacomodam o seu olhar perante os processos de adaptação pelos quais passam constantemente.

Ao longo do filme, as diferenças entre norte-americanos e latinos vão ficando evidentes, fazendo com que todos negociem a constituição de suas identidades em algum momento. Durante parte significativa da obra, a disputa entre Deborah e Flor pelo afeto de Cristina, permite a compreensão das divergências e percepções de mundo diferentes das duas mães.

Enquanto Flor procura ser uma figura presente no cotidiano, na educação da filha e participar de todos os momentos que envolvem sua vida, Deborah Clasky se mantém distante da realidade e dos problemas dos filhos. Como forma de suprir suas ausências emocionais, ela compra muitos presentes a eles - ressaltando o hábito consumista norte-americano - como forma de suprir o hiato das relações.

Na cena em que Deborah presenteia sua filha com roupas apertadas, Flor observa o culto ao corpo como parte importante da cultura do povo daquele país. A pequena Bernie Clasky sofre por receber presentes que não lhe servem e, principalmente, por sua mãe tê-la chamado de gorda. Nesse momento, a mexicana ainda não sabe falar nenhuma palavra em inglês, mas percebe que precisa ajudar na melhora da autoestima da menina. Durante a noite, ela costura as roupas para que Bernie possa usá-las. Esse episódio comprova o que Hall (2004) chama de negociação identitária e cultural. Há troca e não imposição de uma cultura sobre a outra.

Daí em diante, forma-se uma ligação entre as famílias. Bernie precisa do carinho de Flor e Cristina precisa dos presentes de Deborah, que não podem ser dados pela mãe. John Clasky percebe na mulher mexicana qualidades que não encontrava em sua própria esposa. Flor é atenciosa com a família, preocupa-se com as

crianças e com a bebedeira da sogra de John, Evelyn. Está sempre atenta as tarefas domésticas, além é claro de ser muito bonita. O sentimento entre o chefe da família Clasky é correspondido por Flor. "Para alguém que conhecia o machismo latino em primeira mão", diz a narradora Cristina, "ele [John] parecia ter as emoções de uma mexicana - uma mulher mexicana".

Além das relações de identidade e cultura, não se pode ignorar as relações humanas no âmbito doméstico. Estão presentes nessa história aparências que enganam e iludem, o valor da sinceridade, a necessidade que se tem de carinho e presença, o diálogo como parte da construção de relações sólidas e, principalmente, a demonstração verdadeira do sentimento que temos em relação aos elos humanos.

Em meio a tantas mudanças das personagens, surge a crise de identidade e a questão do pertencimento. Bauman (2005) afirma que a idéia de identidade, nasceu exatamente da crise de pertencimento e do esforço em transpor a brecha entre o 'deve' e o 'é' e erguer a realidade dos padrões estabelecidos pela idéia - recriar a realidade à semelhança da idéia.

O que outrora era certo, fixo e estável, agora é transitório, passageiro, fluido. No início da história, as personagens tinham a sensação de viver a concepção de sujeito do iluminismo, centrado no 'eu' unificado e individualista. Porém, segundo Hall (2004), o sujeito precisa entender o conceito de pós-modernidade para, então, compreender que sua identidade não é mais fixa, essencial ou permanente. "O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente." (HALL, 2004, p.13)

Ainda dialogando com Larrosa (2002), ele diz que o processo de formação não começa com a identificação, mas com a 'des-identificação' e com a separação. E é nesse processo de ruptura entre as personagens, que elas se acharam. Não foram somente as estrangeiras, Flor e Cristina, que passaram por processo de hibridização cultural e internalização de suas fronteiras. Os Claskys também precisaram se reinventar frente às mudanças. John e Deborah se separaram. A relação entre eles e o filhos,

finalmente, constituiu-se melhor. Pois perceberam quão vazias e distantes eram suas relações. Trata-se de conhecer sua origem e não negar sua própria história, mesmo que se precise negociar e/ou criar estratégias de sobrevivência em outro lugar.

Para Homi Bhabha (1998), o hibridismo cultural emerge em momentos de transformação histórica, como no caso das personagens em estudo, pois os valores provenientes de suas raízes, em algum momento, se 'chocam' com os valores adquiridos em 'outros lugares', o que implicará na formação de uma identidade híbrida.

As mexicanas Flor e Cristina são personagens híbridas que habitam as frestas de uma sociedade em formação/transformação; estão em local de passagem porque ultrapassaram a linha que separa México e Estados Unidos com o objetivo de ganhar dinheiro, fazer fortuna, sem a intenção de criar vínculos na região. Elas ultrapassam as fronteiras não somente do espaço, mas da vida e enfrentam o novo com força, determinação e coragem.

Por fim, através dessa breve consideração observa-se como as velhas e estabilizadas identidades estão em declínio, fazendo surgir as novas identidades fragmentadas e não unificadas, vistas como parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades capitalistas. Confirma-se aqui o pensamento de Hall, quando ele diz que:

(...) à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (2003, p.13)

Como se trata de um tema vasto, apenas tecemos alguns fios dessa intrigante questão, reconhecendo as lacunas do trabalho. Em razão disso, registra-se, aqui, o compromisso em continuar o debate em trabalhos posteriores, aprofundando algumas dessas temáticas.

### Considerações finais

A questão da identidade e, com ela os proces-

sos de hibridização da cultura, tem-se colocado hoje de forma expressiva nos mais diversos campos do conhecimento. Os fatores considerados básicos como suportes ou âncoras da identidade são: o espaço, a língua, a comunidade, os costumes, entre outros. A partir disso, a obra, aqui em estudo, testemunha a importância desses fatores e busca definição para a identidade, seja do ponto de vista individual ou coletivo.

Em Espanglês, as personagens reconstróem suas identidades e fazem o que Peter Burke chama de 'celebrar o crossover', termo emprestado de Perry Anderson. Em outras palavras, eles se (re)adaptam aos constantes processos de hibridização nos quais foram inseridas e vivem as misturas possíveis.

A migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2005), a migração é um processo característico de desigualdade em termos de desenvolvimento identitário. Devido a ela, essas identidades podem ser desestabilizadas, mas também desestabilizadoras.

A vivência do hibridismo cultural resultou em novas formas de perceber o lugar do 'eu' no mundo; as escolhas individuais podem ser concebidas criticamente como percursos formadores de uma identidade que nunca será plena. Essas personagens movem-se, agrupando superficialmente diversas referências. Um vôo por falas, pensamentos e ações revela que vivem 'meio lá e meio cá', como estrangeiras, porém, são impulsionadas pelas dificuldades e têm vontade de não fracassar, vencendo as adversidades.

As personagens vivem na fronteira, ou seja, sem limites fixos e estáveis, com linhas dinâmicas. Ser um sujeito fronteiriço significa poder escolher a identidade de acordo com a necessidade e dentro dos campos de diferença. E isso é facilmente percebido na narrativa de Cristina. Ao narrar sua própria história, quando adulta, ela já entende as reações, medos e inseguranças de sua mãe no passado. A identidade, portanto, já está adequada a outro contexto. E baseado no movimento entre o passado, presente e futuro, a jovem encontra como parte de sua identidade, a relação estabelecida com a mãe e encerra sua narração afirmando que nos Estados Unidos: "ela

[Cristina] seria o meu México".

O estudo da identidade leva-nos a inúmeras veredas. E é possível perceber através, dessa pesquisa, uma pequena amostra desses caminhos, que certamente, são muito mais ricos e numerosos. Como diria Guimarães Rosa: "mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam". (1994, p.20).

### Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman. Tradução Carlos Alberto Menezes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, Homi. K. O Local da Cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço, Gláucia Renate. 3ª reimpressão, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BURKE, Peter. Hibridismo Cultural. São Leopoldo: Editora Insinos, 2003.

Espanglês. Direção: James Brooks. Produção: James Brooks. Roteiro: James Brooks. Interpretes: Adam Sandler; Téa Leoni; Paz Veja e outros. Columbia Pictures, 2004. 1 DVD (131 min.)

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. São Paulo: Humanitas, 2003.

\_\_\_\_\_. Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Tradução Guarcia Lopes Louro, Thomaz Tadeu da Silva. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

LARROSA, Jorge. Para qué nos sirven los extranjeros? In: Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação. Dossiê; Diferenças. Nº 79. Ano XXIII. Agosto de 2002.

POLAR, Antônio Cornejo. O Condor Voa: literatura e cultura latino-americanas. Tradução Ilka Valle de Carvalho. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

ROSA, Guimarães. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

RISSI, André de Merli. Spanglish, o filme: a influência da cultura americana sobre os latinos residentes nos EUA. Disponível em: [http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/CCL/projeto\\_todasletras/inicie/AndreRissi.pdf](http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/CCL/projeto_todasletras/inicie/AndreRissi.pdf). Acesso em 10 jul. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2005.



# O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NUMA ESCOLA INDÍGENA DO ACRE

Francisca Adma de Oliveira Martins  
Universidade Federal do Acre - Campus de Cruzeiro do Sul  
Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto  
Universidade Federal do Acre - Campus de Cruzeiro do Sul

O estudo, em andamento, propõe investigar a educação escolar na escola indígena Ixubã Rabui Puyanawa, localizada na comunidade Barrão Ipiranga em Mâncio Lima, Acre, com ênfase no processo de apropriação da leitura e da escrita em turmas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, a partir de uma realidade de construção de uma escola diferenciada. Nosso interesse é compreender que concepções de alfabetização, de letramento e de cultura escrita estão subjacentes as práticas pedagógicas nessa escola, cujo projeto é orientado por uma educação bilíngue. O puyanawa tem o português como sua primeira língua, contudo está vivendo um processo de "revitalização" da língua materna de seus ancestrais e a produção da escola diferenciada que é marcada por conflitos gerados na novidade apresentada pela Constituição de 1988 e pela LDB (9394/96) no que se refere ao reconhecimento das diferenças. Neste caso, a escola, como terreno ambivalente, é entendida como espaço para negociações culturais e identitárias e se torna palco de uma pedagogia para a alteridade que permite enfrentar o outro que, conforme Fleuri, o encontramos em nossas interações sociais e em nós mesmos. O recorte da pesquisa, então, busca mostrar o processo de apropriação da escrita em uma escola que trabalha no sentido de reafirmar e reinventar seus princípios (religiosos, míticos), sua origem.

## A escola indígena diferenciada

Nosso estudo sobre a apropriação da leitura e da escrita em turmas do 1º ciclo do ensino fundamental em uma escola indígena sugere que primeiro façamos uma reflexão sobre a escola indígena diferenciada.

As mudanças econômicas geradas pelo capitalismo têm impulsionado o mundo para uma re-

alidade globalizada e no bojo dessas transformações encontramos o sistema escolar brasileiro tentando se abrir como espaço de diálogo entre as diferenças, que embora apresente um discurso democrático ainda mostra dificuldades em desenvolver uma política capaz de atender as especificidades étnicas.

No Brasil nossas políticas educacionais abriram espaço para uma educação escolar diferenciada, garantida na Constituição de 1988 como resultado dos movimentos indígenas que começaram a se organizar politicamente no final de 1970, de acordo com Maher (2006), entendida como apta a garantir o acesso a informações universais, sem, contudo, ferir a identidade cultural dos grupos que a compõem. É nesse cenário que a educação escolar indígena consegue o reconhecimento de suas diferenças e pluralidade, é o que podemos verificar no texto da LDB (9394/96). Seu artigo 78, com o intuito de acompanhar essas políticas, salienta que:

O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I- Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências.

II- Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Foi em 1999 que o Conselho Nacional de Educação - CNE, interpretando dispositivos da LDB e da Constituição Federal, instituiu a criação da categoria escola indígena nos sistemas de ensino do país (Parecer 14 e Resolução 03). Esta deveria ser criada atendendo as "normas e

ordenamentos jurídicos próprios", com o intuito de promover o ensino intercultural e bilingue, "visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica". (Art.1, Resolução CEB 03<sup>1</sup>)<sup>2</sup>.

Para garantir a especificidade dessa escola, o CNE definiu os elementos básicos para sua organização, estrutura e funcionamento. Nesta escola o conhecimento deve acontecer a partir das características particulares das comunidades envolvidas. Nela, o atendimento oferecido será exclusivo às comunidades indígenas, por isso deve estar localizada em suas terras. O ensino deve ser ministrado em língua portuguesa, contudo é assegurada às comunidades indígenas também a utilização da língua materna de cada etnia, e, além disso, deve apresentar uma organização escolar própria. Desta forma pretende-se que:

Esta organização escolar autônoma seja elaborada com a participação da comunidade indígena, levando-se em consideração as estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, atividades econômicas, formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, além do uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (Art. 2 e 3, Res. CEB 03<sup>3</sup>).

Devemos observar, então que a educação escolar indígena não deve ser encarada como única. Uma vez que são diversas as etnias com características também diversas, a escola precisa acompanhar as diferenças dentro das diferenças.

No processo de escolarização, os segmentos indígenas, ao se apropriarem dos conhecimentos da cultura dominante, operam mudanças em seu habitus, ou seja, em seu conjunto de disposições duráveis adquiridas no processo de socialização, em sua cosmologia, em suas bases materiais e em suas línguas. Porém, existe nessa relação de culturas um outro movimento que tem como base o modelo das próprias culturas indígenas, que é o de recriar e reelaborar seus elementos culturais. Neste sentido a educação escolar, além de ser um direito básico, tem função estratégica para a construção dos projetos de futuro dos povos indígenas, também voltados para o mercado de trabalho.

A escola indígena, portanto, configura-se como uma situação de confronto intercultural, na me-

didada em que tem sido espaço de embates entre as culturas, os interesses e o poder dos diferentes atores sociais envolvidos. É essa natureza conflituosa que modifica o sentido vertical de imposição atribuído à educação escolar e evidencia seu caráter de possibilidades de mudança. Por esse prisma, a concepção de uma população puramente receptora e inerte é rejeitada e a escola deixa de ter um caráter dominador para transformar-se em lugar de resistência e de emancipação para os povos indígenas. A partir de processos próprios de aprendizagem, espera-se que a escola possa estar contribuindo com a revitalização das culturas indígenas. Portanto, vemos essa escola ganhando novos contornos, pois passa a valorizar as necessidades reais das diferentes etnias.

### O puyanawa e a educação escolar

Hoje, o Acre é o estado brasileiro que apresenta um maior número de etnias indígenas e parece ser um dos mais envolvidos no processo de construção de uma escola indígena diferenciada.

O Puyanawa tem caminhado em busca de uma escola que possa contribuir para a "revitalização" de sua cultura, de sua identidade, da língua materna de seus ancestrais. Estão vivendo um processo de busca de uma escola voltada para suas necessidades e, à medida que foram se transformando as relações vividas com os não índios, o sentido da escola para eles mudou. No curso do processo cotidiano das experiências sociais e históricas, suas ideias sobre a escola parecem assumir um caráter pragmático, uma vez que estão ligadas a intenções e finalidades concretas. Este povo busca na escola meios que favoreçam a produção de um ajustamento e uma organização social modificada, para melhor se adaptar às novas condições históricas, visto pertencerem à sociedade brasileira. Nesse sentido, a escola representa a luta pela sobrevivência da cultura deste povo.

Essa etnia conviveu com uma escola implantada na comunidade desde o início do século XX, que, atendendo aos interesses externos ao grupo, contribuiu para distanciar as novas gerações das tradições de seu povo, tendo sido responsável pela quase extinção do idioma. Em 2007 a escola adota uma nova postura, de parceira da comunidade, inclusive muda seu nome, deixa de ser Escola Estadual 13 de maio, considerada rural, e passa a

se chamar Escola Estadual Ixubã Rabui Puyanawa, regulamentada pela gerência indígena.

É uma comunidade muito próxima da comunidade não índia, tanto no que se refere ao aspecto geo-político-econômico quanto ao sócio-cultural. Esta realidade tem trazido dificuldades na produção da escola diferenciada puyanawa, inclusive porque afastou os mais novos de suas tradições, fato este que os prejudicou bastante, pois pouco a pouco foram vendo sua língua quase desaparecer e, por conseguinte, sua identidade esmaecer<sup>4</sup>.

A escola que está sendo construída permite o encontro entre o saber tradicional e o conhecimento novo. Contudo, o diálogo entre estes saberes no espaço escolar não acontece de forma muito tranquila, uma vez que só os saberes sistematizados "cabem" dentro da escola. Sendo assim, para que o saber tradicional seja aceito precisa ser transformado, sistematizado. Além disso, este saber está pautado em verdades diferentes daquelas consideradas pela cultura hegemônica o que, para Dalmolin (2004), mostra que o processo de sistematização é algo muito complexo e, por conseguinte, prejudica a construção da escola indígena: "(...) não é tarefa simples, sistematizar em conteúdo escolar, verdades conflitantes com as "verdades" da cultura dominante, tornando lenta a construção da escola indígena" (p. 294).

Não se pode desconsiderar o fato de que muitos povos indígenas, inclusive o Puyanawa, vivem relações sociais mais amplas, estando inseridos na sociedade capitalista, sendo causa de buscar se apropriar do conhecimento desse mundo, também. Destarte, vale ressaltar a questão da identidade sociocultural, a necessidade de preservação da mesma e como a educação escolar pode produzir resultados que têm repercussões descentralizadoras, potencialmente criadoras de divisões internas do grupo.

A escola Ixubã Rabui Puyanawa ganhou condição de escola indígena, voltada para atender aos interesses da comunidade na qual está inserida. Contudo, para desenvolver sua tarefa tem enfrentado certa dificuldade. A escola é o centro de todas as ações da comunidade e, atualmente, se tem deparado com divisões internas ao grupo, geradas por questões ideológicas, que visam deter-

minar o que é ser índio. Essas questões atualmente influenciam no modo de pensar e de agir dos grupos distintos existentes na comunidade. Este aspecto provoca uma série de conflitos, principalmente religiosos e educacionais. Assim, o que significa ser índio para o Puyanawa? Alguns membros desse grupo entendem que a indianidade está presente nos rituais, na língua, nas tradições dos ancestrais e que a escola deve se empenhar em trabalhar esses aspectos com seus alunos para garantir o surgimento do desejo desses jovens e crianças por serem considerados índios. Outros consideram que para ser índio não é preciso ter uma marca visível, "é o sangue que corre na veia, e não o tipo de cabelo ou o aspecto físico que determinam essa condição" (fala da diretora da escola em 10/06/10). Essas diferentes formas de compreensão do ser índio acabam por interferir diretamente nas práticas educativas e na produção da escola diferenciada.

Em conversa com a equipe gestora no dia 20 de abril de 2010, perguntamos: Que tipo de escola o Puyanawa pretende oferecer a seus filhos? E, qual é a função da escola nessa comunidade? Perguntas como estas têm sido feitas pela SEE a todas as escolas indígenas, para em conjunto com as comunidades poderem elaborar uma normativa, que apresenta uma parte comum a todas as etnias e uma específica a cada uma. Pensando nas questões a diretora nos respondeu "É preciso muita reflexão [...]. Aqui, é claro, primeiro é fortalecer (a cultura). Mas, isso é pouco, temos que pensar, porque aquilo que for respondido não tem volta".

Segundo a diretora e a coordenadora de ensino<sup>5</sup> é fundamental que os pais reflitam sobre estas questões. Consideram que a escola deve estar aberta para o mundo, não apenas para o do índio, mas também para o do não índio, isto dará oportunidade de os membros da comunidade fazerem suas escolhas. A diretora disse: "eu acho importante saber o que os pais querem para seus filhos." A coordenadora complementou dizendo: "É importante trabalharem as questões culturais: língua e identidade precisam estar presentes na escola, por isso a importância de uma escola diferenciada".

A escola abre espaço para as manifestações culturais do grupo e para o ensino da língua puyanawa, que passam a compor seu currículo.

Existe a prática de, em alguns momentos do dia letivo, como a espera pelo recreio, as crianças cantarem e dançarem músicas em puyanawa.

A escola puyanawa tem sofrido no momento de decidir entre os saberes que deverão compor seu currículo. De acordo com as falas da equipe gestora, os pais, em sua grande maioria, querem que as crianças aprendam de acordo com a escola do não índio, por entenderem que somente ela possa transmitir o conhecimento necessário para o crescimento social de seus filhos, fora da aldeia, e poder entrar no mercado de trabalho com competência. Observamos nessa intenção um olhar voltado as benesses do não índio, direito também dos índios.

Sendo assim, quais conteúdos e metodologias devem compor o currículo indígena? Para refletirem sobre questões como esta buscam apoio em diferentes lugares, nos cursos de formação de professores e, inclusive com seus assessores pedagógicos, funcionários do estado, vinculados a secretaria de educação, no setor indígena. Estes são responsáveis por orientar a prática pedagógica dessa escola, tendo como uma de suas funções a visita a escola na busca de subsidiar a ação docente, observar suas práticas e a relação das mesmas com o processo de "revitalização" cultural.

A presença desses profissionais na instituição não é constante, devido a atenderem a mais de uma etnia. Assim, outros atores são buscados como auxiliares nessa empreitada. A coordenadora do núcleo de educação do estado no município de Mâncio Lima, ao qual pertence a comunidade indígena, é procurada com certa frequência, nos dias do planejamento letivo<sup>6</sup>. Em conversa, ela nos falou sobre como tenciona contribuir para o planejamento, dizendo que o que pretende fazer lá é apresentar algumas sugestões de atividades, uma vez que os professores têm muitas dificuldades em trabalhar os conteúdos. Levará sugestões do Programa Abaporu<sup>7</sup>, atividades de metodologia: Como construir o texto. Como trabalhar o conto, diferentes modalidades de leitura.

Sabemos que estratégias dessa natureza podem aumentar o conflito encontrado ali e interferir no processo de construção da Escola Puyanawa, por serem propostas criadas para a escola do não índio. Embora conviva com a etnia

há muitos anos, o envolvimento dessa coordenadora com o grupo não lhe deu bagagem suficiente para dialogar com essa nova escola e compreender suas necessidades reais, mas, são possibilidades.

Outra angústia percebida diz respeito ao ensino da língua puyanawa.

Então, o que nós queremos que nossas crianças aprendam? [...] Ele (o idioma) tem que ser ensinado como língua estrangeira, porque é isso que a gente vem tentando ensinar. Porque ensinando frases, né? Ensinando... Porque no inglês tem as saudações, então... Se a gente puxar isso para nossa língua com certeza vai criar mais um pouco, porque ... tentar puxar lá do... não querer que nós falemos assim como eu tô falando aqui, mas como língua estrangeira mesmo. Se a gente for tentando buscar lá de cima a gente pode cair. Então tem que começar aos poucos, aprendendo frases, pra criança. [...] Que elas possam tá visualizando isso com muita segurança. Como aprender ir ao banheiro. Como aprender chamar pai e mãe. Esse é o material que nós queremos. (Prof. da 1ª série, em reunião do dia 08/08/08).

O professor responsável pelo ensino da referida língua nas classes do nível fundamental, usa como material didático um caderno herdado de seu pai. Nele encontramos uma espécie de glossário das palavras conhecidas em puyanawa. Este professor é considerado como aquele que melhor conhece a linguagem puyanawa, dentro do que hoje existe<sup>8</sup>: "Eu não sei falar diretamente assim como a gente tá conversando aqui, mas palavras variadas, palavras soltas...aquilo que a gente tá repassando, né!"<sup>9</sup>

Esse é o conteúdo transmitido às crianças, sobre a língua. Pelo que observamos o conteúdo trabalhado é composto de palavras soltas, como nome de animais, dias da semana e números. Pequenas frases/expressões são transmitidas oralmente, como: "bom dia" e "como vai". O processo de ensino não é feito a partir do conhecimento aprofundado da língua. Na atual condição do idioma, seu léxico ainda está sendo construído e, por conseguinte, sua gramática também. Atualmente, uma gramática da língua está em fase de conclusão, apoiada pela secretaria de educação do estado, indo ao encontro do sugerido pelo professor Aldir de Paula "Agora surge a necessidade de um outro material [...] mais escolar, de

alfabetização, pra ampliação do léxico, pra gramática da língua". (trecho transcrito da fala do linguista em reunião do dia 08 de agosto de 2008).

O que foi observado na escola confirma as palavras do professor da língua puyanawa. São poucos os vocábulos ensinados porque a língua ainda está em construção. Preocupada em garantir sucesso no processo de "revitalização" da língua, a equipe gestora da escola toma algumas providências no sentido de possibilitar o contato visual das crianças com as palavras em puyanawa. Assim, os professores trabalham com cartazes ilustrando o ambiente, nas duas línguas, como o alfabetário e o nome dos dias da semana, por exemplo. Inclusive as salas de aula estão identificadas com placas nas portas nos dois idiomas, português e puyanawa, como podemos ver na fig. 1, abaixo apresentada.



Fig. 1: Placa fixada na porta de uma das salas de aula. Wapu significa sala e rawikāba o número 1, escrito por extenso.

Na escola os professores também utilizam livros didáticos enviados pelo MEC/SEE-AC e cartinhas de outras etnias como Kaxinawa e katukina. Além dessas estratégias os professores puyanawa estão na expectativa de produção de um livro que apresente textos elaborados pelas crianças, proposta da Secretaria de Educação do Estado - SEE. A produção textual, nesse primeiro momento, parte de experiências concretas dos alunos, da realidade dos mesmos. Assim, não são "invenções", mas tratam da realidade. O tema é escolhido pelo professor que pergunta de seus alunos o que sabem sobre o tema proposto. Alguns professores registram as respostas em cartolina para exposição na própria escola; outros copiam para reproduzir em folhas mimeografadas.

Também alguns solicitam das crianças que ilustrem suas histórias e, ainda, há aqueles que só fazem a ilustração, fora do texto.

Todos os textos são encaminhados para a SEE, sem seleção. Os textos, ilustrados, são escritos em português - haverá um momento de tradução para o puyanawa - e, como já foi dito anteriormente, falam sempre do real da comunidade e, segundo a coordenadora de ensino, são produzidos sem apoio de nenhum livro. São escritos de acordo com o que o aluno fala, sem nenhuma interferência. Sobre os mitos e as lendas pretendem fazer um trabalho idêntico, mas, para tal, precisam pesquisar essas histórias junto aos índios mais velhos.

Neste ano atividades desta natureza ainda não foram realizadas, mas em 2009, produziram a história do cará (peixe) e do cipó (diferentes tipos). As histórias são descrições, por exemplo: o cará é um peixe, que se alimenta de...e habita nas águas dos rios...Tem vários tipos de cará, o roxo, dentre outros.

Diante dessa realidade vemos a importância de se ouvir os anseios da comunidade e da oferta de cursos que formem os professores indígenas para atuarem em suas escolas, pois podem contribuir para que a transição dessa escola, de rural para indígena, aconteça de modo menos tumultuado, garantindo ao professor melhor desempenho diante de seu universo complexo, de contato, das misturas tão próprias da realidade pós-moderna.

Em síntese, este texto procurou ser espaço de reflexão sobre a apropriação da leitura e da escrita em um ambiente de ensino que se pretende intercultural bilingue, numa proposta de construção de uma escola diferenciada, voltada para atender as especificidades do Puyanawa. Contudo, devemos ter cuidado para não transformar a diversidade em algo segregador. É importante, para o desenvolvimento das comunidades indígenas, que a escola combine os conhecimentos presentes na tradição indígena com aquele encontrado na cultura não índia. Parece que a soma desses conhecimentos é indispensável para a formação de uma educação escolar diferenciada e para o fortalecimento dos grupos em questão.

## Notas

<sup>1</sup>Disponível < <http://portal.mec.gov>>. Acesso em 03 de novembro de 2007.

<sup>2</sup>CF, <http://portal.mec.gov>.

<sup>3</sup>Segundo Paula (1992, p. 15), a necessidade de revitalizar a língua surge como uma extensão do processo de auto-identificação grupal, gerado pela auto-delimitação de suas terras, por volta de 1990.

<sup>4</sup>Cf. conversa com a equipe gestora no dia 08/06/2010.

<sup>5</sup>Neste ano, o planejamento ainda não foi elaborado, devido a uma série de eventos que comprometeram as ações da escola, como o acontecimento do fórum indígena realizado na aldeia. Este fórum congregou diferentes etnias, reunidas para avaliar as realizações indígenas, até o presente.

<sup>6</sup>Este programa pertence a uma empresa do Rio Grande do Norte que trabalha com avaliação diagnóstica, institucional - interna e externa. Contratada pelo Estado do Acre, atende também aos municípios. Serve, na teoria, para subsidiar a avaliação "prova Brasil", mas, na prática, serve também como avaliação do Estado, pois é utilizado para, inclusive, verificar os índices de aproveitamento entre as escolas. Além disso, esse programa orienta o currículo das escolas do Estado e o planejamento. A partir dele um novo modelo de planejamento é transmitido as escolas, com colunas para serem preenchidas, com os seguintes elementos: objetivos, conteúdos e procedimentos.

<sup>7</sup>Inclusive este professor coopera com o linguista que há 20 anos estuda a língua puyanawa e está produzindo uma gramática para facilitar o estudo da mesma.

<sup>8</sup>Trecho transcrito, fala do professor Samuel: Reunião realizada no dia 08 de agosto de 2008 com o professor Aldir (linguista) e Socorro (representante da coordenação de educação) funcionários da escola e comunidade em geral. Hoje, dois anos depois da entrevista, a realidade linguística da comunidade continua praticamente a mesma.

## Referências bibliográficas

AZEVEDO, M. e SILVA, M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: Movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, A. e GRUPIONI, L. (Orgs.). A temática indígena na escola. Brasília, MEC/MARI/Unesco, 1995.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. CHARLOT, B. (Org). Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRAVEIRO, S. e PERRET, N. Programa de formação intercultural diferenciada e bilíngüe de professores indígenas. Disponível em <http://inovando.fgvsp.br>. Acesso em 17 de outubro de 2007.

DALMOLIN, G. F. O papel da escola entre os povos indígenas. Rio Branco: EDUFAC, 2004.

FLEURI, R. Interculturalidade e educação. IN: Revista Brasileira de Educação. São paulo, n. 23. Maio/jun/ago., 2003.

FREITAS, D. de B. A. P. Escola Makuxi: identidades em construção. Orientadora: Marilda do Couto Cavalcanti. 2003. 234 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada, na área de Educação Bilingüe) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2004.

GRUPIONI, L. D. B. Coleção de livros didáticos do referencial curricular nacional para as escolas indígenas: informações para o professor. Brasília:

MEC/SEF/DPEF/CGAEI, 1998.

KAXINAWÁ, J. P. M. et al: Comissão Pró índio do Acre. Índios no Acre: História e organização. MEC/SEF/DPE, [199-]

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita. Atividades de retextualização. São paulo: Cortez, 2001.

MAHER, T. M. Leitura: teoria e prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

\_\_\_\_\_. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. IN: GRUPIONI, L. D. B. Formação de professores Indígenas. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

PAULA, A. S. de. Poyanáwa: A língua dos índios da aldeia Barão. Aspectos fonológicos e morfológicos. 1992. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992.

SAVIANI, D. Da nova LDB ao novo Plano nacional de Educação: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SIGNORIN (Org). lingua (gem) e identidade. São Paulo: Mercado de letras, 1998.

SILVA, A. L. de, FERREIRA, M. K. L. (Org). Antropologia; História e Educação: A questão indígena e a escola. São Paulo: FAPESP, 2001. p. 157-195.

[http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/docs\\_expo/Povos\\_Indigenas.pdf](http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/docs_expo/Povos_Indigenas.pdf)

# DIVERSIDADE CULTURAL E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Francisca Karoline Rodrigues Braga<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Acre  
Gilberto Francisco Dalmolin<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Acre

A sociedade brasileira, tal como se apresenta atualmente é formada pela contribuição de vários grupos étnicos, fato que denota o caráter multicultural das sociedades humanas. No entanto, na formação de sociedades, como a brasileira, inúmeros grupos tiveram suas culturas negadas ao longo da história e foram sistematicamente submetidos a processos de exclusão e marginalização dos bens valorizados pela sociedade em geral, como o acesso à escolarização formal. No contexto atual, há que se ressaltar, que em sociedades capitalistas como a brasileira, há predominância de interesses e ansios caracterizados como "de mercado" onde o domínio dos códigos escritos se torna imprescindível à concorrência no mercado de trabalho. Nesse sentido, o não ter acesso e o não ter domínio desses saberes representa um aspecto danoso para o exercício da cidadania contemporânea, fato este que mantém excluídos os grupos socioculturais marginalizados historicamente. A escola, então, passa a ser entendida e reivindicada como espaço por meio da qual todos os sujeitos venham a ser incluídos, tendo acesso aos conhecimentos construídos e acumulados historicamente pela humanidade e, deste modo, possam inserir-se nas práticas sociais e culturais que exigem e requerem o domínio de determinadas habilidades. O presente trabalho, então, tem por objetivo estudar o processo educativo voltado para jovens e adultos, até então excluídos da escola enquanto bem valorizado pela sociedade, buscando identificar a contribuição da escolarização no desenvolvimento dos sujeitos, na formação de cidadãos conscientes capazes de atuar como atores sociais numa sociedade plural. Para tanto, nos valem das contribuições desenvolvidas por Souza (2000), Paulo Freire (2003), Moacir Gadotti (2003), Carlos Rodrigues Brandão (2002), Júlio Barreiro (2000), Carlos Alberto Torres (2001) e outros autores, os quais debatem e teorizam sobre a educação popular como instru-

mento de conscientização, formação da "pessoa humana".

O que apresentamos aqui é um relato, sob a forma de análise qualitativa, sobre os caminhos e resultados do subprojeto de pesquisa Diversidade Cultural e Cidadania na Educação de Jovens e Adultos, incluído no Programa Institucional de Bolsas à Iniciação Científica - PIBIC, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq em parceria com a Universidade Federal do Acre - UFAC; e, também, se insere no conjunto de estudos propostos no projeto institucional de pesquisa intitulado Diversidade Cultural e Cidadania na Educação Básica. Este visa o estudo de iniciativas desenvolvidas por escolas e/ou professores da educação básica, no Estado do Acre, que se proponham a considerar, respeitar e valorizar, no processo educativo escolar, especificidades sociais, multi/interculturais promovendo, a partir da escola, a busca pelo diálogo entre os diferentes como recurso para o exercício da cidadania. Trabalho esse que está focado nos objetivos do grupo de pesquisa Educação, culturas, identidades e cidadania, do Departamento de Educação da UFAC.

Valemo-nos, para a realização da presente pesquisa, das contribuições de Paulo Freire (2003), Moacir Gadotti (2003), Carlos Rodrigues Brandão (2002), Júlio Barreiro (2000), Carlos Alberto Torres (2001) e outros autores, os quais debatem e teorizam sobre a educação popular como instrumento de conscientização, formação da "pessoa humana".

Assim, com base nos pressupostos teóricos adotados nessa pesquisa propomo-nos, então, a analisar as contribuições do processo educativo, na perspectiva dos alunos que frequentam o PROJETO SESC LER. Isto é, em que medida a escolarização obtida contribui para a emancipa-

ção político-cultural desses sujeitos plurais.

Partimos desta premissa por considerarmos a proposta do PROJETO SESC LER (que oferece alfabetização e 1º segmento do ensino fundamental, para jovens e adultos), situado no município de Senador Guimard, Acre, um campo que reúne as condições necessárias para investigação. Como é explicitado em sua proposta pedagógica, o programa parte da compreensão de que "a formação para a cidadania não se apresente unicamente de forma abstrata ou inatingível, é necessário que as condições para a sua efetiva realização sejam propiciadas pelo processo de constante explicitação do conceito de cidadão que queremos assumir" (SESC, 2000, p. 17).

Contudo, embora esta experiência não seja iniciativa do âmbito do sistema público de ensino ou de movimento social, traz em sua proposta pedagógica princípios norteadores fundamentados numa maneira de pensar a EJA situada no que se constituiu como sendo educação popular: uma educação dirigida a populações adultas pensada como uma educação participante, instrumento de desenvolvimento da consciência crítica popular (BARREIRO, 2000).

A educação popular, referência para propostas de EJA voltadas para a cidadania, rechaça modelos que visam um utilitário saber da pessoa educada para a concorrência, para o desenvolvimento econômico. Carlos Rodrigues Brandão (2002) atualiza a educação popular como sendo a educação cidadã, dirigida para pessoas em nome do desenvolvimento humano, que aspira realizar em cada pessoa, quem quer que seja, a sua plena parcela do direito inquestionável e intransferível a aspirar ser não menos do que sábia, autônoma, harmoniosa e, se possível, feliz.

Com os novos conhecimentos das ciências da natureza, da pessoa e da cultura surge uma outra relação entre formação de pessoas e de povos através da educação. Conhecimentos que embasam o direito à diferença, sobretudo fundamentado em bases socioculturais. Com base neste entendimento, a educação, sobretudo voltada para adultos, não pode estar alheia aos contextos a que nos movemos hoje. Para ser efetiva, a educação não pode olhar apenas os aspectos intelectuais da construção do conhecimento. Neste caso, se tem avançado para a compreensão de que a educação cidadã deve permitir que os estudan-

tes afirmem sua identidade de sexo, etnia e cultura e proporcionar ao educando ir além dos limites étnicos e culturais.

A proposta pedagógica do programa de EJA do SESC, leva em conta os avanços obtidos a partir da educação popular acima descrito. Está voltada para jovens e adultos trabalhadores e, conforme descreve, parte da compreensão de que estes "constroem um arcabouço de conhecimentos, fora do tempo e do espaço escolares [tendo] o exercício do diálogo como relevante numa proposta pedagógica compromissada com a realidade sócio-educacional desse aluno" (SESC, 2000, p. 16).

No tocante aos conhecimentos científicos sobre a natureza, pessoas e culturas, conforme a proposta norteadora deste programa, "(...) na ação educativa, se torna crucial a conscientização da grande diversidade cultural dos trabalhadores, pois cada um dos indivíduos para o qual está voltada a Educação de Jovens e Adultos traz um mundo de significados e significações (...)" (SESC, 2000, p. 16).

Em razão desta compreensão, a proposta do projeto, ao apresentar uma perspectiva de promoção de educação para a equidade, traz como meta norteadora de suas atividades, o resgate, a valorização e a consideração dos vários grupos que compõem a sociedade brasileira; mais especificamente aqueles que, ao longo do processo de formação da nação, foram excluídos e marginalizados do processo de escolarização formal.

Tendo em vista, então, o problema de estudo apontado anteriormente, nossa pesquisa se pautou num diálogo com todos os alunos do programa, e, para tanto, inicialmente, visitamos o projeto com o objetivo de explicar à coordenação, alunos e funcionários o intuito de nossa pesquisa, bem como saber da disponibilidade dos mesmos em contribuir com o nosso trabalho. Todos na escola em muito contribuíram para o andamento do nosso projeto, pois fomos bem acolhidos por todos os membros dessa instituição, além de nos fornecerem todas as informações necessárias para que pudéssemos realizar nossa investigação.

A coleta de dados, então, se efetivou, após análise de documentos e acompanhamento do processo educativo, na forma de entrevistas semi-estruturadas, com gravação, e, posteriormente, filmagem, dos depoimentos dos alunos que vo-



luntariamente se dispuseram a conversar sobre a contribuição do processo educativo em suas vidas.

O grupo de alunos entrevistados compreendeu a faixa etária de dezessete a oitenta e seis anos. Caracterizou-se por ser formado, em sua grande maioria, por mulheres acima de quarenta anos, oriundas da zona rural e dos seringais. Além destas, era composto ainda por trabalhadores braçais; comerciantes formais e informais; bem como por secretárias do lar; pedreiros e auxiliares de serviços gerais. Optamos, então, por entrevistar todos os alunos do programa por considerar que esta estratégia, a nosso ver, nos permitiria ter uma visão mais ampla acerca da problemática a ser investigada.

Assim sendo, procuramos discutir a importância da educação no contexto em que se insere a sociedade atual, que requer a formação de indivíduos cada vez mais adaptados ao mercado de trabalho. Para o exercício de uma cidadania contemporânea há que se considerar que o domínio dos conhecimentos referentes ao código escrito torna-se bem indispensável, como também a formação do sujeito humano.

### **Debates, resultados e contribuições teóricas: um ir e vir no repensar o atual papel da educação escolar**

A sociedade brasileira, tal como se apresenta atualmente, é formada pela vasta contribuição de vários grupos étnico-culturais, como negros, indígenas, europeus, asiáticos, libaneses e vários outros, os quais constituem aquilo que podemos denominar de caráter multicultural das sociedades humanas (Torres, 2001; Candau, 2002).

De acordo com Canclini, citado por Candau (2002), as nações da América Latina são constituídas/ marcadas pelo processo que ele denominou de hibridização cultural, ou cruzamento entre culturas. Devido os vários grupos sociais e culturais que participaram do processo de construção dessas sociedades, através da imigração ou emigração, há que se considerar que o que temos, hoje, é o resultado da mistura de várias culturas e, portanto, não há como negar a contribuição desempenhada por cada uma na conformação/ delineamento de cada sociedade latina.

Entretanto, há que se ressaltar o fato de que o

momento atual em que vivemos representa os interesses e anseios de uma sociedade regida pela lógica neoliberal onde o domínio dos códigos escritos são elementos imprescindíveis à concorrência no mercado de trabalho e consequente, exercício da cidadania na contemporaneidade.

Ademais, Brandão (2002), ao tratar sobre a educação popular sob uma perspectiva cidadã, faz uma crítica a esta educação voltada apenas para a formação de sujeitos para o mercado de trabalho. A escola, hoje, persegue os objetivos da lógica capitalista: pessoas que se adequem cada vez mais ao mundo do trabalho. A escolarização oferecida, muitas vezes, restringe-se apenas à formação de indivíduos competentes e competitivos, que visem somente sobreviver na sociedade capitalista, desconsiderando as dimensões humana e social, que também compõem o desenvolvimento do sujeito, enquanto ser humano.

No entanto, em que pese o fato de, atualmente, vivermos um momento de crise na escola, há que se considerar que o não acesso aos códigos escritos se revela como uma situação de disparidade no interior das sociedades onde a escrita e a leitura surgem como bens relevantes. Assim sendo, não há como negar que o acesso à escolarização formal, hoje, torna-se elemento imprescindível na conquista de uma cidadania plena.

Entendemos, pois, a escola como espaço no qual os sujeitos têm acesso aos conhecimentos construídos e acumulados historicamente pela humanidade e podem inserir-se nas práticas sociais e culturais que exigem e requerem o domínio de determinadas habilidades.

Um dos importantes aparatos que vêm consolidar, então, o direito de todos à educação, sobretudo aqueles que foram marginalizados, é a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96. Estas asseguram, respectivamente, a educação como um direito social e o direito de acesso aos que não prosseguiram ou não o fizeram na idade adequada prevista pela legislação educacional.

A Educação de Jovens e Adultos, então, surge como uma modalidade de educação aos sujeitos que antes estavam excluídos; mas, agora, têm possibilidades, ao menos nos termos da legislação educacional, de frequentar ou retomar os estudos e poder fazer uso do capital cultural deno-

minado "leitura e escrita", e inserir-se e atuar com e nas práticas sociais que envolvam os conhecimentos relativos ao código alfabético-ortográfico (Barreiro, 2000; Brandão 2002; Freire, 1987).

Além disso, Gadotti e Romão (2003, p. 54), destacam que há que se considerar que, para além das estratégias informais de escolarização, a Educação de Jovens e Adultos - EJA - também se constitui numa iniciativa de educação de caráter popular visto que atende às camadas populares, "[...] e, como tal, pode derivar tanto de iniciativas estatais ou particulares, conservadoras ou transformadoras [...]".

Contudo, o que está em questão aqui não é simplesmente o fato de considerar que os conhecimentos ensinados na escolarização formal não são o aspecto mais importante a ser privilegiado, mas, trata-se de percebê-los como uma das dimensões do processo de escolarização. Assim sendo, podemos afirmar que a educação de jovens e adultos é um direito de cidadania, pois as pessoas não devem ser privadas da cultura geral oferecida na escola.

A educação de adultos, então, ou educação popular, constitui-se numa alternativa de escolarização que leva em consideração uma abordagem do ensino-aprendizagem pautada numa perspectiva de fortalecimento e valorização do pluralismo cultural dentro da sociedade.

### **As contribuições do processo educacional oferecido no PROJETO SESC LER, para a emancipação sociocultural dos sujeitos**

Atualmente, tem-se discutido sobre a real importância da escolarização formal, e até que ponto este processo, de fato, contribui para que sujeitos marginalizados e explorados possam alcançar ou desenvolver uma consciência crítica acerca da realidade social da qual fazem parte.

Contudo, apesar do grande contingente de analfabetos ainda presentes em nosso país, podemos considerar a existência de alternativas de educação, que se volta para o desenvolvimento humano, valendo-se das contribuições da educação de caráter popular, como é o caso do Projeto SESC LER, iniciativa de caráter filantrópico. Esta entidade se destaca como uma proposta de educação que propõe a considerar em sua perspectiva de trabalho o resgate e valorização do sujeito

humano, e, constitui-se numa das propostas de tentativa de recomposição e de pagamento da dívida social para com os homens e mulheres que foram, por inúmeras razões, colocados à margem do processo de escolarização.

Nesse sentido, ao traçar o perfil dos alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos do Projeto SESC encontramos, também, filhos dos seringueiros que não dispuseram de condições de acesso à escolarização formal dada a inexistência ou dificuldade de acesso às poucas escolas existentes nas colocações<sup>3</sup>. Aspecto esse que os alunos identificam como sendo elemento que dificultou seu acesso à escolarização formal na idade adequada prevista pela legislação.

Essas pessoas vindas da zona rural foram, no processo de constituição da história acreana, marcadas pela situação de exploração e expropriação pelos seringalistas<sup>4</sup>, os quais escravizavam a mão-de-obra de que dispunham, através do processo que ficou conhecido como sistema de aviamento. Este consistia no fornecimento de mercadorias por parte dos seringalistas aos seringueiros, como pagamento a estes pela sua produção de borracha. Os donos dos seringais, por sua vez, vendiam a borracha às casas aviadoras<sup>5</sup> de Belém e Manaus. Estas revendiam a borracha às casas exportadoras, as quais a vendiam para as indústrias na Inglaterra e Estados Unidos (SOUZA, 1995, p. 50).

Assim sendo, identifica-se que os nordestinos que para cá vieram com esperanças de enriquecimento rápido se depararam com condições de trabalho quase escravas: não enriqueceram, e os poucos que conseguiram saldar suas dívidas e sair dos seringais ficaram ainda mais pobres. Nesse momento, os seringueiros tiveram vários de seus direitos negados, incluindo aí o seu acesso à escolarização. A negação desses direitos se estendeu, diretamente, também a seus filhos, sujeitos de nossa pesquisa.

Historicamente, os homens e mulheres que constituem os sujeitos da EJA são, e foram aquelas pessoas impedidas de sua vocação histórica de ser mais. Esta tem a ver com a ausência construída pelos próprios homens de que todos os indivíduos possam identificar-se enquanto sujeitos de possibilidades, capazes de mudar toda uma realidade posta de desigualdade social construída e assentada em estereótipos de ordem

social e cultural (FREIRE, 1987).

Tal aspecto nos faz lembrar/ remonta-nos à importância que a escola desempenha no contexto da sociedade atual, qual seja: contribuir para a superação das desigualdades sociais, através do acesso à escolarização, direito negado, por muito tempo, aos vários grupos que compõem a nação brasileira, bem como o direito de poderem exercer uma cidadania autêntica.

Ademais, entendemos a instituição escola como espaço que vise, dentre seus elementos de formação dos sujeitos, primordialmente, o desenvolvimento humano. Neste sentido, comungamos do ideal proposto por Brandão (2002) de que à educação de vocação cidadã cabe a função de formar os sujeitos para a sua realização pessoal, com vistas a alcançar aquilo que o autor denomina de plena bela-vida, através do reconhecimento de si mesmo, e dos outros, como pessoa humana possuidora de direitos e deveres que garantam seu bem-viver. Esse processo foi, então, denominado pelo referido autor como autoconsciência, e por Barreiro (2000) de conscientização e passa pela conscientização como descoberta dos valores da pessoa humana, e que se constitui numa das categorias de análise de nosso trabalho.

Assim sendo, outra categoria de análise de nosso trabalho vai de encontro ao entendimento da escolarização como conquista da autonomia, e, conseqüente, exercício da cidadania. Ou seja, o exercício da cidadania está condicionado à conquista da autonomia, sendo a escola instrumento privilegiado nesse processo.

Num primeiro momento situamos a autonomia como a capacidade de governar-se a si mesmo a partir dos conhecimentos do saber e ler e escrever; e, em outro, estabelecemos o elemento autonomia como sendo relacionado à capacidade que os próprios sujeitos desenvolvem, através do acesso à escolarização, de poder organizar e dirigir seu próprio trabalho sem o auxílio de outras pessoas.

Outra categoria assinalada por nós em nossa pesquisa refere-se ao reconhecimento, por parte dos educandos, da desigualdade posta na sociedade atual, processo para o qual a escolarização formal contribui de maneira significativa. Ou nas palavras de Paulo Freire (1987) e de Barreiro (2000), reconhecimento da situação de opressão

posta nas sociedades capitalistas.

Podemos destacar, então, que esse processo de identificação da realidade existente de desigualdade social concreta tem início quando os sujeitos são desalienados, isto é, quando conseguem identificar as condições que lhes conduziram a uma desumanização. Ora, este fato tem a ver com aquilo que Paulo Freire denomina de distorção da vocação inerente a todos os sujeitos humanos: o ser mais. Assim sendo, podemos afirmar que a desumanização corresponde à negação, aos sujeitos humanos, da possibilidade de usufruir de direitos e bens sociais que garantam condições de bem-viver a todas as pessoas, ou seja, corresponde a tudo aquilo que impede a realização pessoal de cada sujeito em particular.

Entretanto Paulo Freire destaca que esta real situação de desigualdade social não é uma vocação histórica dos homens, nem tampouco é uma realidade imutável; mas, é resultado da organização injusta da sociedade que submete muitos a situação de alienação e de exploração, que corresponde àquilo que ele denomina de o ser menos. Assim, os homens, quando são proibidos de ser mais, são submetidos a uma situação de violência real, e, portanto, são privados de sua vocação histórica de desfrutar de condições dignas de vida, ou seja, de ser mais.

A vocação histórica de ser mais, dentro da sociedade capitalista, é tida por aqueles que detêm o monopólio dos meios de produção como sua propriedade exclusiva. A humanização, sob esse ponto de vista, é percebida como "coisa", como objeto e pertencente somente a si mesmos, como direito exclusivo. Logo, a existência da opressão ou da realidade concreta de desigualdade social esta na proibição do ser mais.

Assim sendo, a superação desta situação de contradição é tarefa de homens e mulheres, já que a realidade concreta é produzida pelos próprios sujeitos. Mas, as possibilidades de transformações/ alterações na realidade objetiva só acontece quando os sujeitos tornam-se conscientes da situação de exploração a que foram submetidos e das condições reais que levaram a essa atual conjuntura.

Entretanto, existem aqueles alunos que mesmo tendo sido inseridos ou participado de processos de escolarização formal ou informal, ainda não desenvolveram uma consciência crítica;

antes, não se valorizam e vêem-se como sujeitos incapazes que nada sabem.

Tal situação verifica-se, então, em relação a alguns alunos que frequentam o Projeto SESC LER, posto que estes se desvalorizam e não se percebem como sujeitos que conhecem e que produzem conhecimento - constantemente seu discurso vem associado a sentimentos de desvalorização pessoal e de autodepreciação. Este aspecto coincide com a última categoria de análise que denominamos de ausência do desenvolvimento da consciência crítica.

Assim sendo, diante de tudo o que foi exposto podemos considerar que a educação escolar formal oferecida em instituições que se valem das contribuições da educação popular, como é o caso do Projeto SESC LER, colaboram para que os sujeitos possam desenvolver e incorporar novas visões de mundo; sobretudo, novas perspectivas de vida aliadas ao ideal de construção de uma visão mais crítica e realista a respeito da maneira como nossa sociedade está organizada.

Além disso, há que se considerar que o processo de escolarização formal também contribui para que os educandos possam ser e se ver como sujeitos autênticos, reais, humanos e, portanto, possuidores de direitos e deveres dignos de toda pessoa humana.

A partir destes elementos, então, encontramos subsídios para identificar uma educação que, de fato, venha cooperar para que os sujeitos se tornem cidadãos que sejam capazes de se auto-governarem e perceberem criticamente a sociedade da qual fazem parte, aspecto este que constitui como emancipação sociocultural dos educandos.

## Considerações finais

A Educação de Jovens e Adultos se constitui, então, num importante instrumento de luta, conquista de um espaço para aqueles que, ao longo do processo de constituição da sociedade brasileira, foram colocados à margem de todo e qualquer processo que pudesse lhes garantir melhores condições de vida.

A Constituição Federal de 88 e a legislação educacional - LDB 9.394/96 - surgem como importantes instrumentos na conquista e efetivação do direito à educação a todos os cidadãos. Entretanto, a conquista de uma cidadania plena tem a

ver não somente com os direitos legais, mas envolve o direito à livre expressão de culturas, manifestações características de cada grupo étnico-cultural, o que incide sobre a proposta de uma cidadania cultural.

Assim sendo, a Educação de Jovens e Adultos, entendida aqui como Educação Popular, é pensada como instrumento que possibilite aos sujeitos a descoberta dos valores humanos; o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação a tudo aquilo que impede a plena realização de melhores condições de vida; e, ainda, é entendida como instrumento de acesso aos códigos escritos, bens relevantes nas sociedades regidas pela lógica neoliberal, em que os conhecimentos escritos são elementos imprescindíveis à concorrência no mercado de trabalho.

Não que creiamos que a educação deva estar voltada apenas para a formação de sujeitos competentes e competitivos para o mercado; antes, rechaçamos uma educação cujo saber utilitário se vincula apenas a formação para a concorrência. O que propomos é que a educação, enquanto mecanismo de conscientização e de conquista de condições dignas de vida constitui-se num elemento importante na luta pela efetivação e garantia de uma sociedade menos desigual e com melhores oportunidades para todos os que dela fazem parte.

Assumimos, então, a compreensão da cidadania como um direito inalienável de todo ser humano, estando condicionada a fatores como o poder participar na sociedade através da inserção em práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita. Dessa forma, os sujeitos poderão integrar-se ao mercado de trabalho, com vistas a que alcancem melhores condições de vida.

## Notas

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia e mestranda em Letras: linguagem e identidade pela Universidade Federal do Acre.

<sup>2</sup> Professor doutor, adjunto do Departamento de Educação da UFAC e coordenador do projeto "Diversidade Cultural e Cidadania na Educação Básica", trabalho este inserido no grupo de pesquisa "Educação, culturas, identidades e cidadania".

<sup>3</sup> Colocação: local onde os seringueiros construíam suas casas feitas de paxiúba, próximas às trilhas de seringas que, em sua extensão, eram enormes e demandavam longas horas de caminhada para se deslocar de uma colocação a outra.

<sup>4</sup> Seringalistas: donos dos seringais.

<sup>5</sup> Casas aviadoras: grandes casas de comércio que financiavam os seringalistas na formação dos seringais do Acre e em outras regiões da Amazônia (SOUZA, 1995).

## Referências bibliográficas

ALVES, Magda. PESQUISA: Natureza do trabalho científico e ética. O projeto de pesquisa. P. 41-66. IN: ALVES, Magda. Como escrever teses e monografias. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

BARREIRO, Julio. Educação Popular e Conscientização. Porto Alegre: Sulina, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação popular na escola cidadã. Petrópolis; Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria (org.). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. p. 67-80. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Coleção Temas Sociais).

SESC. Serviço Social do Comércio. Proposta Pedagógica do SESC LER. Rio de Janeiro: SESC, 2000.

SOUZA, Carlos Alberto Alves. História do Acre. Rio Branco, AC: M. M. Paim Representação e Comércio, 1995.

SOUZA, João Francisco de Souza (org.). A educação de jovens e adultos no Brasil e no mundo. Recife, PE: Bagaço, 2000.

TORRES, Carlos Alberto. Democracia, educação e multiculturalismo. Petrópolis: Vozes, 2001.

# RECOMPONDO PASSADO E PRESENTE: NÓS, OS FRONTEIRIÇOS BRASIVIANOS - DUPLAMENTE DESENRAIZADOS E EXPROPRIADOS

Geórgia Lima<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Acre

O foco deste texto é apresentar uma compreensão do espaço interamericano amazônico nos itinerários dos rios: Abunã e Acre, na fronteira norte - ocidental de Brasil e Bolívia, sobre o qual um grupo de trabalhadores brasileiros, chamados brasivianos, se tornou visível socialmente.

Reconhecendo que os rastros e as pegadas deixadas podem ser reconstituídos a partir de jornais, retratos, cartas, discursos, relatórios e tantos outros, e ainda, reconhecer esses como vozes de homens e mulheres, crianças, jovens, e velhos, nesse caso, grupo de Brasivianos que realizaram suas experiências sociais em trânsito num espaço fronteiro interamericano e amazônico.

Nesse sentido, a comunidade brasiviana também revela e é revelada pelo chão amazônico interamericano que habita. É desse lugar transitório, por ser fronteiro, que a experiência social dessa comunidade pode ser analisada sob a visibilidade de um grupo silenciado e "esquecido" que ousou falar e se representar como Alfredo Wagner(1995) e Lima (2000), assinalaram a participação política desses homens e mulheres no II Encontro Nacional dos Seringueiros em Rio Branco em 1989.

Benedita Esteves os descrevem como migrantes de contingências, principalmente, pela falta de lugar para morar e trabalhar, provocada, significativamente pelo modelo econômico vencedor da década de 1970 e 1980. Homens e mulheres que relativizaram a fronteira pandiana em busca de um lugar para viver e quiçá morrer.

Mão-de-obra barata, pensa Esteves, contudo não se pode afirmar que as 616 famílias com seus 1.857 dependentes, constituam um exercito de reserva de mercado, pois desprovidos de garantias das políticas publicas a maioria viveu longe da educação formal, mesmo a bancaria.

As famílias brasivianas em processo de nova expropriação e expulsão agora do território boliviano, uma vez que internado nesta fronteira algumas famílias a mais de 50 anos e outros que

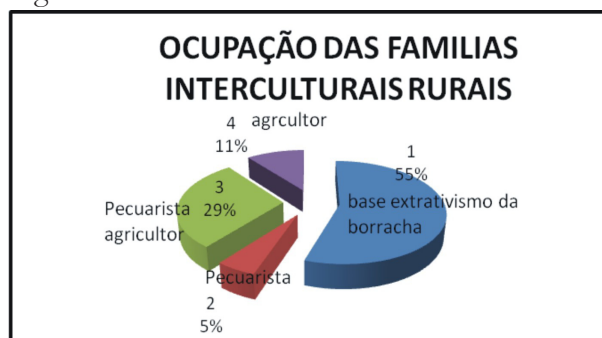
são por vezes a quarta ou quinta geração de famílias que ali se encontravam desde o início do século XX, lutam pelas benfeitorias símbolo do seu trabalho.

É claro que esse grupo de homens e mulheres, não faz parte dos migrantes descritos pelo sociólogo José de Souza Martins (1998) ao retratar as mais diversas situações dos grupos étnicos e trabalhadores pobres expropriados e desenraizados, mas com certeza os interstícios fronteiros, interamericano amazônico, sejam os últimos refúgios encontrados para viverem da garantia de seu trabalho, em outra terra, em outra nação, mas que sintetizou e ainda representa a luta pela vida e trabalho, e, atualmente alvo de mais uma expropriação e desenraizamento na primeira década do século XXI.

Dessa forma, o chão interamericano amazônico nas tênues fronteiras entre o Estado do Acre, Iampary (Peru) e o Departamento de Pando com seus lugarejos, vilas e cidades fronteiriças revelam e guardam bem mais que simples disputas de terras conferidas em tratados trilaterais do início do século XX, são os lugares onde os desenraizados brasileiros reterritorializaram e, sob a marca do influxo fronteiro recriaram formas de viver em lares interculturais.

A pesquisa mostrou que os lares interculturais, as chamadas famílias mistas, totalizando cerca de 50 famílias, se constituíram tanto no espaço urbano com 12 lares interculturais, como no rural com 38 famílias. Apresentaremos alguns caracteres de famílias em lares rurais. Conforme gráfico abaixo:

Fig. 1



A figura 1 apresenta um aspecto econômico peculiar a ocupação tradicional dominante dos lares interculturais. Mostra que a maioria dessas famílias, cerca de 55%, continua tendo por base econômica a prática do extrativismo da borracha, contudo, já apresenta uma diversificação de ocupações distintas da atividade tradicional, com cerca de 45% distribuídos entre a ocupação de agricultor (11%), de pecuarista (5%) e de agricultor/pecuarista (29%) está última apresenta um crescimento considerável frente as demais.

É evidente que num universo de 616 famílias brasivianas, essas representam apenas 6%, contudo, sua representação é significativa no sentido mostrar no interior boliviano, particularmente, nos interstícios interamericanos amazônicos dos rios Abunã e Acre, a existência de 38 lares interculturais que apresentam uma subdivisão de gênero no aspecto "chefe de família", maioria feminina, se singularizam por carecer de uma análise mais profunda a respeito da identidade que daí sobressai.

Assim, os espaços fronteiriços pandinos, se tornaram espaços de muitas histórias de vidas, experiências de homens e mulheres migrantes e representantes de uma comunidade destino (BAUMAN, 2005 p 16-19), sujeitos sociais envolvidos na dinâmica do tempo vivido a se revelarem em outras vidas de gerações.

É também o chão de memórias, das gerações atuais que ao reivindicarem junto aos governos da Bolívia e do Brasil garantias de respeito à pessoa humana, seja para permanecer ou ser repatriada, no início do século XXI. Revelando as relações sociais que se estabelecem, entre o "público e o privado, de espaços inglorios em chão amazônico, traduzindo reivindicações do povo" (LACERDA, 2006, P 62-82) em razão de uma memória histórica de luta de vida e trabalho sob a marca da expropriação social do trabalhador brasileiro.

Nesse sentido, se pode compreender a resistência desse grupo de famílias trabalhadoras frente à expulsão oficializada pelo governo de Evo Morales e, colocada em prática a partir de 2008. Contudo, vários momentos da vida nessa fronteira denunciam o conflito velado, revelando a nevrálgia que essa fronteira simboliza, sob muitas formas, uma delas se refere às benfeitorias edificadas como fruto do trabalho.

Os bens edificadas "a custa de muito trabalho" de acordo com as famílias brasivianas é a

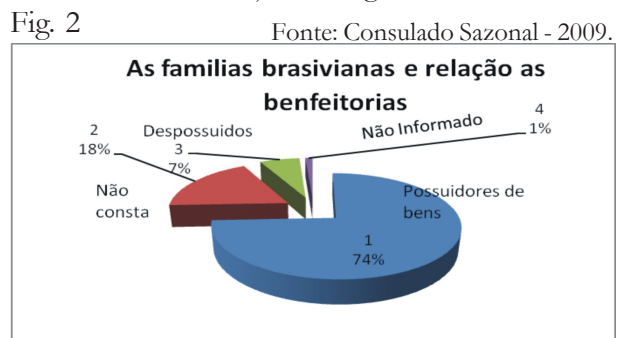
principal forma de conflitos que nos corridos anos da década, principalmente, de 1990 se constituíram como conflitos velados. Entretanto, é nos primeiros anos do século XXI, entre 2000 a 2010, que a questão da luta da e pela terra foi transferida para o cenário nacional, sendo esta representada como uma defesa da soberania nacional boliviana.

Diante desse novo modelo diplomático em que se apresentou a luta pela terra na fronteira, terras em plena exploração econômica nos lembrar Franciane Lacerda ao explicar a situação dos trabalhadores de Bragantina (Estado do Pará), ao descrever que o crescimento "interesse por terras, com benfeitorias e a ausência de documentos de proprietário coloca o posseiro numa situação de extrema fragilidade em relação à posse" (LACERDA, 2006, P 72-4) da terra e dos bens que nela produziu.

Os interstícios fronteiriços, em análise, são espaços interamericanos amazônicos que nos remete a questão apresentada por Franciane Lacerda, visto que o crescente interesse por terras com benfeitorias e a total fragilidade do trabalhador fronteiriço amazônico no que tange a documentação de proprietário da terra presente já nas décadas de 1980 e 1990, representava conflitos velados.

Se tornando no final da década de 1990 e início do século XXI um dos fatores explicativos do crescente processo de naturalização de membros da família de brasileiro como boliviano como uma forma de garantias de direitos no país onde vivia e trabalhava.

Segundo a pesquisa as benfeitorias é a principal causa da resistência apresentada pelos brasivianos ao "ter que deixar para traz" o único saldo do "suor de seu trabalho", 74% das famílias pesquisadas possuem bens (roça, plantação, cabeça de gado, etc), contra 18% que não consta, ou não quiseram informar e 7% de despossuídos, famílias que declaram não possuir nenhum bem, a não ser a vida. Vejamos o gráfico abaixo:



Legitimada e programada pelo governo boliviano até 2010, a neo-expulsão e expropriação diplomática, dos brasivianos nos remete a situação de famílias e de seringueiros acreanos expropriados e expulsos do Brasil, décadas de 1970 e 1980, que relativizaram a fronteira Norte, na confluência dos rios Abunã e Acre.

Vale lembrar que naquele momento o deslocamento de homens e mulheres se configurou numa contextualização dos conflitos agrários brasileiros. Um questionamento precisa ser feito, o Brasil agrário acreano está pronto para assentar cerca de 620 famílias ou mais e seus dependentes com garantias de cidadania? Os brasivianos acreditam ou não que o governo brasileiro não mais se omitirá em resolver a questão de terra aos trabalhadores que dela dependem e nela querem trabalhar? Ou se tornarão mais um, entre o grande número dos "inrangeiros", como denominou Cristóvão Buarque os excluídos dos bens da modernidade.

Portanto, as intersecções de águas dos rios Abunã e Acre, bem como, as dos igarapés: Baía e Visionário que em suas margens abrigam seringueiras, colônias e casa de pau a pique. Esses interstícios inter-amazônicos são elementos materiais que revelam e são revelados pelas experiências de vidas fronteiriças dos brasivianos.

### **Brasivianos e os outros sujeitos sociais**

A teia social representada pelos brasivianos na fronteira entre Brasil e Bolívia, nesse início de século XXI saiu da invisibilidade regional e o grito surdo foi ouvido no cenário nacional e internacional. Quem são? Quanto tempo estaria eles, ali? Como viveu e vivem ou, ainda, como morreram? A que grupo de nacionais pertence? Como são tratados? E ainda, como são vistos pelos outros nacionais?

A pesquisa alcançou 616 famílias brasivianas, com mais de 1.800 dependentes, portadores de documentos, mesmo aqueles de procedência boliviana, lhe conferindo cidadania brasileira. Homens, mulheres, crianças, jovens, velhos e velhas, vivendo numa experiência fronteiriça nos interstícios interamericanos amazônicos dos rios

Abunã e Acre, representantes de gerações novas e tradicionais de trabalhadores brasileiros internados secularmente na fronteira pandina da Bolívia.

Representam uma população economicamente ativa, homens e mulheres realizando trabalhos que tem por base a ocupação da terra e da floresta, se ocupando com a agricultura, pecuária, e ainda, com o neo-extratativismo ou o extrativismo tradicional da borracha, há uma parte que se intitular seringueiro ou seringueira, possuidores ou despossuídos de bens. Figuras 1 e 2.

Percebemos as características: população ativa e possuidora/despossuída, reveladoras dos brasivianos, nos possibilita analisá-los tanto na visão de José Martins (1998) que evidenciam trabalhadoras e trabalhadores desenraizados. Nesse caso, a historicidade regional dar conta de mais de um século de andanças desses homens e mulheres, em busca de um lugar para morar e trabalhar, bom como na compreensão de Bauman (2005), esses sujeitos sociais podem ser reconhecidos como formadores de uma comunidade destino.

Na primeira década do século XXI as informações, via internet, se tornaram responsáveis pela visibilidade, nacionalmente e internacionalmente, desse grupo social. Pela primeira vez na história daquela comunidade fronteiriça a sua situação tornou-se conhecida e se tornou parte das discussões nacionais.

Assim, a internet como um espaço através do qual as notícias, acerca da comunidade brasiviana, passaram a circular mais rapidamente e sob múltiplas visões de mundo uma vez que especialistas, (jornalistas, instituição públicas, assessores parlamentar) e pessoas "comuns" constituem blogs e fizeram circular suas idéias e informações de seus interesses.

Nessa via cerca de 15.300 endereços de informações, prosseguimos procurando os registros que revelam as famílias brasileiras que vivenciam uma experiência social no espaço fronteiriço de Pando - Bolívia. Buscando dar conta de uma de nossas inquietações de saber como os brasivianos são vistos por nacionais. Entre outros, os site institucionais (Incrá, Câmaras Legislativas - blogs de deputados, jornais) e Blogs especializados e não especializados mas, que fazem circular na internet as notícias acerca daqueles sujeitos soci-



ais e que revelam a visão de brasileiros sobre deles.

Torna-se importante ressaltar que dos endereços eletrônicos lidos pouquíssimos apresentam comentários, isso revela que mesmo sendo um veículo de informação e acessado por inúmeros usuários, em caso de haverem lido algumas das matérias, não significa que os interesses dos de "dentro" da fronteira sejam solidários uma vez que internamente as questões sociais dos "instrageiros" (HOLANDA, 2002, p 18-20) se apresentam tão grave quanto dos brasivianos.

Contudo, dos endereços eletrônicos lidos durante a pesquisa, o blog da Amazônia traz uma representatividade significativa de 129 comentários de internautas, nacionais e internacionais, a matéria: "Bolívia expulsa brasileiros de território na fronteira<sup>2</sup>", isso leva a crer que a sociedade nacional e internacional informada tomar conhecimento e expõem seu ponto de vista sobre a situação dos brasivianos.

Contudo, cerca de 70% destacam a questão num amplo contexto das políticas internacionais brasileiras e os outros, cerca de 30% a visão se mistura entre os "coitados" e "errantes da pátria" sobressaindo à idéia de compaixão com a situação apresentada. Levando-nos a crer que a comunidade brasiviana, continua na invisibilidade social próprio de uma sociedade excludente, mas que se constitui como uma comunidade destino (BAUMAN, 2005 p 17 -20).

No site do INCRA, uma matéria intitulada "Mil famílias brasileiras que vivem na faixa de fronteira boliviana podem ser expulsas do local a qualquer momento pelo governo boliviano", nos inquieta, pois acerca de 10 a 20 anos atrás o número de brasileiros na fronteira eram bem acentuados. O que aconteceu com cerca de 15 mil ou 9.500 brasileiros que habitavam a região?

Alguns se encontram nas cidades acreanas, os chamados biscateiros (ESTEVEZ, 2001) outros foram enterrados ao longo dos tempos, vivendo para além dos cemitérios, na memória de parentes e amigos e, os que ainda estejam lá talvez sejam mais que os dados oficiais apresentam.

Homens e mulheres desenraizados participantes de uma geografia de excluídos, mas representantes de uma teia social que desde os gritos sufocados em 1989, no Conselho Nacional dos Seringueiros, ao brado no ano de 2007(LIMA, 2008, p

9-37) quando D. Maria Benedita, liderou um grupo de brasivianos, durante a ocupação da sede do Incra (Acre), que trabalhadores e trabalhadoras brasileiras buscam solução para a sua situação de trânsito fronteiriço. Como, ainda hoje, está sendo tratada essa questão pelo governo brasileiro?

A decisão da sociedade boliviana a se expressar por documentos oficiais do governo boliviano em decreto identifica a região pandina como uma zona de contado, constituída acerca de meio século pela presença de famílias brasileiras. Novamente destituídas de suas posses e desenraizadas sob os grillhões da neo-expropriação e expulsão promulgadas na afirmativa governamental referente aos "50 quilômetros de faixa fiscal de fronteira devem ser ocupados somente por bolivianos".

O decreto do Presidente boliviano Evo Morales ainda revela a visão desse governo sobre, os brasivianos, "invasores" sem terra, sem nacionalidade, porquanto sem direitos, não fazem parte da população boliviana e deve ser expulsos.

Quais os fatores dessa decisão, para além da expropriação e expulsão de homens e mulheres presente na região, devem ser analisados? Considerando o que representa a Integração da Amazônia Transnacional da Amazônia sul-americana, (BECKER, 2004) parece trata-se de uma nova escala para pensar e agir na Amazônia.

A região tripartite que hoje configura a área do MAP, antes fronteiras geopolíticas entre Brasil -Bolívia -Peru relativizadas e ocupadas por famílias trabalhadoras que ali habitavam até a década de 1990 sem grandes conflitos, agora se torna em espaço propício ao mercado especulativo de possível investimento de empresários representantes de uma nova ordem socioeconômica e ambiental para essa fronteira.

Assim, o governo boliviano ao decidir que os "50 quilômetros de fronteira", no caso pandina, deverão ser colonizados por bolivianos, rerepresentando a projeto da década de 1950, em nosso entendimento visa assegurar uma identidade nacional que faça frente às novas configurações políticas interamericanas, isso implica não reconhecer a presença da comunidade brasiviana em seu território.

Seguindo o pensamento de Berta Becker acerca da união dos países amazônicos pode fortalecer o Mercosul, de certa maneira, a atitude do

governo boliviano em não reconhecer a zona de contato pandina promovida pela comunidade brasiviana pode ser entendida como uma ação da política internacional daquele país, uma vez que, a Bolívia precisará ser reconhecida como nação parceira no processo de construção de um contraponto nas relações com a Alca e com a própria União Européia. Para Bercker:

"...a articulação sul-americana por meio do resgate do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA), e também a partir da iniciativa do planejamento físico da integração por meio de transporte multimodal, difusão da internet nos países vizinhos e intercâmbio energético. Em Roraima deu-se o primeiro passo para a integração oficial através da construção da estrada que liga Manaus à Venezuela. O gás já vem sendo transferido da Bolívia e do Peru, e a Bolsa de Mercadorias e Estudos propõe a extensão da fronteira agropecuária do centro-oeste brasileiro para os países vizinhos."(BERCKER, 2005. ISSN 0103-4014)

Na região tripartite das fronteiras Brasil - Bolívia e Peru, um importante elo de articulação política regional, salvo algumas reservas, se apresentou no cenário sul ocidental -amazônico, o chamado MAP (SOUZA E PAULA: 2008). Contudo, no Estado do Acre, além deste outros embriões de integração estão presentes: fluxos e equipamentos passíveis de acelerar o intercâmbio de mercadorias e pessoas, como a construção da Ponte Internacional Wilson Pinheiro e, a Estrada do Pacífico na qual podemos destacar os "sonhos" de ontem e de hoje se encontrando no processo de integração do governo acreano de 1974 sendo reivindicado pelos novos representantes do poder na primeira década do século XXI.

Atualmente, as cidades acreanas de Assis Brasil - Inapari (Peru), Brasiléia, Eptaciolândia - Cobija (Pando-Bolívia), bem como, Plácido de Castro - Povoado Evo Morales (Santa Rosa - Bolívia) se constituíram como cidades e gêmeas, a exemplo de Santa Helena e Pacaraima em Roraima, Tabatinga e Leticia no Amazonas.

Vale ressaltar que mesmo antes da década de 1930 até a de década de 1960 os trabalhadores brasileiros relativizam essa fronteira (Norte) nos rios Abunã e Acre de forma pacífica. E ainda, entre as décadas de 1970 a 1990, novos desloca-

mentos de trabalhadores, agora sob a lógica do modelo agropecuário vencedor implantado no Estado do Acre, a partir da década de 1970, como resultado da nova ordem de desenvolvimento da fronteira capitalista para Amazônia, a partir da década de 1960.

Assim, a neo-expropriação e expulsão dos brasivianos da terra boliviana, por eles escolhida durante a "fuga" dos anos 70 a 90, mostra que em ambos os aspectos se articulam e singulariza uma contextualização dos conflitos agrários, no Brasil nas épocas memórias da luta dos seringueiros pela posse da terra/floresta e em defesa do seu modo de vida e, na Bolívia, atualmente, ao enfrentarem o deslocamento direcionado ora pelo governo, ora por um campesinato, também, expropriado e expulso do altiplano boliviano.

Nesse sentido, trabalhadores brasileiros e bolivianos, expropriados e expulsos fazem configurar a fronteira pandina como uma zona de contato nesse momento, eivada, de conflitos velados e explícitos que revelam interesses diversos e dissimulados, e ainda, evidenciam os interstícios interamericanos amazônicos dos rios Abunã e Acre como os últimos espaços da luta pela vida e trabalho do pouso dos desenraizados nos dois países na primeira década do século XXI.

Porquanto, é importante pensar que o ideal de desenvolvimento sustentável para a Amazônia sul - ocidental, deverá levar em consideração as questões socioculturais e ambientais do impacto do crescimento demográfico na região interamericana amazônica fronteiriça.

Em particular o Estado do Acre que deverá garantir a posse de terra para os trabalhadores brasileiros, brasivianos, duplamente expropriados e expulsos, pelo seu país de origem (Brasil), e pelo país que escolhido para viver (Bolívia) os expropria e expulsa, a partir da primeira década do século XXI.

Após cerca de 50 anos da ação expropriadora da comunidade brasiviana, a manifestação de famílias camponesas brasileiras, de "fora" e, ou de "dentro" da fronteira, as questões sociais do presente parece ser as mesmas do passado e tem na garantia da terra sua principal bandeira de resistência e luta.

Portanto, o grupo de brasivianos, representado por homens, mulheres, crianças, jovens, velhos e velhas que sob o signo do descaso e "es-

quecimento" da sociedade e do estado burguês brasileiro foram sendo silenciados pela invisibilidade social, mas co-participantes do crescimento econômico e integrantes da política do favorecimento de políticos preocupados em vencer eleições, os "compadres e comadres" da necessidade e da manutenção do status quo social, hoje lutam para serem vistos e ouvidos.

## Notas

<sup>1</sup> Geórgia Pereira Lima, professora mestra e pesquisadora do Centro de Filosofia e Ciências Humanas -Área de História - UFAC Universidade Federal do Acre.

E-mail: geo833@gmail.com

<sup>2</sup> Matéria de Altino Machado, postada em 2009 e, comentada entre julho de 2009 a maio 2010.

## Referências bibliográficas

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

BECKER, Bertha K. "Cenários de curto prazo para o desenvolvimento da Amazônia". *CADERNOS NADIAM*, Brasília, MMA, 1999. Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

\_\_\_\_\_. *Geopolítica da Amazônia*. Est. avançados. Vol 19 nº 53. SP. RJ.2005.

ESTEVEZ, Benedita Maria Gomes. 2001. *Migrations on the Southwestern Amazonian frontier: a case study of "Brasivianos" and "Biscateiros"*. 6-8 octubre 2001, à Rio de Janeiro. Center for international Earth Science Information Network of Columbia University (CIESIN);

HOLANDA, Cristóvão Buarque, "Os Instrangeiros: A aventura da Opinião na Fronteira dos Séculos". Brasil: Os Visionautas. Editora Garamond: 2002.

LACERDA, Franciane Gama. "Reclamações do povo". *Luta por direitos na cidade, seringais e núcleos coloniais da Amazônia brasileira (século XIX e XX)*. Projeto História, nº 33 p. 63-82. Dez, 2006.

LIMA, Geórgia Pereira. *Fronteira do Abunã e os conflitos sociais*. IN: *A Amazônia na pós-moderna: tradição e contradição*. Rio Branco-Ac: OPUS, 2008.

MARTINS, José e Souza. *Nas áreas de expansão da sociedade brasileira*. IN: *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOUZA e PAULA. *Ambientalismo, Territorialização/Desterritorialização na fronteira Trinacional Amazônica*. (Peru, Brasil e Bolívia). Disponível em: <http://www.sisgeenco.com.br/> acesso -28.06.2008.

# A TAREFA CRÍTICA DO FANTÁSTICO

Heloisa Helena Siqueira Correia  
Fundação Universidade Federal de Rondônia

Levando-se em consideração a crítica ao realismo filosófico lançada por Gianni Vattimo em *A tentação do realismo*, texto de 2001, e o papel de crítica ao realismo literário exercido pelo modo fantástico de fazer literatura, apontado por Rosemary Jackson, em texto de 1986 intitulado *Fantasy: literature y subversion*, pretende-se discussão teórica aprofundada acerca do fantástico como modo do fazer literário, tal como tratado pela estudiosa, relacionando-o com o maravilhoso e o mimético. Desse modo, as reflexões são elaboradas no sentido de compreender como o fantástico, ao mesmo tempo em que parte do real, engendra outro tipo de realidade, talvez mais reveladora que a primeira, talvez fruto de transfiguração desta, de sua dissolução ou, então, uma realidade que obedece a tendências diversas das leis da primeira, com dinâmica existência paralela e virtual. Assim, o modo fantástico exerce importante atitude crítica, demonstrando a fragilidade da imitação de moldes realistas, isto é, a imitação que pretende retratar a realidade, como se essa fosse uma materialidade objetivamente dada, e para sempre. Paralelamente, o modo fantástico constrói crítica indireta contra a verdade e a realidade, tomadas como categorias do realismo filosófico.

Partindo da crítica filosófica dirigida contra o realismo de vertente metafísica, este texto objetiva compreender em que medida o modo fantástico do fazer literário pode ser compreendido como atitude de crítica ao realismo literário e, indiretamente, da categoria filosófica de realidade. Para tanto, retoma reflexões do pensador italiano Gianni Vattimo, da estudiosa do fantástico Rosemary Jackson e do escritor argentino Jorge Luis Borges. Por último, tece apontamentos também sobre algumas criações ficcionais borgeanas.

Atentemos, primeiramente, para algumas observações importantes do pensador italiano, Gianni Vattimo que, inspirado na filosofia nietzscheana, dirige crítica à atitude metafísica que adere ao real como algo sólido e indubitável.

Vattimo expõe o que denomina tentação do realismo, tendência baseada na posição dos realistas, que, segundo o pensador, "(...) defenderiam a existência de um mundo independente dos sujeitos" (VATTIMO, 2001, p. 12-13).

A notável frase de Nietzsche: " Não existem fatos somente interpretações " é assumida por Vattimo como "divisa da ontologia hermenêutica" (2001, p. 17), e indicada pelo filósofo italiano como afirmação contra a qual se batem aqueles que cedem à denominada "tentação do realismo" (2001, p. 17).

Ceder a tal tentação significa também afastar o nihilismo e o ceticismo, além de, é claro, abraçar a metafísica no que diz respeito àquilo que a metafísica admite: a suposta objetividade do real. Nas palavras de Vattimo:

Nesta perspectiva, quem reivindica os direitos do realismo, ou da metafísica como reflexo cognitivo e prático da verdade objetiva do ser, é um interlocutor igualmente 'interpretante' como um outro qualquer. Faz hermenêutica sem sabê-lo, se diria parodiando Molière. Interpreta com vista a um projeto, que, porém, não reconhece como tal por que crê ser movido pela pura vontade da verdade como reflexo da estrutura das coisas 'lá fora' (2001, p. 31).

Nesse sentido, quem apóia a construção do conhecimento no realismo e na metafísica, segundo o pensador, está tomando o que é apenas uma interpretação, como algo supostamente dado e garantido objetivamente pelas coisas, e como se essas fossem exteriores e independentes do sujeito.

Novamente, nas palavras do filósofo italiano:

Até o apelo à objetividade das coisas como são em si mesmas conta somente enquanto é uma tese de alguém contra outro alguém, e enquanto é uma interpretação motivada por projetos, por sofrimentos, por interesses também no melhor sentido da palavra. A realidade 'mesma' não fala de si, tem necessidade de um porta-voz - quer dizer justamente, intérpretes motivados, que decidem como representar sobre um

mapa um território ao qual tiveram acesso através de mapas mais antigos (2001, p.42-43).

Faz parte da realidade a imagem criada pela interpretação e também quem interpreta, e isso é levado em consideração pelo intérprete. Assim, ao longo da história, as interpretações se sobrepõem, lutam, convivem e se superam. Não fosse isso, não guardaria sentido algum o produzir conhecimento. Uma interpretação definitiva seria, a um só tempo, glória e morte do conhecimento. Então, produzir conhecimento (interpretar) é jogar o jogo violento das interpretações que tentam ganhar poder, sem que esse tenha absolutamente alguma relação com a verdade e a realidade, de natureza objetiva e completamente externa ao sujeito.

Em se tratando da literatura, sabemos que a literatura já é, ela mesma, um outro universo, verbal e artificial, e que não possui o estatuto de criadora do real, ou pelo menos, do real metafísico. Ainda assim, podem-se distinguir escritores que pretendem aproximar-se do suposto real, mantendo amarras entre sua narrativa e os modelos que encontra na realidade, e escritores que, de modo explícito, assumem atitude crítica em relação à assunção da realidade como algo com o qual o homem pode se relacionar objetivamente, e que poderia se constituir em modelo do fazer literário e fictício.

Estes últimos são escritores que se dedicam a criar narrativas que vem sendo tratadas por críticos e estudiosos como fantásticas. Fazem parte do grupo: Jorge Luis Borges, Murilo Rubião, J. J. Veiga, Adolfo Bioy Casares, Gabriel Garcia Marques, Júlio Cortázar e Carlos Fuentes, entre outros. Passemos a tentar compreender em que medida o fantástico pode se configurar como crítica à realidade. Para tanto, antes cabe refletir sobre o processo mimético implicado, ao que parece, em toda criação artística.

Ao reconhecer a imitação como conceito fundamental da cultura ocidental, para explicar o processo de criação das obras literárias, estamos, ao mesmo tempo, aceitando que o suposto modelo imitado é a realidade e seres reais. Está claro que tal conceito aproxima-se do conceito aristotélico e não da imitação de moldes platônicos.

Enquanto o idealista grego reserva ao artista o papel de imitador de uma realidade secundária, porque cópia de uma realidade superior constituí-

da por Ideias ou Formas perfeitas, universais, eternas e imutáveis, o estagirita supõe que a imitação é algo natural ao homem e, portanto, também ao artista, que deve fazê-la sem pretender a pura cópia. Antes, o artista pode melhorar o modelo, por exemplo acentuando certos traços, para que os defeitos existentes fiquem em segundo plano.

Passemos, então, a partir de agora, a pensar a mimesis presente na literatura: ela abarca enorme gama de gradações no que toca à proximidade e distância em relação à realidade imitada. O realismo, pode-se afirmar, é corrente estética e escola literária que possui mais pretensões de fidelidade e aproximação da realidade que imita, ainda que o trabalho com a linguagem se configure como mediação e portanto, já implique na dissolução da pretensa relação de reflexo entre preceitos teóricos do realismo, obras realistas e realidade. Entre os preceitos encontra-se a suposição de que a imitação pode se dar em termos de retrato da realidade, como se essa fosse uma materialidade objetivamente dada, e para sempre, do tipo que permite, inclusive, que se possa construir conhecimento objetivo a seu respeito.

No âmbito da posição contrária, anti-realista, passemos a pensar no fantástico, não como gênero, mas em termos de modo fantástico do fazer literário, tal como propõe a estudiosa Rosemary Jackson. Ele também envolve mimesis, mas nesse caso a atitude mimética é apenas ponto de partida da criação literária. Nas palavras de Jackson:

Es mejor, tal vez, definir lo fantástico como un modo literario antes que un género, y ubicarlo entre los modos opuestos de lo maravilloso y lo mimético. Las formas en que opera pueden entonces entenderse por su combinación de elementos de estos dos diferentes modos (...) (JACKSON, 1986, p.30).

Em que maravilhoso implica a presença de um narrador impessoal, portador de sabedoria e autoridade; sem emoções, mas com certeza sobre tudo o que narra, um narrador onisciente, que impõe ao seu leitor uma posição passiva. Exemplos do maravilhoso são: contos de fada, a magia e o sobrenatural. E mimético, por sua vez, refere-se às "(...) narraciones que pretenden imitar una realidad externa (...)" (JACKSON, 1986, p.31). Trata-se da narrativa clássica que se pode encontrar nos romances realistas do século XIX.

O narrador apresenta-se na terceira pessoa e apresenta os elementos contados como reais. Neste caso, não é demais lembrar que Jackson afirma que já no início desse tipo de narrativa há "(...) una declaración implícita de equivalencia entre el mundo ficcional representado y el mundo "real" exterior al texto (...) "(JACKSON, 1986, p.31).

Recortados minimamente os terrenos do maravilhoso e do mimético, Jackson passa a explicar o fantástico:

La narrativa fantástica confunde elementos de lo maravilloso y de lo mimético. Afirma que es real lo que está contando - para lo cual se apoya en todas las convenciones de la ficción realista - y entonces procede a romper esse supuesto de realismo, al introducir lo que - en esos términos- es manifestamente irreal. (JACKSON, 1986, p.32).

Percebe-se pela leitura da citação acima, que o modo fantástico depende da ficção realista, ainda que seja apenas em um primeiro momento. Há entre o realismo e fantástico, nesse sentido, uma relação imbricada e indeterminada. E que pode envolver elementos do maravilhoso e do mimético.

Já no que diz respeito ao narrador e ao leitor, a autora explica que o fantástico:

Arranca al lector de la aparente comodidad y seguridad del mundo conocido y cotidiano, para meterlo en algo más extraño, en un mundo cuyas improbabilidades están más cerca del ámbito normalmente asociado con lo maravilloso. El narrador no entiende lo que está pasando, ni su interpretación, más que el protagonista; constantemente se cuestiona la naturaleza de lo que se ve y registra como "real". Esta inestabilidad narrativa constituye el centro de lo fantástico como modo. (JACKSON, 1986, p.32).

As narrativas em que há a presença do elemento fantástico assumem fortemente a impossibilidade de imitação objetiva do real. Antes, afirmamos que se trata de narrativas cuja criação também parte do real, mas o fazem para engendrar outro tipo de realidade, talvez mais reveladora que a primeira, talvez fruto de transfiguração desta, de sua dissolução ou, então, uma realidade que obedece a tendências diversas das leis da primeira. Segundo Jackson:

El fantasy se interesa en los limites en

las categorías limitadoras, y en el proyecto de su disolución. Subvierte de este modo los supuestos filosóficos dominantes que entienden la "realidad" como una entidad coherente y simplista (...) (JACKSON, 1986, p.45).

Tal literatura se configura como crítica à literatura realista e ao realismo. Isso faz por exemplo, quando cria outros mundos possíveis, melhores ou piores que o mundo em que vivemos. Há casos, também, em que as reflexões teóricas acerca do modo fantástico podem ser encontradas nas próprias obras dos criadores de ficção. Essa duplicidade construída pela metalinguística é especialmente importante, uma vez que testemunha a sintonia entre teoria e prática literária. Caso exemplar, nesse sentido, é a obra de Jorge Luis Borges.

O escritor argentino também critica a existência objetiva do real. Seu alvo são os romances de tipos e romances psicológicos que tentam imitar a causalidade natural, sem obter sucesso. A crítica borgeana pode ser identificada no ensaio *El arte narrativo y la magia* do livro *Discusión* (BORGES, 1994a, p. 226-31), em que Borges ensaia o que considera o elemento central de toda narrativa: a noção de causalidade. Borges elege a noção de causalidade para ler narrativas, todavia, a causalidade que lhe interessa não corresponde ao processo causal natural e sim, ao que o autor denomina causalidade mágica ou processo causal mágico.

A causalidade mágica rejeita a ordem do tipo causa-efeito contínua e sucessiva e se organiza pela ordem da magia. Esta tem uma coordenação inspirada na imitação - magia imitativa -, e aproximação - magia contagiosa -, que obedece a um encadeamento sucessivo sim, mas que não pode ser qualificado como contínuo, se comparado ao encadeamento sucessivo contínuo de causa-efeito. Esse é, sucintamente, o modo como Borges critica a pretensão dos realistas, ao mesmo tempo em que, no processo de criação ficcional, assume uma espécie de anti-realismo, que preferimos, junto com Jackson, pensar como modo fantástico do fazer literário.

É possível identificar nas ficções borgeanas a presença do fantástico nas suas variadas manifestações: pela existência de objetos fantásticos, pela presença de seres fantásticos, pela intromissão de leis que obedecem à denominada causali-

dade mágica, pelo tema do duplo, pelo tema da viagem no tempo e da multiplicação dos tempos, entre outros. Tais elementos e procedimentos assumem objetivos críticos e denunciadores da fragilidade do real.

A literatura em questão não carrega a tarefa de evasão da realidade; antes, desenha sua crítica ao real e ao mesmo tempo coloca outra dimensão em seu lugar: um irreal com fundamentos mais reais que a suposta realidade do leitor.

Isto faz quando solapa os alicerces da cultura ocidental, como no conto *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius* (1994a, p. 431-443), ou faz desabar a confiança que os homens depositam na realidade histórica, como no conto *Utopia de un hombre que esta cansado* (1994b, p. 52-56). Este último, em especial, apresenta uma sociedade que aparentemente é melhor do que a nossa, mas que no final apresenta-se portadora de ameaçadora *hybris*.

Quando Borges não obedece à lógica de tradição aristotélica, como em *El jardín de senderos que se bifurcan* (1994a, p. 472-480), percebemos que a simultaneidade de séries temporais que se entrecruzam ou correm paralelas passa a ser possível, não só no âmbito da ficção como também em nosso mundo cotidiano. Semelhante processo ocorre quando o escritor abole a noção de causalidade da física clássica no conto-ensaio *El acercamiento a Almotásim* (1994a, p. 414-418); aí sentimos a ruína de uma das mais confortáveis explicações humanas acerca do universo.

A narrativa borgeana, muitas vezes, é, também, geradora de objetos fantásticos - referimo-nos à esfera furta-cor do conto *El aleph* (1994a, p. 617-628) e o livro de areia do conto *El libro de arena* (1993, p.68-71) - com os quais o leitor toma contato, o que o faz perceber que seu mundo está repleto desses supostos objetos mágicos, desestabilizadores da ordem racional ou, às vezes mantenedores de credices e tabus.

Ao criar acontecimentos inverossímeis como em *El inmortal* (1994a, p. 533-544), conto em que o leitor tem a chance de conhecer um homem imortal que busca teimosamente pela mortalidade, ou ainda, quando o leitor percebe que a biblioteca de Babel (1994a, p. 465-471) é, na verdade, o universo, com tudo o que há nele de busca, ardil, multiplicação, conhecimento, erro e fé, então, começamos a nos aproximar da compreensão da tarefa crítica que o modo

fantástico do fazer literário assume.

Também encontramos crítica às crenças pessoais e sociais, como nos contos *La loteria em Babilônia* (1994a, p.456-460) e *Historia de la eternidad* (1994a, p.353-367). No primeiro, Borges desvela os mecanismos políticos que existem por baixo dos supostos desígnios do destino, a que muitos se submetem porque os tomam como determinações oriundas de uma ordem superior à ordem do humano. E no segundo, ironicamente, o escritor narra e reflete, a um só tempo, sobre nascimento e morte da personagem eternidade, demonstrando que não passa de invenção ficcional ou artigo de fé da metafísica.

De um modo ou de outro, lançando mão ora de uma estratégia, ora de outra, essa literatura vai se empenhando em sua tarefa crítica do real e de nossa crença no real, a ponto de percebermos a ingenuidade dos leitores e críticos que uma vez tomaram o fantástico como entretenimento e evasão da realidade.

Ao contrário, a literatura que se constrói pelo modo fantástico do fazer literário, ao revelar, em textos e obras, seus elos com a tradição estética da cultura ocidental, inclui aí a revelação dos aspectos feios do mundo, sua *hybris* multiforme: violência, autoritarismo, barbárie, desrazão, etc., e por isso mesmo, conhecendo a fundo as grandes contradições de nossa cultura, mas não sendo autora delas, ela pode ser tomada como instância crítica poderosa.

É capaz de criticar as bases em que se fundamenta nossa concepção de realidade, e os princípios racionais da metafísica ocidental sobre o quais se assentam nossa ordem científica, cultural e social, sem se ver sequestrada pelos mecanismos que critica, já que sua linguagem consegue, no que diz respeito a obras e textos determinados, subverter criticamente a estrutura do real metafísico.

## Referências bibliográficas

- BORGES, Jorge Luís. *El arte narrativo y la magia do livro*. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas: 1923-1949*. Buenos Aires: Emecé Editores, 1994a. v. 1, p.226-31.
- \_\_\_\_\_. *Historia de la eternidad*. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas: 1923-49*. Buenos Aires: Emecé Editores, 1994a. v.1, p.353-367.

- \_\_\_\_\_. El acercamiento a Almotásim. In: \_\_\_\_\_.  
. Obras Completas: 1923-49. Buenos Aires:  
Emecé Editores, 1994a. v.1, p. 414-418.
- \_\_\_\_\_. El Aleph. In: \_\_\_\_\_. Obras Completas:  
1923-49. Buenos Aires: Emecé Editores, 1994a.  
v.1, p. 617- 628.
- \_\_\_\_\_. La lotería en Babilonia. In: \_\_\_\_\_. Obras  
Completas: 1923-49. Buenos Aires: Emecé Edi-  
tores, 1994a. v.1, p.456-460.
- \_\_\_\_\_. Tlön, Uqbar, Orbis Tertius. In: \_\_\_\_\_.  
Obras Completas: 1923-49. Buenos Aires: Emecé  
Editores, 1994a. v.1, p. 431-443.
- \_\_\_\_\_. La biblioteca de Babel. In: \_\_\_\_\_. Obras  
completas: 1923-1949. Buenos Aires: Emecé  
Editores, 1994a. p. 465-471.
- \_\_\_\_\_. El Inmortal. In: \_\_\_\_\_. Obras comple-  
tas: 1923-49. Buenos Aires: Emecé Editores,  
1994a. v.1, p. 533-544.
- \_\_\_\_\_. El jardín de senderos que se bifurcan  
. In: \_\_\_\_\_. Obras completas: 1923-49. Buenos  
Aires: Emecé Editores, 1994a. v.1, p. 472-480.
- \_\_\_\_\_. Utopía de un hombre que está cansado.  
In: \_\_\_\_\_. Obras completas: 1975-85. Buenos  
Aires: Emecé Editores, 1994b. v.3, p. 52-56.
- BORGES, J.L. El libro de arena. In: \_\_\_\_\_. Obras  
completas - 1975-1985. Buenos Aires: Emecé,  
1993, v. 2. p.68-71.
- \_\_\_\_\_. Obras Completas: 1923-1949. Buenos  
Aires: Emecé Editores, 1994a. v. 1, 518p.
- \_\_\_\_\_. Obras Completas: 1975-1985. Buenos  
Aires: Emecé Editores, 1994b. v. 3, 518p.
- \_\_\_\_\_. Obras Completas: 1952-72. Buenos Aires:  
Emecé Editores, 1993. v. 2, 518p.
- JACKSON, Rosemary. Fantasy: literature y  
subversion. Buenos Aires: Catálogos, 1986.
- VATTIMO, G. A tentação do realismo. Tradu-  
ção Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Lacerda/  
Instituto Italiano di Cultura, 2001. 57p.



# O LUTO E O TRÁGICO EM ELECTRA AO LONGO DOS SÉCULOS

Jamila Nascimento Pontes  
Universidade Federal do Acre  
Alyne Spiacci Rocha  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

O interesse pelo mito de Electra não foi só dos gregos: Ésquilo, Sófocles e Eurípedes, mas dos diferentes dramaturgos ao longo da história. No século XX, Eugênio O'Neill, dramaturgo americano, fez uma tradução cultural da trilogia Oréstia de Ésquilo (524-456 a.C), intitulada de *Mourning Becomes Electra* (Electra Enlutada). Essa trilogia consiste, respectivamente: *A Volta ao Lar* - baseada em Agamêmnon; *Os Perseguidos* - em Coéforas e *Os Fantasmas* - em Eumênides. O'Neill deu maior relevância ao mito de Electra do que Ésquilo, porque a nova Electra (Lavínia) é a principal responsável pelo desfecho trágico da obra, porque ela conduz do início ao fim toda ação dramática, diferentemente, da personagem grega, que pouco contribui, já que quem executa as ações trágicas é seu irmão Orestes. O dramaturgo americano desloca Electra daquele contexto religioso grego e a enquadra nos princípios científicos do momento: substitui a crença grega pagã pela psicologia moderna; Guerra de Tróia pela Guerra Civil Americana. Portanto, objetiva-se fazer um estudo temporal e espacial das fábulas grega e americana; dos aspectos trágicos, levando em consideração a filosofia do trágico defendida por Lesky, em *A tragédia Grega* e uma análise psicanalítica de *Electra Enlutada* com base em Complexo de Édipo, de Freud.

## Atualização do mito de Electra em: Oréstia e Electra Enlutada

É de consenso que a tragédia teve suas raízes na vivência cultural do povo grego, principalmente, nas manifestações rurais relacionadas à colheita de uva. Nietzsche (2007) acrescenta as tensões entre os irmãos: Apolo e Dionísio. Dionísio é o transgressor, conhecido como deus da embriaguez, não por acaso, no estado dionisiaco há uma desenfreada indisciplina sexual, subversão à ordem e à liberdade do prazer sem limite; o que se contrapõe aos nobres sentimentos apolíneos, que

simbolizam a ordem, a harmonia e a luz do mundo. Ainda segundo Nietzsche (2007), os devotos de Dionísio desprendidos dos códigos sociais, mergulhados na embriaguez, revelavam-se e diziam a verdade de forma tão mágica que empalideciam os indivíduos apolíneos a ponto de fazer com que estes esquecessem os conceitos de seu mestre.

A tragédia se compõe destas experiências polares, mas não se pode esquecer que os poetas gregos se baseavam na mitologia para compor suas tragédias. Desta maneira, o mito ganhava força ao ser transfigurado de herói, pois o ritual o colocava no centro do palco com suas complexidades típicas: acima dos homens comuns e abaixo dos deuses, por isso vivia em desequilíbrio constante, porque, mesmo não devendo transitar na interseção dos dois mundos, transita. Sendo assim, as forças externas, moira, enveredam o herói para perdição, fazendo com que o mesmo ultrapasse seu limite e cometa a *hybris*<sup>a</sup>. O que o leva, obrigatoriamente, a viver o trágico cerrado ou apenas uma situação trágica, mesmo que não seja orientado por vontade própria, mas por presságios, profecias, sonhos, visões, figuras fantasmáticas que eram comuns naquele universo pagão.

Electra é um dos mitos mais conhecidos, não só pelo sofrimento e luto, que sempre estiveram presentes em várias versões, mas também sua luta contra a injustiça, covardia, traição, autoritarismo, tudo que é ilícito e arbitrário, não por acaso, a heroína aparece sempre enredada nesse tipo de trama. Todavia, na trilogia Oréstia, de Ésquilo, essa personagem pouco se destaca, visto que, a mesma aparece e desaparece (no túmulo do pai) apenas no início de *Coéforas*, segunda peça da trilogia. Assim, o desfecho trágico se revela pelas ações do irmão Orestes, que havia sido vendido pela mãe como escravo, volta a Argos e torna-se o vingador implacável:

ORESTES [para Corifeu]:  
Meu plano é simples.  
(apontando para ELECTRA)  
Ela regressa ao palácio.  
(apontando para o CORO)  
Quanto a vós todas, deveis guardar segredo  
em relação aos meus desígnios...  
(dirigindo-se a ELECTRA)  
É tu, volta ao palácio imediatamente  
para que tudo marche como planeja-  
mos. (ÉSQUILO, 2006, p.118-9)

Diferentemente do que acontece em *Electra Enlutada*, de Eugenio O'Neill, em que a heroína (Lavínia), além de participar de toda trilogia, investiga, planeja e acompanha o irmão durante o assassinato do amante da mãe, Adam Brant (Egisto), ação que motiva suicídio de sua mãe Christine e posteriormente o do irmão Orin. Desta forma, Lavínia torna-se a principal responsável pelo desfecho trágico, uma vez que, a expiação da maldição familiar se dá pelas suas ações e não pelas do irmão, como acontece em *Oréstia*.

Os desfechos das trilogias se dão de forma contrária: Orestes alcança à luz e Lavínia as trevas. Orestes foi Julgado e absolvido pelos deuses e pela justiça (voto de Minerva), o que lhe dar direito de voltar a Argos como herdeiro do trono paterno. A restauração final da paz transborda os limites de Argos, porque as entidades vingadoras de crime de sangue, as Erínias, que perseguiram Orestes, transformam-se em entidades pacificadoras, as Eumênides, e passam a viver nas terras sagradas de Atenas.

ORESTES:  
Atena, deusa salvadora de meu lar!  
Depois de expulso até da terra de meus pais,  
graças a ti ela me será devolvida!  
Ah! finalmente poderei ouvir dos gregos:  
"Orestes hoje volta a ser um dos argivos  
e o dono do palácio em que seu pai morou!"  
...  
neste momento [Zeus] me concede a salvação!  
(dirigindo-se a ATENA)  
Digo-te, adeus agora e também me despeço  
de teu valente povo! Habitantes de Atenas! (ÉSQUILO, 2006, p.183)

Já Lavínia não tem a absolvição da justiça terrena (não houve julgamento), muito menos da divina, porque esta obra não insere o indivíduo

no mundo governado por forças externas, como na Grécia, sim internas, onde o indivíduo está abandonado à fragilidade da existência humana, que por natureza é trágica. Não por acaso, Lavínia se recolhe dentro da mansão: condena-se a viver só, trancada e atormentada pelas suas culpas e pelos fantasmas de seus antepassados:

LAVÍNIA:

Tenho que me castigar a mim mesma!  
Viver aqui sozinha com os mortos será  
pior ato de justiça do que a morte ou  
prisão! Nunca mais sairei e não verei  
mais ninguém! ... Vou viver sozinha  
com os mortos, e guardar os segredos  
deles, e deixar que eles me persigam,  
até que a maldição seja resgatada e que  
ao último Mannon seja permitido  
morrer (com um estranho e cruel sorriso  
de exultação maligna sobre os anos  
de autotortura). (...) Cabe os Mannon  
se castigarem a si mesmo por terem  
nascido! (O'NEILL, 1958, p.347).

Mas, analisando a por um viés psicanalítico, Lavínia cumpriu apenas o que buscou desde o início, já que tanto esteticamente quanto no modo de agir desejou ocupar o lugar da mãe. Por isso, se regozija na autotortura de expiar a maldição familiar, castigo ou realização que seria de sua mãe, se não tivesse cometido suicídio. No âmbito dessa família, nada é possível, além de sofrimento, frustração e perda, porque é autodestrutiva; as personagens vivem isoladamente com suas dores e ilusões, e todos vão ao encontro da morte, seja por assassinato ou suicídio, ou ainda a morte em vida, situação essa que vive Lavínia, o último membro da família Mannon.

*Electra Enlutada*, inspirada em *Oréstia*, de Ésquilo, representa a falência da condição humana naquele contexto histórico-social norte-americano do final do século XIX, no período da grave "Depressão", momento esse que o dramaturgo acredita no fracasso, na destruição daquele país. Não é por acaso que são explorados os aspectos mais profundos da psicologia das personagens que representa a falência: existencial, familiar, social e política. O'Neill, assim como os gregos, se utiliza dos longos solilóquios para demonstrar os aspectos psicológicos mais profundos das personagens. Essa tessitura de fracasso da obra se revela pela atmosfera funesta que é realçada pelas características expressionistas nos aspectos plásticos: cenografia, figurino, iluminação, som e tam-

bém a própria forma de interpretação dos atores (indicado nas didascálias) que se assemelha a robótica.

O'Neill é considerado um dos principais representantes do movimento expressionista, e este movimento, por sua vez tem forte influência nas teorias de Freud. Ao contrário do futurismo, os expressionistas buscavam explorar os mistérios da vida interior. Estas características além de serem apresentadas em suas obras, ficam evidenciadas nos comentários do próprio O'Neill, em que ele elogiava os expressionistas por romperem com as restrições para descobrir alguma forma de "supernaturalismo". Ele defendeu ainda o uso de máscaras como: "símbolo da realidade interior", "daqueles profundos conflitos ocultos da mente que as investigações da psicologia continuam a nos revelar" (CARLSON, 1997, p.350)

Encenada em 1931, *Electra Enlutada* é uma trilogia que consiste de três peças, respectivamente: *A Volta ao Lar*, *Os Perseguidos* e *Os Fantasmas*. Na primeira narra-se o retorno e assassinato do general Erza Mannon pela esposa adúltera, Christine (Clitemnestra) e o amante Brant (Egisto) - corresponde a peça *Agamêmnon* - nesta, o rei Agamêmnon, após voltar vitorioso da Guerra de Tróia também foi assassinado por sua infiel esposa (Clitemnestra) com ajuda do amante Egisto. A rainha se justifica diante do povo de Argos, alegando que o rei havia imolado a própria filha, Ifigênia, num ritual à deusa Ártemis. E Christine, porque esposo levava Orin para Guerra, deixando-a só, sem o filho querido<sup>b</sup>. Já Brant é Egisto vingam as mortes de seus antepassados<sup>c</sup>.

Em *Os Perseguidos*, dramatiza-se, principalmente, o luto de Lavínia (*Electra*) e Orin (*Orestes*), que planejam e executam o assassinato de Brant, o que leva Christine (Clitemnestra) ao suicídio - corresponde *Coéforas*. Nesta não há suicídio, mas matricídio cometido apenas por Orestes após executar Egisto. Lesky (1990) elege esse momento como sendo um dos mais trágicos das tragédias gregas.

Em *Os Fantasmas* explora-se os efeitos psicológicos dos filhos enlutados e a restaura-se a ordem: Orin (*Orestes*) não consegue viver com a culpa do assassinato de Brant e o suicídio da mãe, suicida-se. E Lavínia (*Electra*) se enclausura dentro da mansão para conviver com os fantasmas até expiar, não só os seus pecados, mas de todos

seus antepassados, assumindo assim a culpa dos crimes e suicídios ocorridos na família. Esta peça correspondendo *Eumênides* - na qual Orestes é absolvido. É importante salientar que Oréstia tem um fim conciliador, o que não é comum e nem plausível para Aristóteles (2007), porque para ele a tragédia deve oferecer a mudança da felicidade para a infelicidade, não o contrário. Por isso, alguns teóricos do trágico analisam o corpo da tragédia e não o desfecho.

É provável que, se Lavínia tivesse passado por um julgamento, assim como Orestes, ela também poderia, em parte, ser absolvida pelas leis públicas, porque apesar de ser cúmplice e ter induzido o assassinato de Brant, não foi autora. Também não seria julgada pelos seus pensamentos, apenas pelas ações. Aristóteles defende que na tragédia a primazia é das ações e não dos pensamentos. Neste raciocínio, se percebe que a perdição da heroína está na própria *hybris*, características do herói grego, e na forma estrutural da obra que não permite outra saída já que o imbricamento da fábula é linear.

O'Neill, além de transferir a trilogia Oréstia, do século V a.C, que se passa no palácio dos atridas em Argos, na Grécia; em Delfos e Antenas cerca de 1200 a.C para mansão dos Mannon na Nova Inglaterra, leste dos Estados Unidos, por volta de 1865 d.C. O dramaturgo também a envolve em um clima de Guerra, logo que o pano de fundo de Oréstia é a Guerra de Tróia, o de *Electra Enlutada*, a Guerra Civil Americana.

Na obra americana, Ezra Mannon, o patriarca, homem de grande patente, sai para liderar a Guerra, por um longo período, da mesma forma que na grega, Agamêmnon ao voltar para casa, após vencer a Guerra, é assassinado pela esposa com a ajuda do amante. Neste sentido, O'Neill teve os cuidados de recriar as personagens de acordo com os registros de Aristóteles na *Arte Poética*, onde na *Tragédia* o homem é visto de forma enaltecida, representa sua classe, a linhagem real; ao contrário da *Comédia* que é a imitação dos maus costumes. Mannon (Agamêmnon) está à altura de um herói grego, acima de um homem comum.

### **O destino e os caminhos trágicos das personagens**

Tanto em *Electra Enlutada* quanto em Oréstia,

o trágico já está traçado desde o início, porque o passado define este desfecho e também a estrutura linear das fábulas não permite outra saída. De modo geral, o desfecho de uma tragédia é uma consequência das ações passadas e da própria composição linear: as ações são completamente imbricadas, uma encabeça e determina a outra. Por isso, nada pode mudar os acontecimentos em uma tragédia, porque o herói cumpre seu destino traçado por forças maiores (parcas ou moiras) e mesmo se tendo uma idéia de livre árbitro, qualquer que seja sua escolha o conduzirá para mesmo fim: o trágico. É importante frisar que o trágico ocorre em uma perspectiva laica, desvinculado do mundo cristão como defende Lesky (1990) e também acrescenta Carlson (1997):

"Se o nexu do atual sistema de valores deslocou-se do céu e do homem, a ciência encontrou um nexu na natureza; e trágicos modernos como O'Neill ou Ibsen alardeiam o triunfo da natureza, negando por isso a reconciliação humanista ou metafísica típica das tragédias do passado. Na medida em que o homem persegue valores, quaisquer que sejam, no universo, e teme os desafios a esses valores, cria-se uma tensão que torna possível a tragédia, pois esta sempre "põe em risco" os valores pessoais e coletivos da época." (CARLSON, 1997. p. 385)

O trágico é evidente nestas obras: Oréstia, situada no teocentrismo, verifica-se uma situação trágica, levando em consideração a personagem de Orestes, já em *Electra Enlutada*, situada nesse contexto posterior ao antropocentrismo, observou-se o trágico cerrado para Lavínia, situação essa parecida com a daqueles antigos heróis: Édipo de Édipo Rei de Sófocles e Ifigênia de Ifigênia em Áulis de Eurípedes, que também vivem o trágico cerrado, mesmo não havendo um aniquilamento pela morte (característica do trágico cerrado), há um afastamento do convívio que faz sentido a existência humana dos personagens. Édipo em particular se aproxima mais de Lavínia, pois os mesmos, por vontade própria se isolam: Édipo em um bosque sagrado e Lavínia na mansão familiar. Já Ifigênia, no momento do sacrifício, foi substituída por uma corsa e tornando-se sacerdotisa dos deuses. No entanto, todos esses personagens são separados de seus universos vitais.

Ao apagar das luzes e o levantar das cortinas

tudo já está definido: Mannon, como dito anteriormente, estava na Guerra juntamente com o filho Orin; sua esposa já o traía; Lavínia já suspeitava desta traição. As intrigas e erros entre os pais de Mannon e Brant também determina o desfecho trágico, porque Brant, há anos, se preparava para vingar a morte da mãe, por isso, covardemente, se aproxima e seduz Christine induzindo-a a matar o esposo, em troca de um futuro de felicidade.

Para analisar o trágico em *Electra Enlutada* será necessário dialogar com alguns conceitos de Lesky, acerca dos requisitos básicos para o trágico se revelar em uma obra. Segundo ele: os gregos criaram a grande arte, mas não desenvolveram a teoria, que se torna objeto de estudo e reflexão a partir do século XIX com Goethe, entre outros. "Os primeiros passos em direção à tragédia, não é a formação da cadeia, mas o encadeamento dos acontecimentos, das personagens e de suas motivações." (LESKY, 1990, p.19).

Essa primeira condição se encontra perfeitamente nas obras, porque ambas têm ritmos intensos, as ações são repletas de sofrimentos e os imbricamentos das fábulas são lineares. Desta forma, os encadeamentos dos episódios são entrelaçados; as personagens são de nível elevado (como descreve Aristóteles), o coro expõe e excita o herói a agir. Em *Electra Enlutada*, o coro é representado pelos amigos e vizinhos da família.

Porém, a essência trágica parte das palavras de Goethe: "Todo o trágico se baseia numa contradição irreconciliável. Tão logo aparece ou se torna possível uma acomodação, desaparece o trágico". (LESKY, 1990, p.25). Em relação a essas palavras deve-se fazer uma análise mais minuciosa acerca das personagens nas duas obras. Que contradição irreconciliável é essa? No mundo antigo e pagão existiam os choques entre as ordens dos deuses e as dos homens: Apolo determina que Orestes vingue o assassinato do pai, ou seja, cometer o matricídio, ação que infringe as leis humanas. Essa é a contradição irreconciliável, já que Orestes executa o matricídio.

Então, trágico acontece para Orestes, porque ao executar o matricídio, a pedido de Apolo, implica em não atender as súplicas da mãe, ou seja, infringe as leis humanas. Então, não houve conciliação entre as ordens. Lesky (1990) ainda acrescenta que essa contradição pode ser entre os ho-

mens: quando um levanta-se contra o outro. Na dramaturgia de O'Neill é fácil observar esse jogo de adversário, não obstante a psicologia de Freud, o campo de batalha é no seio familiar.

Orin vive sentimentos intensos e contraditórios: odeia o pai, ama mãe e a irmã, nenhuma corresponde à altura: a mãe se apaixona por Brant, e a irmã entrega-se a um nativo durante uma viagem e aceita casar-se com Peter. Assim ele não consegue viver e nem convier com os outros por causa culpa do suicídio da mãe e ainda suas memórias da guerra que vem a baila de forma épica no ambiente de ficção, levando o espectador refletir sobre os horrores da guerra.

Sobre Egisto e Clitemnestra, Lesky (1990) cita-os apenas como malfeitores punidos e não como vítimas de um enredo trágico. Ainda sobre as contradições inconciliáveis, observa-se nas falas de Clitemnestra, que Agamêmnon também teve que decidir entre as ordens dos deuses e as humanas: o rei de Argos decidiu pelas divinas, já que sacrificou sua filha a pedido de Ártemis, contra a vontade da mãe.

CLITEMNESTRA:  
[Agamêmnon] sacrificou a sua própria  
filha - e minha-,  
a mais querida que saiu deste meu ventre,  
apenas para bajular os ventos trácios!  
Não era esse o pai cruel que merecia  
ter sido desterrado, expulso deste solo  
em retribuição ao crime inominável?  
(ÉSQUILO, 2006, p.74)

Porém, Agamêmnon, mesmo vivendo essas contradições irreconciliáveis, entre as ordens divinas e as humanas, não se enquadra nesse terceiro requisito: "... o [ser] que está enredado num conflito insolúvel, deve ter elevado à sua consciência tudo isso e sofrer tudo conscientemente. Onde uma vítima sem vontade é conduzida surda e muda ao matadouro não há impacto trágico." (LESKY. 1990. p.27)

Neste sentido não há impacto trágico nem para Agamêmnonn, nem para Mannon, porque o crime além de não serem consangüíneos como resalta Aristótelesd, as vítimas não têm consciência da morte, muito menos vontade de morrer. Isso é perceptível nas falas da profetisa Cassandra (Ex-princesa troiana e concubina de Agamêmnon), e nas falas de Mannon, que diante da morte, pede ajuda a esposa e a filha. Então,

não há efeito trágico na peça A Volta ao Lar e em Agamêmnon, apenas para Cassandra, que canta enquanto caminha ao encontro da morte:

CASSANDRA:  
Ah! Vede! Vede! A vaca vence o touro!  
Envolve-o em seu véu insidioso  
e pelos cornos negros o domina!  
Descrevo a traição mortal de um banho!  
...  
e a mim espera a espada de dois gumes  
Que sinto já em volta do meu pescoço  
...  
É meu destino... Vou, então, chorar lá dentro  
por mim, ... Basta desta vida!  
(ÉSQUILO, 2006, p.59-69).

Ao contrário das outras personagens, a análise do trágico para Lavínia, não pode ser comparativa, já que Electra, como explicado, logo sai de cena. Lavínia é a principal responsável pelas as ações trágicas. Esta contundente personagem vive o trágico cerrado, porque ela se afasta do convívio das pessoas que faz sentido a vida: após perder o pai e o irmão (com quem vivia uma relação freudiana), se afasta do namorado, amigos, vizinhos e empregados. Tem-se então a morte em vida, ou seja, o trágico cerrado.

Lavínia é uma personagem tipicamente trágica, mesmo não agindo, efetivamente, como aqueles grandes heróis áticos que cometem crimes consangüíneos, agrega os principais requisitos trágicos defendidos por Lesky já discutidos: o encadeamento de suas ações e motivações é mostrado sobre a dramaticidade dinâmica e não apenas de forma épica; a contradição inconciliável é o motor da peça, não entre deuses e homens, como em Oréstia, mas do homem contra homem. Lavínia ama o pai e odeia a mãe, esses sentimentos não se acomodam, porque são igualmente opostos, nenhum é cedido em detrimento do outro. Por tudo isso, e por sua coragem diante da morte (terceiro requisito para a produção do efeito trágico), a nova Electra faz como faziam os antigos heróis. Antígona, filha de Édipo aceita seu destino: encerrada em uma Rocha a mando de Creonte espera a morte, Lavínia em sua mansão mal assombrada. O fim da heroína americana é genuinamente trágico, desafia e supera o conceito de morte.

## A Psicanálise nos Estados Unidos e em Electra Enlutada

No início do século XX, Freud e suas teorias encontravam forte resistência no meio acadêmico, suas obras quando constavam de publicações científicas eram rechaçadas, era tido como "excêntrico", "extremista" (FREUD, 1924, p.14), adjetivos nada lisonjeiros. Mas à medida que sua teoria tornou-se mais conhecida, essa resistência diminuiu, não a ponto de ser totalmente aceita, mas ganhou alguns adeptos. É também verdade que alguns destes davam aos estudos uma interpretação própria, modificando, muitas vezes, conceitos básicos sem se preocuparem com a comprovação dos mesmos.

Em um relatório de 1911, para o Congresso Médico de Australásia, Havelock Ellis, escreveu: "A psicanálise de Freud é agora defendida e praticada não somente na Áustria e na Suíça, como também nos Estados Unidos, Inglaterra, Índia, Canadá..." (FREUD, 1924, p.18).

A psicanálise foi recebida com grande festa e homenagens, em uma visita de Freud e Jung, em 1909, na Clark University, Massachussets, convidados para uma série de conferências, encontraram acadêmicos especializados em educação e filosofia, tão desprovidos de preconceitos que conheciam todos os estudos produzidos até aquela época, o que propiciou um debate livre e produtivo. Como se tratava de um país sem grandes tradições científicas e sem um controle mais severo por parte das autoridades oficiais, a psicanálise, através de importantes representantes na época, encontrou solo fértil para o seu enraizamento e fortalecimento, de tal forma que influenciou várias áreas do conhecimento, inclusive na literatura. Entre várias obras destaca-se *Electra Enlutada* de Eugênio O'Neill.

### O Complexo de Édipo

Em *Electra Enlutada*<sup>d</sup>, O'Neill coloca em cena o embate entre mãe e filha, polarizadas na condução e indução às figuras masculinas. Desde a descrição das personagens fica claro que este embate é o grande mote para a resolução da ação. Lavínia, uma figura triste, lembra à mãe, figura imponente, semelhanças como a cor e forma dos cabelos e do corpo. Este dramaturgo atualiza o

mito de *Electra* e aprofunda ao máximo as ações psicológicas através do O Complexo de Édipo, onde:

Apaixonar-se por um dos pais e odiar o outro figuram entre os componentes essenciais do acervo de impulsos psíquicos que se formam nessa época e que é tão importante na determinação dos sintomas da neurose posterior. Não é minha crença, todavia, que os psiconeuróticos difiram acentuadamente, nesse aspecto, dos outros seres humanos que permanecem normais - isto é, que eles sejam capazes de criar algo absolutamente novo e peculiar a eles próprios. (FREUD, 1900, p.177)

Segundo William (2002), em *Electra Enlutada*, a psicologia que substitui a ação grega é estática: subjacente e determinista, ao contrário de viva e ativa. Lavínia odeia Christine, por amor ao seu pai, ela persegue e descobre o que a mãe faz na ausência do pai, e ao invés de contar tudo o que sabe a ele, decide por uma trama onde ela fará sua mãe sofrer, não as humilhações e a punições do marido, mas ela a julga e a condena a viver sem amor, fazendo com que seu irmão Orin, mate o amante, Adam. Christine também por seu lado vive uma relação de amor com Orin e utiliza esta relação como justificativa de sua traição, seu marido leva Orin para a Guerra, deixando-a sozinha. A relação entre mãe e filha, desde o começo é de ódio e de disputa de poder sobre Mannon e Orin, que se tornam ferramentas de seus desejos.

A Lenda de Édipo utilizada como essência deste Complexo, é uma tragédia onde a verdade é revelada, após a ação trágica. A psicanálise também anseia por essa descoberta, pois em seu processo de análise precisa que o paciente tome conhecimento destes recalques<sup>e</sup>. O'Neill conduz o espectador a esta revelação, pois para as personagens estas paixões são muito claras, e o fato de Lavínia estar o tempo todo mais fechada e triste não parece em primeira análise a idéia do recalque, ela não se sente culpada por amar o pai e odiar a mãe, mas parece que está preparando o momento certo para assumir o lugar desta. Ao contrário de Orin que se sente culpado por ser apaixonado pela mãe, e mais tarde pela irmã, o que o leva ao suicídio. Lavínia fica feliz com a morte da mãe, acha justo o seu fim, e não tem problema nenhum em parecer com ela. Aliás, após o suicídio de

Christine ela parece mais radiante, renascida, usa até a mesma roupa. Assim, Lavínia dar asas ao seu inconsciente: através das narrativas de Orin, ela cumpre o desejo de prazer se entregando a um nativo na Ilha Perdida tão desejada por Christine e Brant.

Após a morte de Orin, ela mais uma vez em luto faz a referência a mãe, no entanto, se recusa ter o mesmo destino. Sua forma de punição ultrapassa à da mãe: enterra-se viva na mansão mal assombrada é pior que a morte ou prisão. Isto é a "luta destes fantasmas para fazer parte da vida, a luta destes mortos para despertar. Nada é possível no âmbito desta casa e desta família; o sonho que cria ilhas felizes é de uma natureza inteiramente diversa." (WILLIAM, 2002, p.158) Seu destino é como ela queria que fosse o da mãe, já que para ela, a morte para mãe, mesmo sendo justa, não era o suficiente para castigá-la como merecia.

### Considerações finais

O'Neill em *Electra Enlutada* escreve uma obra de grande expressividade, utiliza a revisitação de um clássico, a *Oréstia* e influenciado pelos pensamentos da época constrói uma estrutura onde o destino é definido não por um elemento exterior aos personagens, os impulsos têm origens intrínsecas, vêm de dentro para fora, está justificado nas relações de amor e ódio firmadas pelas personagens.

O premiado dramaturgo, fortemente influenciado pelo Expressionismo e pela Psicanálise defende nos palcos modernos um espaço para tragédia, onde o espectador não tem mais nenhuma identificação com os deuses daquele mundo antigo, ele situa o "trágico" dentro da própria existência, como defende Lesky (1990), em que a existência humana é frágil, a vida em si é o destino, onde todos personagens, nessa trama, encontram a morte, seja por assassinato, suicídio ou até morte em vida.

Talvez por esta falta de enraizamento científico, *Electra Enlutada* foi recepcionada sem maiores censuras neste sentido, porque assim como a tragédia de Édipo, defendida por Sófocles é uma história que nasce no germe da civilização, Lavínia surge como uma heroína que cumpre seu destino: vinga seu pai da traição e liberta o irmão das

amarras maternas, como também se livra de suas angústias em sentidos ambíguos: desfrutou dos prazeres das ilhas utópicas e promete ser feliz com o noivo, mas ao perceber que não há mais possibilidade de amor, de felicidade não é mais viável: desprende-se de suas amarras, reconcilia-se da maneira mais justa: renuncia a tudo em nome da satisfação própria, aceita seu destino, segue ao encontro deste de forma ativa como toda heroína trágica e para uma nascida do universo freudiano o desfecho não poderia ser diferente, já era o esperado.

### Notas

a - Arrogância: excesso de autoconfiança do herói; desmedida; desafio à ordem estabelecida.

b - Aqui é clara a utilização do complexo de Édipo, tanto para justificar a relação entre mãe e filho, como para atestar a vingança.

c - Brant, porque sua mãe morreu na miséria ao ter sido abandonada pelo irmão do pai de Erza Mannon, pois, seu pai, após ser roubado pelo irmão tinha se tronado um bêbado. Egisto (segundo Brandão, 1985), foi porque o pai de Agamêmnon matou e serviu ao seu irmão Tieste (pai de Egisto) as carnes de seus sobrinhos. Dessa forma, Egisto ficou com a obrigação de vingar as mortes na geração seguinte.

d - [...] quando um irmão mata o irmão, ou um filho o pai, ou a mãe o filho, ou um filho a mãe, ou está prestes a cometer esse crime ou outro idêntico, casos como estes são os que devem ser discutidos. (ARISTÓTELES, 2007, p. 54-5).

e - Segundo Freud: recalque consiste na exclusão dos impulsos e suas representações ideacionais do consciente. Ocorre sempre que um desejo, impulso, ou idéia, ao se tornar consciente, provoca um conflito insuportável, resultando em ansiedade.

### Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. Arte poética. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- CARLSON, M. Teorias do teatro: estudo histórico - crítico, dos gregos à atualidade. trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997. p.350-385.
- ESQUILO, Oréstia. 7. ed. Trad. Adriano Gama Kury. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- FREUD, Sigmund. A história do movimento psicanalítico. Rio de Janeiro: Imago, 1974. Vol XIV. 1924.
- FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos. Rio de Janeiro: Imago. Vol IV. 1972.
- LESKY, A. A tragédia grega. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- O'NEILL, E. *Electra enlutada*. Rio de Janeiro: Bloch Editore, 1958.
- WILLIAMS, R. Tragédia moderna. In.: Tragédia privada Trad. Betina Bischof. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. p. 143-160.

# O EMBATE ENTRE AS ORDENS DIVINAS E HUMANAS EM ÉSQUILO, SÓFOCLES E EURÍPEDES

Jamila Nascimento Pontes  
Universidade Federal do Acre

A Grécia teve grande importância para a sociedade ocidental em vários aspectos: na política, filosofia e arte. As tragédias gregas são exemplos preciosos disso, porque é possível verificar algumas concepções e transformações filosóficas que os poetas discutiam em seus primorosos versos que badalavam as multidões nos Festivais Dionisiacos. Não eram poucos os dramaturgos que disputavam tais Festivais, porém, poucos são conhecidos na atualidade, menos ainda as obras. A tríade que se conhece de dramaturgos é: Ésquilo, Sófocles e Eurípedes. Então, objetivava-se fazer uma análise, que responda a questão: como se dá a ação dramática, levando em consideração as ordens divinas sobre as humanas nas obras desses poetas? Desta maneira, tomam-se como corpus de análise as peças: Oréstia de Ésquilo; Édipo Rei de Sófocles e Hécuba de Eurípedes e para fundamentação teórica O nascimento da Tragédia de Nietzsche e A tragédia Grega de Lesky.

## O teatro e os poetas na Grécia

O teatro na Grécia advém de um ritual da colheita de uva, quando um animal, o bode, acusado de devorar as videiras, era perseguido, esquartejado e oferecido em sacrifício a Dionísio, deus do vinho. Por isso, a tragédia é conhecida como o "canto do bode". Brandão (2004) descreve que os religiosos devotos deste deus dançavam e bebiam até caírem desfalecidos sobre a pele do bode. Então, a dança e a música são as concepções primitivas da tragédia.

Entretanto, aos poucos este ritual agrega outros elementos: o diálogo e a ação do herói, sendo esta a mais importante para a tragédia, como resalta Aristóteles (2007), porque é através dela que o herói trágico suscita o terror e a piedade produzindo assim a *catarse*<sup>a</sup>, objetivo principal da tragédia. A qual Nietzsche (2007) acrescenta a suas origens o confronto entre os dois irmãos:

Apolo e Dionísio.

Essa nova configuração do antigo canto do bode não será mais representada no tradicional espaço concêntrico, como descreveu Nietzsche (2007), em que o herói (a representação transgressora de Dionísio) aparecia no meio do círculo de terraço, em que qualquer um podia apreciá-lo naquele ritual, porém em um lugar mais específico, no teatro, com as formas arquitetônicas descritas por D'Onofrio:

Construído ao pé de uma colina, adaptando-se as encostas para o anfiteatro (onde ficavam os assentos do auditório) e a parte mais baixa para uma pista circular em que eram dispostos a orquestra (espaço reservado ao coro), a *skené* (cena, tenda para o ator trocar de roupa) e o *proscênio* (o lugar onde se representava). (D'ONOFRIO, 2004, p. 67).

Além disso, o gênero dramático foi aprimorado por inúmeros poetas trágicos, mas pouco se sabe sobre os mesmos. De modo geral, a forma poética da tragédia teve seis estágios mais definidos: a dança dos devotos de Dionísio sobre a pele do bode sacrificado; o hino entoado pelo coro - ditirambo - em louvor ao deus; o diálogo e a ação do protagonista; o lugar teatral, espaço de representação com as devidas formas arquitetônicas e finalmente, concretiza-se a dramaturgia trágica, realizada por vários poetas gregos, que se destacavam nos festivais religiosos em homenagem ao deus da embriaguês.

A dificuldade de se historicizar o poema dramático deve-se à falta de conservação, tanto dos nomes dos poetas quanto das obras, das quais só restaram fragmentos ou/e títulos, ainda que existissem vários tragediógrafos que compuseram inúmeras peças. Contudo, fala-se na tríade: Ésquilo (524-456 a.C.), o primeiro; Sófocles (496-406 a.C.), o segundo; e por fim Eurípedes (484-406 a.C.). Grifa-se, geralmente, nessa seqüência, porque se obedece à ordem cronológica e também à maneira com que os mesmos exploravam, ao longo de seus primorosos versos, as concepções e as



transformações filosóficas e sociais daquela antiga civilização. Mas isso será discutido mais a frente.

### **Os concorrentes dos Festivais Dionisiacos: Ésquilo, Sófocles e Eurípedes**

Em um cenário de guerra e conflito político Ésquilo se destaca, não só como guerrilheiro, mas também como poeta dramático. Sua primeira obra subsistente é *Os Persas*, escrita com imensa riqueza de detalhes, que só quem viveu ativamente aquele ambiente de guerra poderia descrever-lo. Contudo, pouco se sabe sobre sua vida. D'Onofrio assegura: "filho [Ésquilo] de fazendeiros de Elêusis, cidade da Ática célebre pelo santuário de Apolo, lutou valorosamente em várias batalhas para defender sua pátria ameaçada pelo imperialismo persa" (D'ONOFRIO, 2004, p.68).

Com base em uma lista antiga, (aproximadamente do século VI a.C.), Lesky afirma que o nome de Ésquilo constava entre vários concorrentes de concursos dramáticos de Atenas, porém, pouco se conhece sobre esse período, muito menos sobre os participantes. Somente no festival ateniense de 484 a.C é que se tem o primeiro registro que esse dramaturgo, já com mais de 40 anos, foi o grande vitorioso, no entanto, não se sabe com que obra. Sabe-se apenas que houve grandes produções de vários poetas, inclusive destacando-se seus filhos e sobrinhos que também escreviam tragédias.

Após doze anos deste festival, em 472 a.C, um documento consagra novamente Ésquilo, com uma trilogia (*Fineu*, *Os Persas* e *Glauco de Pótnias*). Destas, só se conhece *Os Persas*. No festival de 467 a.C, ele triunfou outra vez com a trilogia *Tebana* (*Laio*, *Édipo* e *Os Sete Contra Tebas*) e a peça satírica com o mesmo conteúdo, *A Esfinge*. O assunto tratado nesta trilogia parece estar relacionado com o mito de Édipo. No entanto, se conhece apenas *Os Sete contra Tebas*, que dramatiza o confronto entre os dois filhos de Édipo.

As datas em que Ésquilo escreveu *As Suplicantes* e *Prometeu* são incertas, *Prometeu* é parte de uma trilogia, mas não se sabe qual. Ele também escreveu a trilogia *Danaides* (*As Suplicantes*, *Os Egípcios* e *As Danaides*). Em fim, o poeta escreveu várias peças. Na suda<sup>b</sup> consta noven-

ta, mas desta enorme produção só se conhece o conteúdo e a estética de sete títulos; de outras, só os títulos e, às vezes, o argumento. Lesky (1990) destaca a dificuldade de estabelecer uma cronologia das obras, mesmo das que foram conservadas. Porém, sabe-se que a trilogia *Oréstia*, juntamente com o drama satírico *Proteu*, que se perdera, foi apresentada pela primeira vez em 458 a.C, último prêmio do grande poeta, já que após dois anos em ele o faleceu em Gela.

Nas sangrentas batalhas de Salamina, em que Ésquilo lutou, Sófocles não participava como guerrilheiro, porque ainda era criança, mas atuava cantando e dançando nos festejos comemorativos de vitórias. Ele fazia parte do "Peã Triunfal de coro de Meninos", segundo Lesky (1990). Sófocles viveu em uma época de grandeza da polis ateniense, entre 497/6 a 406 a.C. O mesmo teórico, ainda assegura que Sófocles desempenhou vários cargos públicos: tesoureiro dos fundos da confederação e estrategista de guerras. E com apenas trinta anos triunfou com a tetralogia que continha o *Triptólemo*: herói eleusiano que com seu carro alado espalhava os benefícios da cultura.

Mesmo Sófocles iniciando sua carreira muito cedo, não esmoreceu com o avanço da idade. Lesky (1990) afirma que Sófocles triunfou dezoito vezes; escreveu cento e vinte três peças, sendo conhecidos apenas cento e quatorze títulos e destes apenas sete são completas. Suas peças, no início da carreira, pareciam muito com as de Ésquilo, mas com o passar dos anos inovou e desenvolveu estilo próprio: aumentou o número de doze coreuta para quinze, e introduziu o terceiro ator, técnica que Ésquilo utilizou em *Oréstia*.

A primeira peça subsistente de Sófocles é *Ajax*, que antecede *Antígona* (datada em 442 a.C) última parte da trilogia *tebana*, na qual se dramatiza a luta da filha de Édipo (*Antígona*) para enterrar seu irmão. *Édipo Rei* e *Édipo em Colono* centram-se mais na trajetória do Édipo que cai da ventura para desventura. Mas não se pode estabelecer a cronologia desta trilogia, porque elas são independentes, não foram escritas na seqüência. As peças são focadas no indivíduo e não na maldição familiar como em *Oréstia* de Ésquilo. Sófocles também fez emergir aos palcos gregos *Electra*, a filha de *Clitemnestra* e *Agamêmnon*, rei de

Micenas. Lesky afirma que Sófocles já tinha quase noventa anos quando escreveu Filoctetes, representada apenas em 409 a.C. E Édipo em Colono em 401, sua última peça, apresentada após sua morte. Nesta, o dramaturgo faz o uso do quarto ator.

Pouco se sabe com exatidão sobre vida e obra desses poetas, menos ainda sobre a de Eurípedes, no entanto, há muitas anedotas. Lesky (1990) defende que o poeta era filho de grandes proprietários de terras, viveu mais ou menos entre 485-406 a.C, período em que acontece a Guerra do Peloponeso (431-404). Nietzsche (2007) responsabiliza o renomado dramaturgo pela morte da tragédia na sua concepção essencial, pois o coro, além de ter sido reduzido, já não exercia mais aquela função de invocar o herói:

Nada pode haver de mais contrário a nossa técnica cênica do que o prólogo no drama de Eurípedes. Que uma personagem individual se apresente no início da peça contando quem ela é, o que pretendeu a ação, o que aconteceu até então, sim, o que no decurso da peça há de acontecer [...]. O efeito da tragédia jamais repousa sobre a tensão épica, sobre a estimulante incerteza acerca do que agora e depois irá suceder, mas antes sobre aquelas grandes cenas retórico-líricas em que a paixão e a dialética do protagonista se acaudalavam em largo e poderoso rio (NIETZSCHE, 2007, p.78-9).

Essa descrição do filósofo faz lembrar a cena inicial de Ifigênia em Áulis, do dramaturgo em questão, pois o rei Agamêmnon faz exatamente como descreve Nietzsche. Além dessa observação, o teórico ainda acusa Eurípedes de ter escorraçado Dionísio do palco e ter feito emergir uma nova figura recém-nascida, Sócrates. Assim o poeta reedifica a tragédia de modo puro e novo, mesmo ainda conservando o mito, elimina os traços essenciais e primitivos. Assim, a tragédia não consegue se restabelecer sem estes elementos fundamentais: coro ditirambo, que louvava e invocava, em meio ao palco da tragédia, o herói Dionísio.

Contudo, a tradição teórica legitima a Eurípedes autoria de no mínimo sessenta e sete peças e sete dramas satíricos, das quais só restam dezenove. A mais antiga subsistente é Alceste, apresentada em 438 a.C. E enquanto Ésquilo dramatiza os vencedores da Guerra de Tróia em Oréstia, Eurípedes dar voz e vez aos vencidos.

Em As Troianas e em Hécuba se dramatiza o sofrimento das mulheres que se tornam escravas após a destruição da daquela nação que resistiu por mais de dez anos os ataques gregos. Mesmo cenário de Ifigênia em Áulis, Ifigênia em Táurida, Orestes, Electra. Essas obras se relacionam pelo mesmo assunto, também discutido Oréstia: a maldição dos Atridas, rei de Micenas. Eurípedes inova em vários aspectos, não só religioso, mas também social: casa princesa Electra com um simples camponês.

Em Medéia e Hipólito, o autor, ao contrário de Sófocles em Antígona, dar espaço ao Éros: as paixões humanas é o fio condutor das obras, em ambas se dramatiza as paixões incontrolláveis de duas mulheres: Medéia e Fedra. A primeira, por amor a Jasão, enfrenta a ira de seu pai e destrói o próprio irmão. Após ser abandonada pelo marido mata a noiva dele (princesa de Corinto) e seus próprios filhos, com intuito de castigá-lo. Em Hipólito, Fedra não consegue controlar a paixão nutrida pelo enteado, Hipólito e como este não a corresponde, ela vinga-se, acusando o de violá-la, enquanto seu esposo estava ausente. Ação esta que resulta na morte de seu amado, a mando do próprio pai.

### **Os deuses e os homens em Coéforas, Édipo Rei e Hécuba**

Para discutir as concepções filosóficas e as transformações religiosas em Ésquilo, Sófocles e Eurípedes toma-se como exemplo, primeiramente, Coéforas, segunda peça da trilogia Oréstia, de Ésquilo; em seguida Édipo Rei de Sófocles e por último Hécuba de Eurípedes.

Coéforas, apresentada em 458 a.C, se passa em Argos, na Grécia, cerca de 1200 a.C, compõe-se de 1385 versos e tem como personagens: Orestes, o matricida; coro, as escravas; Electra, irmã de Orestes; Clitemnestra, assassina e esposa de Agamêmnon; Escravo; Ama; Pílates, amigo de Orestes e Egisto, amante da rainha.

Em Coéforas se dramatiza a revolta dos cidadãos de Argos pela morte do grandioso rei Agamêmnon, mas principalmente as dores e a vontade de vingança dos filhos enlutados: Electra e Orestes. Clitemnestra, após assassinar o marido, escraviza a filha Electra proibindo-a até de entrar no palácio e exila o filho varão, Orestes

ainda criança. Ambos se reencontram já adultos no o túmulo do pai e planejam a vingança, a ser executada apenas por Orestes, que tem a obrigação de cumprir as ordens de Apolo, vingar o homicídio do pai: assassinar Clitemnestra e Egisto, amante dela e ajudante do crime.

O mito de Édipo ganha força e forma em Édipo Rei de Sófocles, sendo um dos mais conhecidos e discutidos, inclusive por Freud, que teoriza a partir desta peça o Complexo de Édipo. O destino de Édipo também estar relacionado com as ordens de Apolo, que através de um oráculo, avisa a Édipo que ele matará seu pai e casará com a própria mãe. Édipo, na força da idade, príncipe de Corinto, não aceita esse destino, foge da falsa casa paterna e ao longo dessa fuga, desvenda o enigma da Esfinge, o que lhe dá não só o acesso a cidade de Tebas, mais também seu reino, já que casa-se com Jocasta, a rainha enlutada de Laio, seu verdadeiro pai.

Hécuba, apresentada aproximadamente em 423 a.C, em Atenas, se passa em Quersoneso Trácio, no período heróico da Grécia. As personagens centrais são: Hécuba, viúva de Príamo, rei de Tróia; Polixena, princesa troiana; Agamêmnon, comandante supremo do exercito grego, Poliméstor, rei do Quersoneso Trácio e as cativas troianas.

Nesta peça se dramatiza as dores da rainha enlutada de Tróia: enquanto a viúva prepara o funeral da filha que foi imolada a Aquiles, recai sobre ela uma nova desgraça, a margem do mar, emerge o cadáver do filho mais novo Polidoro, que seu tutor, Poliméstor, matara para se apoderado de seu tesouro. A ex-rainha, prisioneira de guerra, vinga-se com suas próprias mãos a morte do filho. Para isso, ela atrai o assassino e os filhos dele à tenda, onde, juntamente com as outras cativas matam as crianças e fura os olhos do assassino. Agamêmnon, mesmo não ajudando a ex-rainha a vingar-se, comporta-se de forma complacente e ordena que Poliméstor seja abandonado em uma ilha deserta.

Grécia, a grande civilização, foi exemplo para a sociedade ocidental, na política, filosofia e na arte. O teatro ocidental ainda tem resquícios daquele mundo de riquezas culturais desenvolvidas na polis, que era recheado de grandes pensadores que nos inspiram até hoje. A tragédia tem como personagem central o herói, um homem que é ele-

vado, ou seja, acima dos homens comuns, no entanto, é abaixo dos deuses, apenas por não possuir a imortalidade.

Mas os grandes confrontos acontecem lá no mundo pagão descrito por Homero em *Ilíada*, onde Lesky (1990) analisa e defende que lá estão os primeiros passos rumo à tragédia, porque mesmo sendo uma obra épica, há elementos dramáticos. Nela há as tensões entre dois mundos: dos deuses e dos homens. Hefaiostos (deus) se queixa dos mortais que perturbam seus banquetes. E também, nesta grandiosa obra, há brigas entre os imortais: Apolo se recusa a pelejar com Poseidon:

"E essa luta dos deuses entre si não passa de briga caprichosa, autêntica brincadeira, da qual o hilare pai dos deuses desfruta. Os homens, porém, neste campo de batalha, arriscam tudo o que têm e tudo o que perderão para sempre na morte amarga. [...] Os bem-aventurados imortais podem, quando lhes apraz, curvar-se graciosamente para o pobre mortal, ajudando-o em algumas de suas necessidades. Mas a cada instante podem voltar-lhes a costas e pôr à mostra o abismo insondável que separa sua bem-aventurança dos tormentos daqueles a quem a morte governa." (LESKY, 1990, p.19)

Esta escrita não inclui aos confrontos entre os deuses, onde o pai deles diverte-se em observar as caprichosas brigas, mas a expressão dos dois mundos em tensão: de um lado os deuses do outro os homens. O que interessa são os conflitos, os choques de idéias e valores daquele mundo pagão em que esse teórico alemão descreve a transformação filosófica e religiosa no decorrer das obras dos premiados poetas dramáticos:

Ésquilo nos mostra o homem completamente inserido na ordem divina do mundo, que nele se cumpre por meio da expressão de ação e sofrimento, sofrimento e compreensão. Em Ésquilo, é no próprio homem que essa ordem não só está representada como também justificada. [...] Sófocles vê o mundo de outra forma, numa irremediável oposição com os poderes que regem o mundo, que, também para ele são divinos. [...] Em Eurípedes, a ação desprende-se de quaisquer vínculos religiosos; são homens que a praticam e devem responder por ela, [...] (LESKY, 1990, p.141-99).

Essa afirmação pode ser verificada facilmen-

te nas obras analisadas. Em *Coéforas*, de Ésquilo, o herói Orestes atende às ordens divinas cegamente e comete o matricídio (mata a própria mãe), não só por vontade própria, mas, principalmente, para atender ao pedido de Apolo. É mais evidente no momento que antecede o matricídio, porque a rainha usa argumentos maternos para convencê-lo a poupá-la da morte. Clitemnestra: "Pára, meu filho! Pára, menino, e respeita/ os seios [de joelhos, com seios a mostra] dos quais tantas vezes tua boca/ até durante o sono tirou alimento!" (ÉSQUILO, 2006, p.132). Todavia, Píades, amigo inseparável de Orestes o adverte. Píades: "... Seria melhor/ obedecer aos deuses que a todos os homens!" (ÉSQUILO, 2006, p.132). Comprova-se que Orestes age sob a vontade divina, cumpre perfeitamente as ordens do deus mandante do crime. O coro ainda completa após a consumação do ato criminoso. Coro: "Em nossa opinião aqui triunfa/ a vontade divina,..." (ÉSQUILO, 2006, p.136).

Em *Édipo Rei*, de Sófocles, percebe-se que o homem vai de encontro às ordens divinas. A primeira desobediência não é de Édipo e sim de seus pais, porque Laio e Jocasta eram proibidos de ter filhos, mas mesmo assim nasce Édipo, já com seu destino traçado: tornar-se parricida e esposo da mãe. Édipo, príncipe de Corinto, não aceita essa sina, desobedece às ordens divinas e desafia seu destino, foge do falso reino, mas é exatamente nesta ação que realiza o que mais temia: mesmo sem saber, mata o próprio pai e fecunda o ventre da mãe. Assim as coisas ainda acontecem de acordo com as ordens divinas: Édipo, mesmo agindo contra elas e travando um embate rigoroso contra os deuses, não pôde mudar seu destino. Pois tudo acaba como determina os deuses.

Já Eurípedes representa as novas tendências culturais: os deuses, em suas obras, podem até ser importantes e fazem parte do imaginário, permeia as cenas, porém, não determinam a ação do homem. Em *Medéia*, a mulher age de acordo com suas convicções, por não controlar suas paixões leva a ruína todos que o cercam: primeiramente mata o pai e irmão, após fugir com Jasão e ser abandonada por ele mata também seus filhos e a noiva do marido, não por determinação dos deuses, ou qualquer outra força externa, mas intrínseca: vingar e castigar o marido que iria se casar com outra e desejava bani-la da cidade.

Essa tragédia ainda corresponde os escritos de Aristóteles (2007) na *Arte Poética*, pois como descritos, os crimes são consangüíneos. Ao contrário de Hécuba, que se distancia completamente, porque além da ação estar desvinculada das ordens divinas, os crimes não são consangüíneos. O que ainda resta da antiga tragédia é a contextualização lendária e mitológica, porém o que vai para cena é a luta dos vencidos, não dos vencedores, como era de costume.

A ex-rainha age de acordo com suas vontades, assim como Medeia, se desvinculada de quaisquer ordens divinas, após o massacre da cidade e o assassinato do filho pelo seu guardião se estabelece os choques não entre os deuses e os homens, sim entre homens e homens. Em Hécuba também não se contrapõe os direitos individuais e coletivos, como acontece em *Antígona*, em que ela defende os individuais e Creonte os coletivos. Nesta obra dramatizam-se as dores pessoais, familiares. Não por acaso alguns teóricos consideram Eurípedes precursor do drama moderno.

### Considerações finais

Tendo em vista que a análise de uma obra de arte é um exercício especulativo a partir de um suporte teórico e que nenhuma interpretação pode ser definitiva, até porque a teoria não abarca todos os elementos presentes na obra. O que se buscou neste estudo foi verificar as transformações filosóficas e religiosas em *Coéforas*, *Édipo Rei* e *Hécuba*, a partir das concepções teóricas de Lesky, em que ele observa que as concepções são bem diferentes e até mesmo opostas nas obras destes poetas.

A diferença temporal e espacial entre os dramaturgos são irrelevantes, porque todos nascem no mesmo espaço (Grécia) e período (a.C): Ésquilo em 524, Sófocles em 496 e Eurípedes em 484. Então, é um período muito curto, no entanto, houve muitas transformações, tendo como referência as obras dos premiados poetas. Mas também não se pode analisar aquele momento com os olhares de hoje, onde as transformações sociais acontecem paulatinamente, ao contrário daquele período.

Esse pequeno lapso de tempo entre eles significou muito no tumultuado século V, porque houve transformação profunda na antiga tradição.

Sófocles viveu em contexto deferente de Ésquilo, assegura Lesky (1990), as novas configurações sociais nos tempos de Sófocles tentavam preparar o mundo sem a presença dos deuses que havia ajudado Ésquilo nas lutas em pelejou. Isso faz lembrar Orestes, porque Apolo não o abandona, não há conflito entre eles; em Édipo Rei observou-se um rigoroso conflito, que já é estabelecido por Laio, antes de Édipo nascer. Mas Sófocles deixou claro que quem determinou as ações na terra são os deuses. Ao contrário de Eurípedes em Hécuba, que mesmo os deuses estando presentes no imaginário dos homens, as ações destes são totalmente desvinculados das ordens divinas.

## Notas

a - Pouco Aristóteles comentou sobre a catarse, a maioria dos autores entendem como sendo a purgação ou purificação do terror e da piedade.

b - Documento que foi encontrado posteriormente, com nomes de autores gregos que concorriam nos festivais de Atenas.

## Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. Arte poética. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2007
- BRANDÃO, J. S. Teatro grego: tragédia e comédia. In.: Tragédia grega 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 09-70.
- D'ONOFRIO, S. Literatura ocidental: autores e obras fundamentais. In.: Literatura grega 2.ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 27-103.
- ÉSQUILO. Oréstia. 7. Ed. Trad. Márcio da Gama Kury. Rio de janeiro: Zahor, 2006.
- EURÍPEDES. Hécuba. 6. ed. Trad. Márcio da Gama Kury. Rio de janeiro: Zahor, 2007.
- LESKY, A. A tragédia grega. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- NIETZSCHE, F. O nascimento da tragédia. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.
- SÓFOCLES. Édipo Rei. Trad. Ordep. Serra. São Paulo: Peixoto Neto. 2004.

# A ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: FORMAÇÕES DISCURSIVAS EM CONFRONTO EM ESCOLAS RURAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO VALE DO JURUÁ

Jannice Moraes de Oliveira Cavalcante  
Universidade Federal do Acre

A Análise do Discurso (que surgiu na França na década de 1960) tem como objeto de estudo o discurso, já que via a língua não só como transmissora de informações, mas era tratada com uma visão discursiva, perpassando os aspectos formais, levando em consideração o contexto histórico, ideológico e social no qual o discurso veio a ser produzido. Desta feita, a linguagem era vista como um processo, um meio de interação social, um caminho por onde o homem tem a possibilidade de expressar seus pensamentos, valores e sua cultura de modo geral. Expressões essas que são sempre condicionadas por um leque de fatores que o assujeita. Ao trazer a teoria para o ensino de Inglês como língua estrangeira percebe-se que nas escolas públicas da zona rural no município de Cruzeiro do Sul- Acre o ensino/aprendizagem tem muitas vezes acontecido de forma descontextualizada, baseado principalmente em estruturas linguísticas que desconsideram aspectos socioculturais nos quais os alunos estão inseridos. Além de não tratarem de textos da realidade dos alunos, o ensino apenas se baseia no primeiro nível de leitura, o da decodificação, da literalidade, da localização de informações superficiais. Sabemos que os variados níveis de letramentos representam tensões, misturam valores, novas identidades e reconciliam conflitos sobre mudanças de valores. E que Letramentos não são apenas as habilidades de ler e escrever, nem estão ligados apenas à esfera do ensino; são fenômenos sociais de escrita e de linguagem. Assim, o objetivo deste artigo é (re)pensar as práticas de letramento em leitura e escrita que são empregadas por professores no processo de aquisição do Inglês como Língua Estrangeira quando se leva em consideração valores sócio-cultu-

rais locais em escolas da zona rural no município de Cruzeiro do Sul - Acre.

## A análise do discurso de linha francesa

Análise do Discurso (doravante também AD) de linha francesa introduziram-me em um universo diferenciado cujo panorama histórico foi a França no final dos anos 60 e teve como pano de fundo o Marxismo e a Linguística. "Desse modo, marxismo e linguística presidem o nascimento da AD na conjuntura dos anos 1968-1970." (MALDIDIER, p. 18).

A Análise do Discurso (que surgiu na França na década de 1960) tem como objeto de estudo o discurso, já que via a língua não só como transmissora de informações, mas era tratada com uma visão discursiva, perpassando os aspectos formais, levando em consideração o contexto histórico, ideológico e social no qual o discurso veio a ser produzido. Desta feita, a linguagem era vista como um processo, um meio de interação social, um caminho por onde o homem tem a possibilidade de expressar seus pensamentos, valores e sua cultura de modo geral. Expressões essas que são sempre condicionadas por um leque de fatores que o assujeita.

No contexto histórico-político da França dois nomes merecem ser citados quando se fala na fundação da AD: Jean Dubois (linguista francês e também lexicólogo) e Michel Pêcheux (filósofo), ambos influenciados pelo marxismo e pela política, porém com visões distintas.

Para Dubois, a AD seria uma continuação natural da Linguística; trata-se de colocar um modelo sociológico para entender a análise linguística à enunciação e o dispositivo de análise

tinha como objetivo o controle das variantes de um corpus contrastivo. Para Pêcheux, tratava-se de criar um novo campo de investigação e suas preocupações eram a epistemologia, o 'cor-te saussureano', a reformulação da parole. (GREGOLIN, 2003, p. 5).

O projeto de formação teórica da Análise do Discurso na França é marcado por mudanças. Não são de ordem cronológica, mas as três épocas repercutem idéias diferenciadas que são evidenciadas principalmente nas obras de Pêcheux. A saber:

\* AD1: Nessa primeira época percebe-se que o sujeito é tratado é assujeitado e o discurso é homogêneo.

\* AD2: Surgem as noções de formação discursiva<sup>1</sup> e de interdiscurso<sup>2</sup> baseadas na obra de M. Foucault.

\* AD3: Surge a noção de "maquinaria discursiva fechada". Michel Foucault questiona-se acerca de vários conceitos estabelecidos conduzindo a AD a caminhos diferenciados das primeiras fases.

Como vemos, a Análise do Discurso parte de conceitos definidos como sujeito, discurso e também ideologia. Em Linguística esses conceitos são assim elucidados.

Sujeito. Segundo FERNANDES,

o sujeito discursivo, deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um 'eu' individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico. (2005, p. 33-34)

Discurso. Segundo FERNANDES,

discurso, tomado como objeto da Análise do Discurso, não é a língua, nem texto, nem fala, mas que necessita de elementos lingüísticos para ter uma existência material. Com isso, dizemos que discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente lingüística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas.

Assim, observamos, em diferentes situações de nosso cotidiano, sujeitos em debates e/ou divergências, sujeitos em oposição acerca de um mesmo tema. As oposições em contraste revelam lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos envolvidos, e a linguagem é a forma material de expressão desses lugares. Vemos, portanto, que o discurso não é a língua(gem) em si, mas precisa dela para ter existência material e/ou real. (2005, p. 20)

E ideologia, que segundo FERNANDES é inerente ao signo, é "o que marca as diferentes posições dos sujeitos, dos grupos sociais que ocupam territórios antagônicos, caracterizando tais embates." (2005, p. 25)

A Análise do Discurso, que tem como base as idéias de Michel Pêcheux e outros autores importantes, articula-se também com outras áreas do conhecimento. A saber:

- \* o materialismo histórico (com a releitura dos textos de Marx feita por Althusser)
- \* a Linguística (releitura de Saussure)
- \* teoria do discurso (processos semióticos).

Essas teorias supracitadas são influenciadas também pelos estudos de Lacan que faz uma releitura da teoria psicanalítica de Freud, como veremos posteriormente.

Percebe-se que

"da articulação entre propostas de Saussure, Marx e Freud surgirão novos conceitos (sujeito, História, língua) e deles vai derivar o objeto 'discurso', tensionado por uma relação entre esse novo 'estruturalismo' (releitura de Saussure), um novo 'marxismo' (releitura de Marx) e uma nova teoria do sujeito (releitura de Freud)." (GREGOLIN, 2004, p. 25-26).

Convém lembrar que a noção de sistema lingüístico (formulada por Saussure) "... acontecerá primeiro em disciplinas como a antropologia e a sociologia e só depois alcançará a linguística propriamente dita. (GREGOLIN, 2004, p. 22).

Nesse processo de fundação da AD francesa quatro nomes (pilares) se destacam: Louis Althusser, Michel Foucault, Mikahil Bakhtin e Lacan, já que "as contribuições de Althusser, Foucault, Lacan e Bakhtin vão operar essa articulação entre regiões do conhecimento no alicerce da AD." (GREGOLIN, 2003, p.7)

Influenciado pelas teorias marxistas, Althusser preconiza que a economia tem influência direta e significativa na "vida social, política, intelectual de uma sociedade. Assim, a economia determina em última instância uma formação social." (GREGOLIN, 2003, p. 8). Reitera a idéia de ideologias que se caracterizam por não ser arbitrárias, por ter uma função definida em uma sociedade, serem inconscientes e serem matérias ("aparinhos ideológicos"). A partir das formações ideológicas compreende-se que tudo o que é dito faz parte de um contexto único onde todo discurso reflete as ideologias de um sujeito assujeitado.

Michel Foucault publica em 1969 o livro *Arqueologia do Saber* onde expressa idéias determinantes para a AD. No ano seguinte, 1970, durante uma aula inaugural no *College de France*, M. Foucault "propõe analisar conjuntos de discursos (literários, religiosos, éticos, médicos, jurídicos)" (GREGOLIN, 2003, p.11) para neles verificar as ideologias neles incutidos. Surge também o conceito de "acontecimento discursivo".

Igualmente importante para a formação da AD são as idéias de Mikahil Bakhtin produzidas na Rússia de 1930 a 1970. Traduzida nos anos de 1960, mas tendo repercussão somente nos anos de 1980 e publicada em 1929, a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* é um marco para os estudos linguísticos introduzindo conceitos chaves "como gênero, polifonia, cronotopo, carnavalização, formas de incorporação do outro à linguagem, definição do 'outro' bakhtiniano, vozes, etc." (GREGOLIN, 2003, p.14).

Bakhtin faz críticas às idéias saussurianas. Críticas essas que não são aceitas por Michel Pêcheux e seu grupo.

O ponto teórico fundamental, em torno do qual se assentam as críticas de Pêcheux a Bakhtin, é o modelo bakhtiniano da interindividualidade, que tem na sua base a idéia de interação sócio-comunicativa. Para Pêcheux, a produção do sentido não pode ser pensada na esfera das relações interindividuais; do mesmo modo ela não pode ser tomada em relações sociais pensadas como interação entre grupos sociais. (GREGOLIN, 2003, p.15)

No quarto pilar na formação da AD surge o nome de Lacan. As obras de Michel Pêcheux são influenciadas por Lacan, que fez uma releitura

das obras de Sigmund Freud, o pai da psicanálise. A psicanálise, que é um método de tratamento para perturbações ou distúrbios nervosos ou psíquicos, estabelecia relações entre os sinais expressos pelo inconsciente e tudo aquilo que era vivenciado pelo paciente. Freud achava que existiam conflitos entre os impulsos humanos e as regras que regem as sociedades.

No Brasil a *Análise do Discurso* tem uma referência: Eni Orlandi. Ela é "responsável pela introdução dessa linha no Brasil, pela formação de inúmeros pesquisadores, pela divulgação de trabalhos afiliados à tradição de Pêcheux". (GREGOLIN, 2003, p.16). Mas devido a fatos históricos, sociais e culturais a AD brasileira ainda vivencia um processo constitutivo uma vez que muitos textos franceses não foram ainda teoricamente esmiuçados.

### **A análise do discurso e o ensino de Língua Inglesa: formações discursivas em confronto em escolas rurais de ensino fundamental no Vale do Juruá**

O atual processo de globalização aliado à imensa necessidade de comunicação via Internet faz com que a língua inglesa (língua oficial de muitos países desenvolvidos como os Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Austrália, Reino Unido, etc. e segunda língua em mais de sessenta países) seja reconhecida como língua franca; uma língua internacional. Segundo a Proposta Curricular de Língua Inglesa do Ensino Médio para o Estado do Acre

A Língua Inglesa é a língua da diplomacia, a língua predominante nas correspondências e jornais, a língua principal na aviação e nas comunicações radiofônicas, é o instrumento para o acesso à tecnologia, além de ser a língua que permite a comunicação entre tantos ou mais falantes que os nativos. O Inglês é então visto como a Língua do mundo. Ensinar esta língua nas escolas significa fazer o aluno compreender e participar deste mundo, especialmente considerando-se o processo de globalização e a necessidade de inserção do homem em todos os campos do conhecimento. (2006, p. 25)

Nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) do ensino fundamental verificamos que

A Língua Estrangeira no ensino fun-



damental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (1998, p. 41)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9394/96 conduziu-nos a uma reflexão mais aprofundada sobre a importância da Língua Estrangeira (LE) no currículo escolar. Nos PCNs estão também definidas as concepções econômicas, sociais e culturais que lançam um novo olhar no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira (LE). Para os PCNs de Língua Estrangeira (1998), a aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) ao desempenhar função interdisciplinar ajuda na compreensão da própria cultura, pois

Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas contribuem para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão das culturas estrangeiras. O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras como da materna (p. 37).

Nesse aspecto, a aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) atende às necessidades da educação formal, possibilita a conscientização do educando enquanto agente ativo no processo de transformação social e a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. "Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno." (Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, 1998, p. 20)

Aqui no Brasil os estudos sobre o letramento ganharam força na década de 90 com trabalhos que buscavam interpretar/compreender o impacto social da escrita e a inserção dos sujeitos neste universo. Estudos focalizaram as conseqüências socioculturais, políticas e/ou cognitivas da palavra escrita da leitura, promovendo um deslocamento significativo na forma de se conceber o processo ensino/aprendizagem (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2003).

Letramentos não são apenas as habilidades de ler e escrever, nem estão ligados apenas à esfera do ensino; são fenômenos sociais de escrita e de linguagem. Crianças adquirem língua e são letradas no meio em que convivem (família, igreja, vizinhança, escola, parquinho, clube), e a escola é o fórum adequado de interação. Kleiman (1995) define-o como conjunto de práticas sociais cujos modelos específicos têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos constroem relações de identidade e de poder: "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos".

Kleiman (1995) afirma ainda que as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social, segundo a qual o Letramento era definido, e os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina a forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Para Marcuschi (2004), o letramento como prática social é formalmente ligado ao uso da escrita, a qual se tornou bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, quer seja nos centros urbanos, quer seja na zona rural. Varia desde apropriação mínima da escrita, até apropriação profunda. De acordo com suas idéias, até os analfabetos estão sob a influência do que se convencionou chamar de práticas de letramento, isto é, processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional.

Segundo Kleiman,

No Brasil, onde a hierarquização socioeconômica se reproduz desigualdade de acesso à escrita e à cultura letrada, o fator letramento tende a ser visto como uma credencial para o sucesso nas várias formas de ação na comunidade através da linguagem e, por conseguinte, nas várias formas 'civilizadas', ou legítimas, de exercício de poder. (1995, p. 161)

Depois do contato com a Análise do Discurso de linha francesa e suas noções fundamentais de conceito de ideologia, da importância da história e da noção de sujeito, vários questionamentos

podem ser levantados em relação à aquisição do inglês enquanto LE. Por exemplo: como elucidar valores sócio-culturais dos educandos inseridos em contextos diversos sem aniquilar os conhecimentos prévios desses alunos durante o processo ensino/aprendizagem? Em quais contextos e para quais fins a oralidade e a escrita em Língua Inglesa (LI) são utilizadas em escolas rurais?

A noção de sujeito perpassado por diversas vozes nos faz pensar nos elementos que definem seu lugar uma vez que o contexto cultural onde o aprendiz está inserido é fator determinante na aquisição de uma segunda língua. E pensando na língua enquanto fato social é comum nos depararmos com profissionais do ensino fundamental que deixam de lado a abordagem fala/escrita, apesar de terem acesso a livros didáticos que enfatizam essa perspectiva. Não cabe aqui analisar o motivo pelo qual isso acontece: seja pela falta de domínio do idioma em questão, seja pelo excesso de alunos nas salas de aula brasileiras, seja pela falta de material didático disponível. Mas é notória a prevalência do ensino da gramática através do uso de frases estruturalmente corretas, todavia descontextualizadas. E para corroborar com esse quadro percebe-se que

Ainda que as escolas de línguas procurem utilizar métodos didáticos que utilizam histórias e situações fictícias da língua que está sendo estudada, isso pouco favorece, porque o pertencimento, a vivência na realidade cultural só pode ser possível quando estamos historicamente inseridos na referida cultura. (PALLU, 2008, p. 155)

A língua é exterior ao indivíduo e esse fator deve ser levado em consideração pelos educadores ao elaborarem estratégias de ensino/aprendizagem de leitura e escrita que visam à aquisição de competências e habilidades linguísticas relativas à língua estrangeira em escolas rurais. Com esse propósito, deve-se sempre (re)pensar as práticas de letramento em leitura e escrita de professores no processo de aquisição do Inglês como Língua Estrangeira em escolas da rede estadual da Zona Rural, especificamente em Cruzeiro do Sul - AC (no vale do Juruá), quando se leva em consideração valores sócio-culturais locais vigentes, a fim de que um caminho assertivo seja trilhado em prol de uma educação de qualidade que seja inclusiva e compactue com a busca de iden-

tidades próprias.

## Notas

<sup>1</sup>Segundo o Glossário de Termos do Discurso: manifestação, no discurso, de uma determinada formação ideológica em uma situação de enunciação específica. A FD é a matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer e também, o que não pode e não deve ser dito. (Courtine, 1994).

<sup>2</sup>Segundo o Glossário de Termos do Discurso: compreende o conjunto das formações discursivas e se inscreve no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a re-significação do sujeito sobre o que já foi dito, o repetível, determinando os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva.

## Referências bibliográficas

- BRUNO, Fátima Teves Cabral (org.). Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática. São Carlos: Claraluz, 2005.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. Análise do Discurso: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro (coord.). Glossário de Termos do Discurso. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- GIMENEZ, Telma. Referências recentes sobre língua inglesa, mídia e escola no contexto brasileiro. Disponível em: [http://rle.ucpel.tche.br/p\\_h\\_p/e\\_d\\_i\\_c\\_o\\_e\\_s/v\\_9\\_n\\_1/gimenez\\_serafim\\_salles\\_alonso.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/p_h_p/e_d_i_c_o_e_s/v_9_n_1/gimenez_serafim_salles_alonso.pdf). Acesso em: 4 julho 2010.
- GREGOLIN, Maria do Rosário: Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos. São Carlos: ClaraLuz, 2004.
- GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise: Análise do Discurso: Lugar de Enfrentamentos Teóricos. In: FERNANDES, C. e SANTOS, J.B. (org.). Teorias Linguísticas: problemáticas contemporâneas. Uberlândia: UFU, 2003.
- KLEIMAN, Angela B. (org.). Os Significados do Letramento: Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. e MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). Letramento e Formação do Saber: Práticas Discursivas, Representações e Construção do Saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- KLEIMAN, Angela e MORAES, S. Texto, intertexto e interdisciplinaridade. In: Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- MALDIDIER, D. Elementos para uma História

da Análise do Discurso na França. p. 18. [s.d.]

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOLLICA, Maria Cecília. Fala, letramento e inclusão social. São Paulo: Contexto, 2007.

PAIVA, V.L.M.O. e FIGUEIREDO, F.Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/gramatica.htm>. Acesso em 4 julho 2010.

PALLU, Patrícia Helena Rubens. Língua Inglesa e a dificuldade de aprendizagem da pessoa adulta. Curitiba: Pós-Escrito, 2008.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PÊCHEUX, Michel. O Discurso: Estrutura ou Acontecimento. Campinas, São Paulo: Pontes, 1990.

Referenciais Curriculares: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação do Acre. Rio Branco: Secretaria de Educação, 2006.

ROJO, Roxane (org.). Alfabetização e Letramento: Perspectivas Lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

Sigmund Freud. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/freud.htm>. Acesso em: 3 julho 2010.

# A PRESENÇA DE PESSOAS NEGRAS NA AMAZÔNIA ACREANA

Jorge Fernandes da Silva  
Fundação Garibaldi Brasil

A história do negro acreano não está dissociada da história do indígena, nem do chamado "homem branco". De acordo com SOUZA, foram várias as nações indígenas que ocuparam, inicialmente, as terras do antigo território do Acre, remontando aos anos anteriores a 1640. O início da presença de pessoas não indígenas, segundo o mesmo autor, ocorreu em 1854, quando o pacificador de índios João da Cunha Correia, vindo do Amazonas, "entrou na região acreana pelo Rio Juruá". O autor continua explicando que "mesmo com toda resistência indígena na região do Juruá (...) a partir de 1877, os índios foram obrigados a ceder suas terras para que os nordestinos abrissem seus seringais". (SOUZA, 1995, p. 34).

Quando a borracha deixou de ser atrativa, muitos que não tinham condições de retornar para suas regiões de origem, simplesmente tiveram que sobreviver como podiam, através da agricultura familiar, extração da castanha e outras atividades como a caça e a pesca, inerentes aos moradores da floresta. A outra opção foi migrarem para as cidades, engrossando os bolsões de bairros pobres e periféricos, principalmente em Rio Branco.

A história do acre é rica e de grande importância para entendermos a composição da formação do povo brasileiro no seu conjunto. No entanto, existe um vazio quando se trata da história do negro nesse contexto. O seringueiro, sem família e sem filhos, ao morrer, com ele era sepultada também a sua história e, imediatamente, era substituído por outro nordestino que reiniciava esse processo desumano, hostil e funesto.

O historiador Marcos Vinicius explica que coube a um caboclo negro, nascido nas margens do Manacapuru a missão de ser o pioneiro explorador das terras acreanas, segundo o mesmo autor os índios chamavam esse explorador de "Tapauna Catu" significando "negro bom". (NEVES, s/d, p. 1).

A escassa bibliografia, sobre a presença das pessoas negras no Acre, em fins do século XIX e início do XX, revelam que pelo ao menos três acontecimentos resultaram na presença dos negros em terras acreanas: a construção da estrada de ferro Madeira Mamoré, em Rondônia, a Revolta da Va-

cina e a Revolta da Chibata no Rio de Janeiro. (JORNAL Página 20 on-line de 27 de novembro de 2005); (MAESTRI, 2000, p. 104;105) (MOVIMENTOS SOCIAIS NO CENTRO DO RIO DE JANEIRO).

O livro Atlas do Estado do Acre mostra que "Em 15 de junho de 1962, através da lei 4.070 o Acre foi elevado da condição de Território Federal para a categoria de Estado. Com a promulgação da Constituição Estadual do Acre, em 1º de março de 1963" (ACRE, 2008, p.37). Não foi possível adquirir informações censitárias através do IBGE antes desta data. Entretanto, buscamos registrar os últimos levantamentos demográficos levando em consideração os quesitos cores e etnias no Acre.

A tabela a seguir apresenta o último censo demográfico disponível realizado por amostragem em todo o Estado do Acre, em 2008, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. A pessoa descendente da união de pessoas de cor preta com pessoa de cor branca ou amarela e indígena, não tem outra opção de escolha a não ser a "cor parda". Será que pardo é cor ou é etnia? Nessas pesquisas o indígena é identificado pela etnia.

<b>População residente por cor ou raça</b>			
<b>Unidade da Federação - ACRE</b>			
<b>População residente (Mil pessoas)</b>			
<b>Ano - 2008</b>			
<b>Cor ou raça</b>	<b>Situação do domicílio</b>		
	<b>Total</b>	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>
<b>Total</b>	692	545	147
<b>Branca</b>	165	143	23
<b>Preta</b>	22	18	4
<b>Parda</b>	495	377	118
<b>Amarela</b>	5	4	1
<b>Indígena</b>	3	1	2
<b>Sem declaração</b>	2	2	-
Fonte IBGE	Fig. 1		

O número de pessoas pardas no Estado do Acre supera em muito o número de brancos e pretos, evidenciando, assim, uma constatação antiga da miscigenação negra com outras cores e etnias, principalmente, a branca. Outro fator constatado nessa tabela é o número de negros no Acre revelarem-se mais de sete vezes maior que o número de indígenas, entretanto, a Secretaria de Planejamento do Acre, - SEPLANS, informou que nas pesquisas por amostragem, os pesquisadores não entram nas aldeias indígenas e fazem a contagem apenas dos índios que estão fora das aldeias. A contagem geral é realizada a cada dez anos. A última foi no ano 2000 e a próxima será em 2010.

Seriam os pardos, originariamente, oriundos do nordeste nas primeiras ocupações do território acreano, ou representam a mistura do negro com o branco e com o índio em terras acreanas? E o que dizer da miscigenação ocorrida até o presente? Se a atual mistura das pessoas negras com a branca ou indígena resulta em filhos pardos, por que não admitir que o grande número de pardos atual seja consequência da grande presença de pessoas negras no passado?

Será que o número de pretos sempre foi menor que o de brancos no Acre? E o número de pardos, será que sempre foi superior ao de pretos e brancos? Será que o número de negros sempre foi superior ao de indígenas no Acre? Já comprovamos no início deste trabalho que o Acre foi, originalmente, habitado por várias nações indígenas. O que teria, então, ocasionado essa inversão numérica? Que consequências isso traz na construção do senso comum no Acre e no Brasil?

Uma análise do último censo geral realizado pelo IBGE no Acre, no ano 2000, no qual, segundo a SEPLANS, o pesquisador entra nas aldeias e conta também os indígenas, demonstrou o seguinte resultado:

<b>População residente por cor ou raça</b>			
<b>Unidade da Federação - ACRE</b>			
<b>População residente (Mil pessoas)</b>			
<b>Ano - 2000</b>			
<b>Cor ou raça</b>	<b>Situação do domicílio</b>		
	<b>Total</b>	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>
<b>Total</b>	<b>557.882</b>	<b>371.223</b>	<b>186.659</b>
<b>Branca</b>	168.549	115.311	53.238
<b>Preta</b>	28.083	16.162	11.921
<b>Parda</b>	346.909	235.037	111.872
<b>Amarela</b>	1.394	836	558
<b>Indígena</b>	8.009	1.098	6.911
<b>Sem declaração</b>	4.939	2.779	2.160
Fonte IBGE	Fig. 2		

Este censo mostrou que a população de pretos no Acre no ano 2000 também era mais que o triplo da população indígena. Mesmo se somássemos a população indígena com a amarela e os não declarados, ainda assim a população de pretos seria o dobro de todas as outras juntas.

No censo de 2008, realizado por amostragem, o número de pessoas pretas é quase oito vezes maior que o de indígenas, isto já foi explicado e justificado pela SEPLANS. Mas, o que dizer também do censo geral do ano 2000? Neste gráfico os pretos são 28.083 e os indígenas apenas 8.009.

Nas pesquisas censitárias realizadas em cada município acreano pelo IBGE no ano 2.000, comprovamos que com exceção dos municípios de Santa Rosa do Purus e Feijó, em todos os outros municípios o número de pessoas negras é sempre superiores ao de pessoas indígenas, fato que nos leva a consideráveis reflexões sobre a inversão numérica ocorrida do decorrer da história.

No município de Feijó os indígenas perfaziam um total de 1.817 pessoas, ao passo que as pessoas pretas eram iguais a 1.712. Em Santa Rosa do Purus o IBGE apresentou índice zero de pessoas de cor preta e os indígenas foram contabilizados em 1.085 pessoas. Atualmente nesse município reside um número considerável de pessoas afro-descendentes que migraram de outros municípios acreanos, principalmente de Sena Madureira.

Pesquisando as dissertações de mestrado, teses de doutorado e monografias na Universidade Federal do Acre, verificamos um trabalho de monografia apresentado no Curso de Graduação em Economia no ano de 2003, onde o autor, Gladison de Menezes Carvalho, apresenta o Perfil Sócio Econômico e Custo Social do Presidiário na Unidade de Recuperação Social Dr. Francisco de Oliveira Conde na Cidade de Rio Branco Acre.

Essa pesquisa indicou o seguinte resultado em relação à cor (cúti) dos detentos:

<b>Unidade de Recuperação Social</b>	
<b>Dr. Francisco de Oliveira Conde</b>	
<b>Cidade de Rio Branco - Acre</b>	
<b>Ano - 2003</b>	
<b>Cor ou raça</b>	<b>Situação do detento</b>
<b>Branca</b>	24%
<b>Preta</b>	23%
<b>Parda</b>	31%
<b>Amarela</b>	22%
Fig. 3	Fonte: Monografia - UFAC

O autor analisa da seguinte forma o resultado dessa pesquisa:

Os resultados indicaram que "24% eram de cor branca; 23% de cor preta; 22% de cor amarela e 31% de cor parda. Contudo, o resultado indica que apenas 23% dos entrevistados são de cor preta, acabando com o preconceito de dizer que a maioria dos crimes são cometidos por pessoas de cor preta". (CARVALHO, 2003, p. 51).

Certamente, esse é um dos trabalhos de pesquisa digno de ser elogiado, (porque têm pouquíssimos) em especial por abordar questões sobre o negro no Acre. No entanto, uma leitura mais apurada acerca dos números nele evidenciados, em comparação com o gráfico fornecido pelo IBGE, possibilita outras leituras, vejamos: no gráfico do IBGE de 2008, a população de pretos é quase oito vezes menor que a população de brancos no Acre. No quadro acima, o número de detentos pretos é praticamente o mesmo que o de brancos.

Olhando por esse ângulo, o número de detentos pretos em Rio Branco eleva-se mais de sete vezes em relação ao número de brancos porque a população preta é de 22.000 pessoas, enquanto a de brancos é 165.000. Proporcionalmente, o número de detentos é igual, mas o número da população é muito desigual. Para afirmarmos que o número de detentos pretos é igual ao de brancos, deveríamos ter proporcionalmente 3% de pretos e os 24% de brancos, conforme constatou a pesquisa.

Esta pesquisa comprova que também no Acre, a maioria dos crimes são cometidos por pessoas negras. Na verdade, a situação das pessoas negras no Acre é pior que em outros Estados brasileiros porque no referido lugar esses dados estatísticos ficam sempre ocultos, justificando a falta de ações afirmativas em favor das pessoas negras, que sofrem com o preconceito e a discriminação racial, social e econômica, tanto quanto as pessoas negras de Estados marcados pelo sistema de produção escravocrata.

Em todos os municípios acreanos foi possível constatar que as pessoas negras também são a maioria nos subempregos, nos programas sociais do governo, nos bairros periféricos, desassistidos de pavimentação, saneamento básicos, creches e pré-escola, dentre outras áreas.

Admitimos, entretanto, que muitas pessoas de

outras cores e etnias compõem, juntamente com as pessoas negras, a vasta população da classe social baixa e mesmo os que estão abaixo da linha da pobreza são provenientes de todas as cores e etnias. A diferença está na outra ponta da sociedade, entre os mais ricos e pertencentes à classe média alta, não existe essa variação de cores e etnias. As pessoas negras nessa classe constituem exceção, enquanto que na outra são maioria.

As construções sociais (de) formadas, as ideologias, os conceitos e (pré) conceitos, as convenções e o imaginário social formam um emaranhado de situações que, imperceptivelmente, põem o negro na condição de ser marginalizado, inferior, intelectualmente incapaz e, conseqüentemente, alvo de todas as estatísticas negativas de que temos conhecimento.

As notícias midiáticas também contribuem para a disseminação de informações equivocadas sobre a questão das pessoas negras no Acre. O jornal A Tribuna de 21/11/2002 estampou a seguinte notícia: "Com poucos negros no Acre racismo acreano recai sobre indígenas". Na reportagem dá a entender que o número de indígenas é superior ao número de pessoas negras, o que revela ser um grande equívoco, conforme constatado nas estatísticas do IBGE.

Ademais, o jornal utiliza a expressão "poucos negros no Acre" valendo-se da identificação das pessoas afro-descendentes pela "raça" ou etnia, ao passo que nas estatísticas do IBGE a expressão utilizada é apenas a palavra - cor "preta". Ressaltamos que existem atualmente no Brasil, poucas pessoas de cor preta, ao passo que a grande maioria é resultado da miscigenação e deveriam ser identificadas pela etnia "negra".

Nas pesquisas realizadas em todos os municípios acreanos, foi possível registrar as falas das pessoas negras que residem no Acre e também, realizar um levantamento dos municípios onde as religiões de matriz africana e a cultura afro-brasileira, principalmente a capoeira são praticadas.

Municípios que não têm nem religiões de matriz africana nem capoeira: Assis Brasil, Bujari, Capixaba, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Santa Rosa do Purus.

Municípios que têm capoeira e religiões de matriz africana: Cruzeiro do Sul, Plácido de Castro, Rio Branco, Senador Guionard e Xapuri.

Municípios que têm só capoeira: Acrelândia,

Brasiléia, Epitaciolândia, Feijó, Jordão, Manuel Urbano, Porto Acre, Rodrigues Alves, Sena Madureira e Tarauacá.

Ressaltamos que, especialmente as pessoas praticantes de religiões de matriz africana sofrem grande preconceito, discriminação e intolerância religiosa, por esse motivo, muitas preferem nem se identificarem publicamente, fato que pode ocasionar possíveis falhas nos resultados acima apresentados.

Foi possível constatar que as pessoas negras que migraram para o Acre são oriundas de todos os Estados nordestinos. Identificamos que o Estado do Ceará foi o que mais enviou pessoas negras para o Acre. Outros de números mais expressivos são: Rio Grande do Norte, Pernambuco e Bahia. O mesmo pode-se dizer do Estado do Maranhão, que era rota de passagem dos cearenses e um dos maiores redutos de pessoas negras, oriundas do período da escravidão brasileira no nordeste.

Conforme já mencionado, algumas revoluções e acontecimentos em outros Estados brasileiros também resultaram na presença de pessoas negras no Acre, como comprovamos na construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, no Estado de Rondônia, na Revolta da Chibata e durante a Revolta da Vacina, no Rio de Janeiro, no começo do século XX.

Num período mais recente, comprovamos a presença de muitas pessoas negras oriundas de Minas Gerais, especialmente nos municípios de Plácido de Castro e Acrelândia. Essas pessoas negras fizeram migrações por São Paulo, Paraná, Rondônia e alguns outros Estados, tendo como destino final as terras acreanas, que podiam ser facilmente compradas a partir da década de 1970.

Nos relatos orais, comprovamos que as pessoas negras no Acre sofrem preconceito igualmente às pessoas negras de outros Estados brasileiro, conforme o exemplo extraído do município de Bujari, onde um dos entrevistados mencionou o seguinte: "eu sempre sofri preconceito por ser negro, o preconceito no "alto clero" - na classe elitizada - é muito pior do que o do "baixo clero" - na classe popular".

Esse é apenas um dos muitos exemplos comprovados durante a pesquisa, de pessoas negras que sofrem preconceito e discriminação no Acre. A pesquisa evidenciou que a população de pessoas negras e de cor preta no Acre é muito superior

ao imaginado pelo senso comum, especialmente nos primórdios da ocupação das terras acreanas.

O resultado final, conforme ficou amplamente comprovado nesta pesquisa foi que o Acre passou a ser terra de negros, porque a população de pessoas de cor preta passou a ser muito superior à população de indígenas, que foram os primeiros habitantes das terras acreanas. A população predominante atualmente em todos os municípios acreanos é a parda, se essa cor é resultante da mistura de pessoas de cor preta com pessoas de cor branca, estamos afirmando que o Acre teve em sua origem, uma presença marcante de pessoas de cor preta.

Contrariamente, autores como RANCY, no livro *Raízes do Acre* (1870 - 1912), ao escrever sobre a questão do negro no Acre diz que "a participação africana praticamente inexistiu na formação geral do Acre" (RANCY, 1986, p. 62). Entretanto, na continuação de sua explanação a autora menciona que "em termos de Acre, o material disponível não permite comprovar numericamente a intensidade da participação do negro" (RANCY, 1986, p. 64).

Outros autores como (SOUZA,1995), no livro *História do Acre*, nem ao menos traz a palavra "negro" em seus escritos, apesar de esse livro ser referência, inclusive como livro didático nas escolas públicas e particulares no Acre. Constatamos também, que em alguns livros da literatura acreana, o negro aparece de maneira esporádica, sempre como coadjuvante, retratado com todos os estigmas do imaginário social que essa literatura representa.

Historicamente, a questão do negro no Acre, sempre foi desconsiderada e os breves relatos referentes a essa temática, sempre ficaram no campo do senso comum, conseqüentemente, criando opiniões e conceitos nem sempre compatíveis com a realidade das pessoas pretas e negras que participaram da construção social e econômica desse Estado.

As maiores constatações produzidas por esta pesquisa foram as seguintes: A população de pessoas de cor preta e negras no Acre, atualmente, são numericamente superiores as populações indígenas e a cor parda é a cor predominante no Acre. Essa última não é novidade, entretanto, considerando os dicionários, verificamos que os conceitos de pardo, significam: De cor entre o branco e o

preto; quase escuro; mulato. O conceito de mulato significa: Filho de pai branco e mãe preta, ou vice-versa; Homem escuro.

Portanto, utilizando o raciocínio lógico, afirmamos que se a população predominante atualmente no Acre é a população de pessoas pardas, as pessoas de cor preta e negras tiveram considerável participação, não apenas na construção social e econômica do Acre, como também na atual formação de cores e etnias, que conforme já consideramos é determinante para definir os lugares dos sujeitos na atual sociedade de classes.

Concluimos, portanto, que a origem das pessoas negras no Acre aconteceu ainda nos primórdios da ocupação das terras acreanas. A superpopulação de negros no nordeste brasileiro, por ocasião da ocupação das terras acreanas, resultou na vinda dum contingente de negros superior ao imaginado pelo senso comum.

As várias leituras sobre as estatísticas referentes às pessoas negras no Acre, nem sempre são coerentes com a realidade. Nas instituições oficiais são utilizados como referências os padrões de cores; nas análises realizadas por outras agências de notícias midiáticas são utilizados como referências os padrões de etnia ou raça, a real situação da pessoa negra acreana fica ofuscada por leituras e análises não compatíveis com os fatos. Os questionamentos fazem-se necessários de serem re-lembrados:

Por que nas estatísticas do IBGE as cores são bem definidas para o preto o branco e o amarelo, mas nas outras opções aparecem apenas as opções de pardo e indígena? E o que dizer da etnia negra, quer dizer, o que não é preto, mas, é negro ou pertencente à etnia negra? Por que não oferecer essas opções nas pesquisas oficiais dos órgãos competentes? Seriam essas algumas das ideologias de embranquecimento do povo brasileiro e, consequentemente, da população acreana?

As movimentações sociais são contínuas e ininterruptas. Entretanto, as posições dos sujeitos nelas inseridos não são substancialmente alteradas e os grupos pertencentes à classe desprivilegiada, em sentido étnico-racial, econômico e social, não raro, desconhecem a sua própria realidade, sendo ideologicamente movidos a crer na construção do conhecimento idealizado pelas classes em oposição à sua. Continuam, portanto, os questionamentos:

Será que o Acre tem realmente poucos negros, conforme estampou a notícia de um jornal local? Quantos negros acreanos estão matriculados em creches e pré-escola? Por que a quantidade de escolas de ensino médio é infinitamente inferior às de ensino fundamental? Por que a maioria das pessoas negras acreanas não consegue chegar à Universidade Federal do Acre? Por que a maioria das pessoas negras no Acre reside em bairros desassistidos de investimentos governamentais como saneamento básico, creches pedagógicas e pré-escolas? Por que os presidiários negros acreanos são oito vezes superiores aos presidiários brancos?

Se a posição social dos sujeitos é previamente definida em função de sua origem étnico-racial, quem faz essas definições? Elas já estão previamente construídas e simplesmente têm de ser aceitas? A situação das pessoas negras é similar em todos os Estados brasileiros e no Acre não é diferente. Entretanto, no Estado do Acre a história das pessoas negras ficou diluída na historiografia oficial geral, tendo como resultado a perda documental dos fatos comprobatórios dessa ocupação inicial.

### Referências bibliográficas

- ACRE. Governo do Estado. Fundação de Tecnologia do Estado do Acre. Atlas do Estado do Acre. Rio Branco: FUNTAC, 2008.
- A REVOLTA da vacina. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/osvaldo-cruz/osvaldo-cruz-7.php>> Acesso em: 23 dez. 2009.
- BRASIL. IBGE, Censo Demográfico. Brasília, 2000.
- \_\_\_\_\_, Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio, Brasília, 2008.
- CARVALHO, Francisco Gladison de Menezes. Perfil Sócio Econômico e Custo Social do Presidiário na Unidade de Recuperação Social Dr. Francisco de Oliveira Conde na Cidade de Rio Branco Acre. Rio Branco: UFAC, 2003. Monografia do Curso de Graduação em Economia, Universidade Federal do Acre, 2003.
- FERREIRA, Manoel Rodrigues. A ferrovia do Diabo. São Paulo: Melhoramentos, 2005.
- MAESTRI, Mário. Cisnes Negros - Uma história da Revolta da Chibata. São Paulo: Moderna, 2000. (Coleção Polêmica).



MOVIMENTOS SOCIAIS NO CENTRO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: <http://www.circuitos-do-rio.com.br/movsoc.htm> acessado em 22 de dezembro de 2009.

NEVES, Marcos Vinícius. Negros no Acre. Ministério da Cultura: Fundação Cultural Palmares. Rio Branco, 1999.

RANCY, Cleusa Maria Damo. Raízes do Acre. (1870-1912). Acre: Falangola, 1986.

SOUZA, Carlos Alberto Alves de. História do Acre. Rio Branco: M.M.Paim, 1995.

# PARADOXOS DA EMANCIPAÇÃO: A EDUCAÇÃO ENTRE A VIRTUALIDADE E A REALIDADE

José Carlos Mendonça  
Universidade Federal do Acre

## Introdução

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia". Assim começa uma célebre intervenção pública de Adorno, em Educação e emancipação (ADORNO, 1995, p. 169). E se olharmos atentamente ao nosso redor constatamos que ele está repleto de razão: tão evidente parece ser a exigência de emancipação para uma democracia que parece difícil não pensar uma educação democrática como uma educação para a emancipação e assim tem sido na tradição dominante do chamado pensamento educacional. Porém, à medida que damos mais atenção à frase, a evidência se torna mais difusa: qual democracia? Como entender a emancipação? Por que ela se coloca como uma exigência? Para quem é exigida a emancipação? Quem é que a exige? E, ainda, a partir dos desafios emergenciais, é ainda possível/necessário a concretização de um projeto educacional que vise à emancipação, ainda nos dias hoje, ou isso é uma mera ilusão? Assim, o que pretendemos é identificar e analisar alguns elementos nevrálgicos e paradoxais que delimitam e demarcam as possibilidades (virtualidade) da educação como Aufklärung nos dias atuais, tomando como referência alguns dos desafios tidos como atuais e emergentes, em bases democráticas.

A idéia é que ao final possamos compreender e analisar os motivos e razões pelos quais a educação possa (e/ou deva) ser Aufklärung nos dias atuais, deixando de ser meramente uma virtualidade, tomando como referência os desafios tidos como atuais e emergentes, e tornando-se uma realidade transformada: para tal, privilegiaremos o enfoque em três aspectos, a saber, o humanizador (autonomia, formação ética, valores, pensamento crítico, elementos constantes no art.34 da LDB como objetivos básicos da formação do cidadão na escola), a "qualificação para o trabalho" e a formação do professor.

Antes, porém, de adentrarmos nestes enfoques

que demarcam o desafio à educação na sociedade do conhecimento e da informação, também denominada como pós-moderna, faz-se necessário abordarmos a questão do conceito de Aufklärung e relacionando-o à educação e à própria escola e, assim, apontarmos as condições e as possibilidades de concretização de um projeto educacional de tal envergadura; e, também, se o mesmo se faz NECESSÁRIO.

É sabido que, nos meios educacionais e mais amplamente das ciências humanas, desde a modernidade, a emancipação tem sido um mote para a Educação, isso nos mais diversos contornos ideológicos. Tomando como base a tradição crítica, é bem conhecido no Brasil e nos meios acadêmicos o livro Theodor Adorno, organizado a partir de palestras e intervenções radiais, publicado sob o título de Educação e Emancipação (ADORNO, 1995). O objetivo e os artigos são os mais diversos, como, também, os interlocutores. Não obstante, o objetivo parece ter uma perspectiva igualmente afirmativa e negativa; e sempre as discussões são construídas a partir das duas palavras que intitolam o livro mencionado.

No primeiro sentido, o afirmativo, a questão é pensar como a educação pode contribuir para a formação de uma verdadeira democracia; por sua vez, no segundo, o negativo, como a educação pode ajudar a desterrar o nazismo da sociedade alemã. Aí poder-se-ia afirmar, mas no Brasil não existiu nazismo, não fizemos o que fizemos com judeus, não participamos ativamente de guerras como a Alemanha, etc. Porém, infelizmente, é evidente em manchetes de jornais e telejornais que negros, homossexuais, índios, bem como meninos de rua, entre outros, já foram liquidados por chacinas e mortes cruéis, como, por exemplo, o caso do índio pataxó, GALDINO JESUS DOS SANTOS, que na madrugada de 20 de abril de 1997, teria sido morto, porque três jovens e um adolescente teriam jogado dois litros de substância inflamável, enquanto o índio dormia, e

teriam atado fogo, causando-lhe a morte; motivo: DIVERSÃO, pequena BRINCADEIRA, apenas um SUSTO (I).

Assim, o que importa aqui não é identificarmos o contexto geográfico, mas, sim, o que leva um ser humano a cometer atos de tamanha barbárie contra um outro da mesma espécie, tomando como ponto de partida que praticamente todos PASSAM PELA EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA. Quando nos detemos em fatos, como este mencionado, evidencia-se a necessidade da existência de uma educação como Aufklärung, que priorize a Bildung ou Paideía, ou seja, a educação vista como formação integral e substancial e não apenas privilegiando a técnica, que ou em outros termos restringindo-se meramente ao desenvolvimento de habilidades.

Retomando a proposta kantiana de Aufklärung, Adorno nos remete a esta problematização e propõe repensarmos o projeto de educação que vise à educação emancipadora. Antes de qualquer coisa, é bom deixar claro que Kant não utiliza a palavra 'emancipação' em seu escrito, e, sim, o termo Aufklärung, 'esclarecimento'. Além dessa, ele utiliza também outras palavras associadas a este termo, como à idéia de emancipação como menoridade e tutela. Como bem assinala Adorno, Kant no seu célebre ensaio, *O que é o Esclarecimento?*, define justamente o esclarecimento como a "saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade" (KANT, 1995, p. 174). Para Adorno, esse programa deve estar associado a toda democracia que se preze como tal na medida em que uma democracia se sustenta no exercício do pensamento pela livre vontade dos cidadãos. É o pensar livre e rigoroso que permite alguém determinar o que é ou não é correto de ser feito em determinada situação. Quando isso não acontece, quando os habitantes de uma democracia não se servem de seu próprio entendimento, quando estão sob a tutela de outrem, ela pode conduzir à barbárie, o holocausto, como na própria história da Alemanha. Por isso, uma educação para a emancipação é também uma educação contra a barbárie.

Nesse sentido, a proposta de Adorno para princípio concretização da emancipação é a conhecida exigência da educação para Adorno: "A exigência de que Auschwitz não se repita é a pri-

meira de todas para a educação" (ADORNO, 1995, p. 119). Na perspectiva de Adorno, o princípio da barbárie nazista, ponto base de sua crítica, encontra-se na falta de consciência e na ausência do uso pleno do entendimento. Segundo ele, é por isso que milhares de cidadãos alemães participaram do massacre do povo judeu. Dessa forma, não resta nada mais à educação, a não ser que a mesma se volte para a formação da "auto-reflexão crítica" (ADORNO, 1995, p. 121).

Adorno entende assim a educação para a emancipação, como os seus sinônimos autonomia, reflexão, resistência e autodeterminação: confia em que o uso livre e soberano do pensar por parte de cada indivíduo seria uma ferramenta adequada para combater a irracionalidade que tomou conta da história europeia no século XX. Se Alemanha caiu na barbárie, se os alemães participaram de um processo histórico monstruoso e irracional foi porque não tinham consciência dele, porque não podiam perceber aonde levaria tudo àquilo do qual tomavam parte sem ter plena consciência; agiam simplesmente de forma administrada e instrumental.

Sobre a indagação acima feita acerca de uma possível utopia da Aufklärung, como projeto educacional, ou como vida humana nas suas relações e práticas sociais; em resposta, como bem percebeu Adorno claramente, mal se pode dizer que a sociedade contemporânea tenha realizado o projeto iluminista kantiano, sequer aprendido a lição de Auschwitz. Muito pelo contrário, são tantos e tais os fatores que se opõem à emancipação dos indivíduos, na época da "indústria cultural", segundo os desenvolvimentos da Dialética do Esclarecimento, que "nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme a suas próprias determinações" (ADORNO, 1985, p. 181). Ao contrário, há nela sofisticados dispositivos de formação na heteronomia. Tais dispositivos adentram a escola como princípios fundantes de toda e qualquer ação educacional, e que nada mais são do que elementos de barbárie, porque mascaram a verdadeira natureza da prática educativa (que deve ser humana). Daí a importância singular da educação: é só através de um longo e trabalhoso processo de formação que se pode reverter essas tendências. Por isso também a urgência de uma verdadeira formação na autonomia e a sua impossibilidade política de ser pos-

tergada: não há emancipação política sem uma educação política consistente com seus fins e princípios. Fins e princípios que, no nosso entender, têm de se fundamentar no eixo de humanização, em detrimento de um processo meramente de cunho de socialização, que apenas proporciona a adaptação ao status quo da sociedade em sua estrutura.

Como, então, eliminar o problema básico da falta de uma consciência esclarecida em todos os habitantes de uma democracia, principalmente se temos todos os cidadãos sendo obrigados a passarem pela escolarização uns dez anos de sua existência? Destarte, trata-se de formar uma consciência para que ela reconheça este ou aquele conteúdo de verdade ou de formar uma consciência que verdadeiramente possa se exercer por si própria? Adorno reconhece aí um problema, e ele é complexo devido ao seu caráter paradoxal; porém, ele vê nessa oposição (evidenciada pelo paradoxo que se encontra toda escola, entre a vida vivida e a vida pensada) um falso problema na medida em que a consciência não se exerce no abstrato e é preciso fornecer os elementos e as condições para seu livre exercício. Isto é, a educação seria impotente se ela não pudesse: a) mostrar que no capitalismo contemporâneo, a organização do mundo converteu-se a si mesma em ideologia; b) afirmar o bom uso da capacidade de julgar de cada um dos participantes de uma democracia. Dessa forma, Adorno esboça que um verdadeiro processo de formação de educação precisa fornecer tanto os elementos necessários para a um exercício soberano e livre da consciência (o aspecto da resistência), quanto às condições para sua prática (o aspecto da adaptação). Em outras palavras, é necessário que um sistema educacional crie as condições para o exercício da consciência que, na Indústria Cultural, passam pela desconstrução dos mecanismos hostis a um uso livre e soberano da consciência e, a uma só vez, pela disseminação das técnicas e dispositivos necessários para seu livre exercício. Uma vez emancipada, Adorno confia que a consciência verdadeira não poderia escolher o que ela tem escolhido sob as formas da alienação: o massacre, o horror, o holocausto, a própria ausência de razão, vida administrada e mecânica, entre outros elementos que demarcam a barbárie.

Assim, o problema da formação reveste uma

forma inevitavelmente ambígua e paradoxal: é preciso abastecer a consciência de uma verdade para que a faculdade de pensar possa exercer-se sem as condições que lhe impõe, em nossos dias, a verdade do capital. Logo, na medida em que pensar é a capacidade de se fazer experiências intelectuais (ADORNO, 1985, p. 151), uma educação para a emancipação é de uma só vez educação para a experiência, ao mesmo tempo em que fornece as condições que tornam possível essa experiência. Do que foi afirmado, a conseqüente pergunta que parece inevitável é: qual a relação e o limite entre as condições da experiência e a própria experiência? Ou melhor, quais são as condições para uma "verdadeira" experiência de pensamento, já que ela inexistente na vida vivida? Desde qual Verdade ou Razão se instaura a condição e possibilidade das verdades e dos usos da razão? Como se legitima o lugar desde onde se julga verdadeira a consciência (ou que ela está em condições de se exercer verdadeiramente)? Talvez não se chegue a um consenso sobre essas indagações. Porém, de qualquer forma, Adorno chega a uma síntese, no modo de pensar as relações entre educação e emancipação, estabelecendo uma ponte de ligação que leva da primeira à segunda: a educação é um caminho necessário, imprescindível, para a emancipação individual e social. Sem educação (e, assim, sem uma formação política e cultural que crie as condições para um exercício autônomo, livre e soberano da consciência) não há emancipação possível, e a tendência para Auschwitz e seus elementos bárbaros será algo permanente. E, podemos dizer que em certo sentido, se não completamente, a educação é também o espaço de encontro do indivíduo com a sociedade: uma educação que permita a emancipação individual, através da formação crítica, é a condição e o caminho mais sólido para a emancipação social. Sem educação crítica não há emancipação possível, em qualquer sentido da palavra, nem dos indivíduos nem dos coletivos.

## Desafios

A realidade do mundo atual apresenta-se como fragmentada, fluida e obscura: o fragmento impede a visão de conjunto; o fluxo acelerado e objetalizado imprimem ritmos e rumos desconhecidos; e as relações obscuras geram profunda de-

sorientação. Adaptar e integrar os que chegam parece ser a norma suprema da educação formal e informal, independente da natureza e do sentido humano do real. Em particular a mídia transforma tudo o que conta em trivialidade, em consenso geral, reduzindo tudo a números, cifras, rankings, ibopes, elevando, assim, a fatuidade a critério máximo de valoração dos desejos e ambições humanas. A condição humana transforma-se, então, numa montanha de dados que reflete o imediato, o útil, o consumo. Tudo o que ultrapassa o calculável, como diz Adorno, na Dialética do Esclarecimento, torna-se palavreado inútil e sem sentido. O pensamento transforma-se em tautologia do real e o sujeito em mimese (imagem virtual) desta mesma realidade.

Assim, temas supostamente próprios e fundamentais da educação humana são banalizados, tornados superficiais e fúteis, como, por exemplo, o aspecto da humanização da prática educativa. O que importa é o material, o útil, o calculável, o consumível. Tal fato, no entanto, em lugar de resignar, deve motivar-nos a jogar terra virgem sobre o chão da reflexão no qual a verdadeira educação e o espaço escolar devam lançar suas raízes. Aqui, lançar terra virgem sobre chão significa o envolvimento, do ato educativo, com as questões que preocupam o homem e a sociedade como os da ética, da formação, da política, da felicidade, da alteridade, da natureza, da história, da moda, desvendando-lhes as contradições, os lados obscuros, os sentidos e não-sentidos humanos, e expondo a nu seus aspectos inumanos, bárbaros. Sobre o chão destes e outros temas que envolvem o ser humano e a sociedade a educação emancipadora deve debruçar-se, e, assim, tornar permeáveis à consciência os elementos fecundantes de toda a tradição cultural, em especial na forma como foram trabalhados e refletidos pela cultura humana em seus variados matizes: filosofia, história, arte, literatura, etc. E, se olharmos à escola é o que está se perdendo, em detrimento de um ensino meramente pragmático, funcional.

Para cumprir essa tarefa de conscientização, a verdadeira educação precisa ampliar seu olhar e pensar o que significa para a educação - isso que Calvino chamou de invasões bárbaras:

Os bárbaros desta vez não são pessoas: são as coisas, são os objetos que acredita-

mos possuir e que nos possuem; é o desenvolvimento produtivo, que devia estar ao nosso serviço, mas do qual estamos nos tornando escravos; são os meios de difusão do nosso pensamento, que procuram nos impedir de pensar; é a abundância de bens que nos dá não o conforto do bem-estar, mas a ansiedade do consumo forçado; é a febre da construção civil, que impõe um aspecto monstruoso a todos os lugares que nos eram caros; é a fingida plenitude de nossos dias, nos quais as amizades, afetos, amores murcham como plantas sem ar e todo o diálogo se apaga logo ao nascer, seja com os outros, seja com nós mesmos. (CALVINO, 2009, p. 93).

Apesar dos muitos alertas como esse de Calvino, a resistência (tão exigida por Adorno) das consciências enfraquece, a cultura é invadida pela barbárie como se fora uma força natural sob cujo impulso percebemos cada dia menos que as nossas províncias são invadidas. Aos poucos, "o império do homem está caindo nas mãos das coisas", (CALVINO, 2009, p. 94) tornando cada vez mais eminente e inevitável a derrota do humanismo pela barbárie mecânica. A resistência como saída é importante, mas não suficiente. Para superar a barbárie das coisas é preciso uma saída para frente, com o aporte de novos ideais e valores positivos, capazes de libertar o homem das cadeias que lhe prendem os pés.

A revolução científica, técnica e industrial exerceu um efeito traumático do qual ela sofre por se recuperar. A confiança no mundo das relações estáveis e duradouras: do homem consigo mesmo, com as coisas, com os lugares e com tempo; cede espaço a uma profunda desorientação. Primeiro as engrenagens das máquinas mecânicas e agora os pulsos eletrônicos tomaram a história, envolvendo e submetendo o homem ao fluxo de um destino imprevisível e incontrolável. Ainda não temos a capacidade nem os instrumentos para resistir por falta de consciência. Já sabemos que não há volta ao passado, sabemos que o caminho é o futuro, mas nos faltam consciência e consensos para definir caminhos.

O foco de interesse da educação deve articular-se, portanto, entre os planos essenciais da vida contemporânea: ciência/técnica e ética. Na medida em que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia determinam a proeminência dos conceitos de utilidade, eficiência, produtividade, uso, etc., como parâmetros de decisão em qualquer

plano, a ética perde seu espaço para o manejo técnico da vida humana. A articulação entre produção, uso e consumo com suas visões parcelares exacerbadas pela ciência e a tecnologia deformam o rosto e o corpo, e apaga os contornos do projeto humano no lamaçal da barbárie, sem significado humano, mas apenas como signo. "O mundo novo", diz Mattéi, "que acreditava haver ocultado a barbárie na proporção de suas luzes, encontrou em seu próprio centro um sol de luz negra mais ofuscante que nunca". E "o próprio progresso da razão (...) é na realidade apenas um retorno da barbárie que, cada vez mais interiorizada pelo sujeito, está a ponto de destruí-lo" (MATTÉI, 2002, p. 44-48). E interiorização da barbárie se dá pela própria educação: este é o tema problemático da educação, e como um paradoxo, o desafio da mesma. Pensar que é a própria educação que reproduz ou elimine essa identificação do humano à coisa, a objetos, a signos, etc.

A emancipação pela educação precisa, então, desfazer-se das aparências do objetivo, expressar o emudecido, dizer o indizível, manifestar o oculto; trazer à tona o submerso, revelar conflitos e contradições, e, sobretudo, reconhecer o presente como histórico. Rompendo as teias do percurso pré-traçado, fixo e determinado, as contradições podem transformar-se em ponto de partida da experiência formativa. Expor, por exemplo, aos estudantes os paradoxos e as contradições do real, fomentar a consciência do erro do julgar-se esclarecido, quando na verdade se é apenas escravo da realidade, das coisas, do fluxo, pode ser o caminho para a autonomia. Significa livrá-los da ilusão de que o simples domínio dos conhecimentos e habilidades necessárias ao manejo técnico do real leva à emancipação; como diz Adorno, significa alertá-los de que "os sentidos já estão condicionados pelo aparelho conceitual antes que a percepção ocorra..." (ADORNO, 1985, p. 83).

Portanto, é de fundamental importância que a educação como *Aufklärung* recupere a experiência do concreto, do outro, e, ao mesmo tempo, dos conceitos. "A perda da capacidade de fazer experiências formativas", lembra Adorno, "não é um problema imposto de fora à sociedade, acidental, e nem é provocado por intenções subjetivas, mas corresponde a uma tendência objetiva

da sociedade, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se da mesma" (ADORNO, 1995, p. 26). É nessa experiência como processo auto-reflexivo numa dimensão social que se forma o sujeito emancipado. O conceito de experiência formativa não se esgota na aquisição de conhecimentos e habilidades; ele implica a transformação do sujeito no curso da aprendizagem. Para que isso ocorra é necessário tempo de decantação em oposição à celeridade, fragmentação e imediatismo dos ritmos atuais.

Hoje, no mundo globalizado, abre-se a nova perspectiva de uma tomada de consciência das realidades distintas e diferentes que representam um dos maiores desafios da educação do homem contemporâneo, do novo cidadão cosmopolita do qual já nos falava Kant (2003) e que começa a tornar-se realidade nas condições atuais. A pergunta mais perturbadora que esta realidade sugere diz respeito à educação do futuro cada vez mais determinada pela poliformia científico-tecnológica, histórico-cultural e ético-política das geografias humanas que se aproximam e se fundem. A nova geografia humana que reúne povos e culturas, tradições e costumes, instituições e problemas como elementos constitutivos de uma nova realidade implica em novas estratégias adaptativas e miméticas que devem tornar-se centrais da educação como *Aufklärung* por conta das interferências que aportam à formação da identidade do ser humano.

Essa educação, portanto, nesta escola que proporciona o espaço de pensamento, é também um comprometer-se com um projeto humano que ultrapassa os limites da mera objetividade de ordem racional. Ao contrário de outras formas de intervenção, ela não antecipa decisões; seu *metier* é sugerir entendimentos que passam despercebidos a outras leituras, fornecendo elementos para que as pessoas possam decidir de forma mais consciente.

Os aspectos até o momento levantados desafiam a educação contemporânea e exige desta uma posição/postura também esclarecedora, principalmente, se tomarmos a realidade em que vivemos juntamente com a análise do que estabelecem os princípios da Lei n.9394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Em seu artigo 1º, parágrafo 2º, ela deixa bem claro que: "A educação escolar deverá vincular-se

ao mundo do trabalho"; e no título que a LDB estabelece os Princípios e Fins da Educação Nacional, seu artigo. 2º, discrimina que: "A educação, (...), tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Partindo desses elementos fundamentais podemos nos remeter à proposta, a saber, ao desafio de a educação preparar para o mundo trabalho. Será função da escola preparar e qualificar para o mundo do trabalho? Se, sim, quem humaniza, já que os pais cada vez mais têm menos contato com os filhos, e estes, por sua vez, cada vez mais cedo são EDUCADOS pelas instituições escolares, a começar pelas creches? Então, perguntamos, se os pais quase não vêem os filhos, se as instituições em si, só se preocupam com o trabalho, com o desempenho, com os empreendimentos, quem proporciona experiências de humanidade? Em que espaço? E, ainda, se voltarmos para o Artigo 35º, em seu Parágrafo III, que estabelece como finalidade do Ensino Médio como "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" é possível conciliar preparação para o mundo do trabalho com formação ética, com desenvolvimento da autonomia intelectual, bem como do pensamento crítico? Esse é um dos vieses que poderíamos questionar; o outro é o que segue: se qualifico e vinculo o ensino para o mundo do trabalho, a que trabalho me refiro? A partir dessas indagações, como poderemos estruturar novas instituições escolares preocupadas com a superação da desigualdade social, a preservação do planeta, formação ética e desenvolvimento da autonomia, se o que mais é citado na LDB, enquanto enfatiza os princípios e finalidade da educação, é mundo do trabalho?

O que fica claro e evidente é que esta solução não é a percebemos e a que nos aponta as políticas no Brasil, principalmente quando esta visa formar para o mundo do trabalho aqui pensando o técnico, com habilidades mecânicas, base da concepção construtivista piagetiana. Assim, pensar a educação como *Aufklärung* tendo em vista a questão do trabalho, na sociedade do conhecimento e da informação, exige-se uma nova postura, novos desafios a serem superados, entre esses uma nova concepção de trabalho. Ou uma

nova concepção de homem para novas formas de trabalho.

A educação afastou de si a dimensão do criar, inventar, imaginar, e também o pensar, e restringiu-se ao *supernannismo*, que nada mais é do que um instrumentalismo e adestramento de procedimentos dentro de um funcionamento social. Ao contrário, no pós-modernismo e pós-industrialismo a base do trabalho é a capacidade de criar e de saber aproveitar a vida de forma sustentável. Concretamente, as escolas da sociedade pós-industriais são chamadas a atender, ao mesmo tempo, às exigências de uma profunda formação geral (ou de base) e de preparação profissional. As duas dimensões estão sendo solicitadas. Se do trabalhador tradicional esperava-se somente competência técnica e habilidade mecânica (o que ainda, infelizmente, é o que demarca o espaço pedagógico de muitas instituições escolares), pois era o dirigente que se incumbia do relacionamento com o ambiente onde atuava, hoje se exige que a escola integre a competência técnica e a humana. Muitíssimas e rápidas informações são necessárias, mas é necessário também possuir a capacidade subjetiva de utilizá-las criativamente: "A escola não deve só ensinar como funcionam as máquinas do navio, mas também como gestar seu leme, enquanto sistema integrado de decisões. Isso fica claro, por exemplo, na navegação pela internet que permite se relacionar com o mundo inteiro, mas é útil somente a quem sabe aonde quer chegar" (SCANAGATTA, 1996, p. 4).

Por sua vez, o homem hoje é submetido a uma acelerada tempestade de informações e imagens. A consciência humana, como um espelho em migalhas, não consegue se recompor e reencontrar-se à luz de um princípio pedagógico unitário. O espaço humano é fragmentado, banalizado ou até mesmo destruído, como já afirmamos. As pessoas são continuamente bombardeadas por fragmentos de filmes e documentários, por imagens fortes e autoritárias que ofuscam sua realidade cotidiana. Encontrar o homem para além das ilusões das imagens, integrar suas atividades de produção e de prazer, é o grande desafio atual da educação, fruto exclusivo da interioridade e disciplina humana. É no cadinho incandescente da consciência que as informações, à luz de um projeto de vida elaborado pelo sujeito, podem

educar. Se as máquinas se encarregam dos trabalhos fadigosos, a escola precisa encarregar-se de ensinar ao homem como comandar as máquinas e não a ser como uma máquina ou a FUNCIONAR como a máquina.

No que se refere à formação do professor, dois caminhos formativos devem ser percorridos pelo mesmo, de forma obrigatória: FORMAÇÃO TÉCNICA e pedagógica, aliada a sua área de conhecimento; e a FORMAÇÃO HUMANA, de si, de seu engrandecimento, já que sua AÇÃO dependerá de seu encontro com OUTRA SUBJETIVIDADE; principalmente, para a consecução dos fins almejados pela LDB e que aqui recitamos: "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico". Por isso, tomando este dois caminhos formativos, além dos aspectos acima levantados e que exigem do mesmo uma boa formação e preparação para sua atividade docente, existe o fato que houve uma transformação enorme entre o período que a escolarização tornou-se obrigatória aos nossos dias. Tanto que a sociedade hodierna recebe o nome de sociedade do conhecimento e da informação. E, segundo Pierre Lévy, no pós-modernismo a tecnologia base da inteligência não é mais a escrita, e, sim, a informática. Logo, o domínio dessa tecnologia é de fundamental importância, inclusive como mecanismo de democratização. Porém, Lévy nos alerta em suas obras, tais como *Cibercultura* (2008) e *A inteligência coletiva* (2010), que por essa democratização não se deve ter em vista apenas um acesso ao equipamento ou à internet, ou seja, a uma simples conexão técnica, muito menos restringir-se ao 'acesso de conteúdo' apenas como um consumo irreflexivo de informação, difundidos de forma mediática. Pelo contrário, devemos entender esta como um acesso de todos aos processos de inteligência coletiva, ou seja, ao ciberespaço como sistema aberto de autocartografia dinâmica do real, de expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do laço social pela aprendizagem recíproca e de livre navegação dos saberes.

## Notas

1. Para conferir e obter mais detalhes, consultar: O caso do índio pataxó queimado em Brasília. Acórdão do STJ. Jus Navigandi, Teresina, ano 3, n. 32, jun. 1999. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/pecas/texto.asp?id=291>>. Acesso em: 29 de jun. 2010.

## Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*, Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1985 (Trad. Guido Antonio de Almeida).
- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- CALVINO, Italo. *Assunto encerrado: discursos sobre literatura e sociedade*. Trad. Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- KANT, Immanuel. *Idéia de uma história universal desde o ponto de vista cosmopolita*. Trad. Rodrigo Naves e Ricardo Terra. S.Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. 6.ed., São Paulo: Loyola, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 7.ed., São Paulo: Ed. 34, 2008.
- MATTÉI, Jean-François. *A barbárie interior*. Trad. Isabel Maria Loureiro. S. Paulo: Editora Unesp, 2002.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Trad. M Irene e Tamás Szmrecsányi. S.Paulo: Pioneira, 1998.
- MARCUSE, Herbert. *Ideologia da Sociedade Industrial*. Trad. Giasone Rebuá Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1967.
- PASTORE, J. *Jornal O Estado de São Paulo*, 23/10/2001, B2
- SCANAGATTA, Silvio. *Creativité e Societé Virtuale*. Ed. Franco Angeli, Milano, 1996.



# PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DA INTERNET NAS ESCOLAS<sup>1</sup>

Julio Robson Azevedo Gambarra<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Rondônia

Este trabalho é o resultado de uma investigação teórica a respeito de como vem ocorrendo às ações de implantação da rede mundial de computadores - Internet, em algumas instituições educacionais brasileiras. Visa promover a utilização pedagógica da Internet, além de postular a integração e articulação de ambientes tecnológicos nas escolas, como laboratórios de informática, acesso à banda larga, disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídia e digitais e a formação continuada dos professores para o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Alerta para a importância do planejamento da implantação da rede nas instituições educacionais. O pressuposto é que os avanços tecnológicos estão gerando novos espaços de conhecimento, o que exige dos sistemas de ensino um grande esforço para, através de políticas públicas planejadas, introduzirem formas de ensino mais atrativas com o aluno da sociedade da informação. A pesquisa bibliográfica, conhecimentos teóricos da literatura específica, história de vida e observação do pesquisador, apontam a importância de os sistemas de ensino que utilizam os recursos tecnológicos da Internet em seus processos de aprendizagem, elaborem um planejamento, com a participação dos professores, como parte do planejamento estratégico, e capacitar continuamente profissionais para a utilização dessas tecnologias.

Por mais que avance a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e por mais que se desenvolvam os recursos de programação de computadores, ainda não há software capaz de obrigar um aluno a quebrar certos valores culturais e dispensar a figura paternal de um professor, o profissional que incentiva e cobra a busca por conhecimento, modelo que prevalece desde os tempos de Aristóteles, na Grécia.

Ensinar é uma arte e nada pode substituir a riqueza do diálogo pedagógico. Contudo a revolução mediática abre ao ensino vias inexploradas. As tecnologias informáticas multiplicaram por dez as possibilidades de busca de informações e os equipamentos interativos e multimídia colocam a disposição dos alunos um manancial inesgotável de informações (DELORS, 2003, p.190).

Entretanto, é necessário reconhecer que a grande maioria dos alunos, neste início do século XXI, são jovens cada vez mais acostumados com o uso sofisticado do computador, principalmente da Internet, do telefone celular e de outros meios de comunicação digital.

Estamos num momento especial da história da educação, num íterim entre o giz e o computador. Essa transição gera expectativas, impõe novas posturas para se organizar e gerenciar uma escola, uma sala de aula, pessoas. É importante re-situar as funções do professor, de seu trabalho no tempo, aproveitando suas experiências, frutos de uma história, e que indicam a necessidade de se adotar novas posturas para que as mudanças emergentes do mundo sejam acompanhadas. A adoção de novas posturas pertence a todos que estão comprometidos com a ação educativa (SANTOS, 2003, p. 9).

Talvez por isso, alguns programas de ensino às vezes parecem pouco interessantes para alguns alunos, enquanto games são incríveis.

A familiaridade estreita com o mundo da tecnologia digital não é comum entre muitos professores na faixa etária de 40 anos ou mais.

Novos espaços e tempos para o ensino e a aprendizagem têm ampliado os horizontes da educação. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) oferecem condições inusitadas para professores e alunos, para que descubram, com incrível rapidez, lugares surpreendentes muito além de suas realidades.

Definitivamente, a sala de aula é um lugar em transformação, abrindo-se para o mundo da

tecnologia, o que traz novos desafios as escolas e professores e ricas oportunidades de inovação acadêmica.

Entendo ser necessária uma proposta pedagógica que possibilite novos caminhos na prática docente.

Dispositivos eletrônicos digitais com tecnologia de vanguarda, como microcomputadores, redes informatizadas, celulares, máquinas fotográficas e tantos outros, ficam cada dia mais baratos, mais acessíveis ao cidadão comum, ao mesmo tempo em que suas capacidades são ampliadas e suas finalidades, multiplicadas.

O software livre, principalmente o sistema operacional Linux (software de fonte aberta) é outra porta facilitadora para a inclusão digital, pois, pode ser copiado e modificado livremente, sem pagamento de licenças, ao contrário do software proprietário Windows produzido pela empresa americana Microsoft, seu principal concorrente.

A expansão do telefone celular nos últimos anos, associada à tecnologia wireless, tem sido também fator significativo para acesso à Internet por equipamentos móveis, criando mais possibilidades de fazer algo novo nas salas de aulas das escolas.

Os jovens estão intensamente familiarizados com a utilização da maioria desses equipamentos e, com extrema rapidez, incorporam as novidades, transformando-as em novas linguagens, novos modos de interagir entre si, de relacionar-se com a informação e desenvolver conhecimentos.

Com o surgimento, a partir do início da década de 1980, daquilo que se convencionou chamar "novas tecnologias", importantes transformações ocorreram no modo de os jovens se relacionarem com a informação e com o conhecimento: preferência por imagens em detrimento de textos, alterações nos padrões de foco e concentração, mudanças importantes na relação com a autoridade do professor e com a escola e, mais recentemente, desenvolvimento de redes de relacionamento. Tudo isso está em permanente diálogo com o que acontece em uma escola, com as possibilidades pedagógicas e, no limite, com o tipo de sociedade que podemos construir.

Os avanços das TICs partem de um amplo

conjunto de fenômenos, que alguns estudiosos chamam de pós-modernidade, que criaram as condições objetivas para seu desenvolvimento, o que afeta não somente o processo ensino-aprendizagem nas escolas, como também toda a sociedade.

Muitas vezes, torna-se difícil acompanhar a sucessão de novidades, mas fico muito entusiasmado, especialmente quando penso no que podem representar para a melhoria dos processos de ensino.

A Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), por um planejamento criterioso, deve criar situações repletas de oportunidades para uma aprendizagem realmente significativa.

Cabe ao professor-educador, por meio da TIC, ampliar o dinamismo e a interatividade nos processos educacionais, construindo novas metodologias que possibilitem desenvolver a curiosidade epistemológica dos alunos, para que promovam habilidades que os preparem para um mundo em constantes mudanças em ritmo bastante acelerado.

## Desenvolvimento

Os acadêmicos, tecnólogos e executivos reconhecem o crescimento explosivo da internet e das tecnologias e aplicativos afins e seu impacto nos negócios, sociedade e na própria tecnologia da informação. A internet está mudando o modo como as escolas ensinam, as empresas operam, as pessoas trabalham e a TIC, apóia as operações empresariais e as atividades do usuário final.

Soa absurdo porque a informação não é tangível nem mensurável, como os materiais que caracterizam as idades anteriores, mas a informação tem se tornado cada vez mais importante para nós. A revolução da informação está apenas começando. Os custos das comunicações vão cair drasticamente quando despencarem os custos da computação. Quando baratear o suficiente e for combinada a outros avanços tecnológicos, a "estrada da informação" não será apenas mais uma expressão usada por empresários ansiosos e políticos excitados. Será tão real e abrangente quanto a "eletricidade". Para compreender por que a informação será tão central, é importante saber como a tecnologia está alterando as maneiras que utilizamos para lidar com a informação (GATES, 1995, p.34-35).

A Internet tornou-se uma plataforma vital de telecomunicações para comunicações eletrônicas e para a colaboração e o comércio eletrônico entre as escolas, alunos e professores, entre as empresas e seus funcionários, clientes, fornecedores e parceiros comerciais.

Sites educacionais e comerciais na Internet propiciam troca interativa de informações por e-mail, sistemas de chat, fóruns de discussão e edição de multimídias.

Os sites de algumas escolas servem como ponto de troca de informações, além de difusão de conhecimento para as diversas áreas das ciências.

Provavelmente, no futuro os países brigarão pelo controle da informação e não pelo controle dos recursos naturais.

É importante entendermos o que é informação.

A maior contribuição que a revolução da Internet está agregando ao conhecimento humano é a maneira como dá poderes às pessoas.

Os beneficiários não são apenas os indivíduos voltados para essas tecnologias ou que trabalham com elas. À medida que mais e mais computadores são conectados às redes de banda larga das escolas e as plataformas de software fornecem base para grandes aplicações, os alunos e os professores têm acesso a grande parte do conhecimento produzido no mundo inteiro, de forma quase instantânea.

Internet, comunidades virtuais, simulações, videoconferências, mensagens instantâneas e tantas outras possibilidades de comunicação e de aprendizagem têm merecido, cada vez mais, dedicação entusiasmada dos alunos das Instituições de Ensino Superior (IES).

Com uma mediação adequada dos professores, esses recursos podem estimular, em direções criativas, a imaginação e o senso crítico dos alunos, impulsionando-os rumo ao desenvolvimento e à apropriação de novos conhecimentos.

Nas sociedades modernas, as mudanças sociais ocorrem em ritmo acelerado, sendo especialmente visíveis no espantoso avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), provocando, se não mudanças profundas, pelo menos desequilíbrios estruturais no campo da educação.

A intensificação do processo de globalização gera

mudanças profundas em todos os níveis e esferas da sociedade e não apenas nos mercados, criando novos estilos de vida, consumo e novas maneiras de ver o mundo e aprender.

Globalização não é apenas um fenômeno econômico. Tem a ver com a transformação do espaço e do tempo. "Ação à distância" (GIDDENS, 1997, p.4) é a definição do autor, que relaciona sua intensificação com o surgimento dos meios de comunicação e de transporte em escala planetária.

A interconexão global intensificada gera mudanças nas relações tempo/espaço, com conseqüências nos modos de operar das sociedades.

As tecnologias que globalizam as informações estão sendo aplicadas aos processos de ensino-aprendizagem em algumas escolas, formalmente, a partir de sistemas de informação planejados, ou informalmente, por meio de canais de televisão, redes telemáticas e produtos multimídia.

Estamos vivendo em uma economia globalizada cada vez mais dependente da criação e distribuição de recursos de informação por redes globais interconectadas, como a Internet. Dessa forma, a utilização da TIC nos processos de ensino possibilita a criação de condições múltipla de estratégias diferenciadas que auxiliam o professor em sala de aula.

Muitas escolas estão se tornando empreendimentos globais interconectados, expandindo-se para mercados globalizados para oferecer seus serviços, formando alianças com parceiros globais e competindo com concorrentes globais em toda parte do planeta.

Administrar e realizar essas mudanças estratégicas seria impossível sem Internet, Intranets, Extranets e outras redes de computação e telecomunicações, que são o sistema nervoso central das empresas globalizadas.

A ausência da cultura de planejamento na maioria das escolas brasileiras, normalmente constitui-se fator impeditivo de sucesso para implantação e utilização de projetos de Internet.

Enfatizar a importância de planejar a implantação de Internet nas escolas pode parecer desnecessário ou, até mesmo, uma discussão a respeito do óbvio. No entanto, é forçoso reconhecer que muitas escolas no Brasil iniciaram e, por vezes, prosseguiram seus esforços para a utilização da Internet em seus processos de ensino, com um nível de planejamento bastante precário. Em tal situação, con-

trata-se um ou mais especialistas, às vezes, professores da própria escola, capacitados em um curto intervalo de tempo, introduz-se um ou mais computadores na escola, sem avaliação clara de prioridades, recursos, custos, contexto em que a escola está envolvida, estrutura organizacional, reais necessidades, etc.

É necessário que as escolas se organizem para o planejamento e implementação da Internet.

Esse contexto talvez explique porque vários programas de tecnologia aplicada à educação falham nas escolas.

A educação parece buscar a inserção da Internet em ambientes de aprendizagem, privilegiando a construção do conhecimento e possibilitando ao sujeito uma visão global do mundo. O uso de sistemas de informação computadorizados possibilita apoio às operações administrativas e a pesquisa, valorizando a inovação e a descoberta como etapas fundamentais do processo de aprendizagem. Transformar a escola em um espaço de "aprender a aprender" passou a ser tão importante quanto os fatos ou conceitos adquiridos pelo aluno.

Não se pode mais limitar a educação a um único veículo de comunicação, como a linguagem escrita, em uma sociedade que se caracteriza, cada vez mais, pelo uso de diversos meios, multimídias.

O surgimento e o avanço dos sistemas operacionais computacionais baseados em imagens e das linguagens orientadas a objetos são uma realidade que a escola pode investigar para a utilização no processo ensino-aprendizagem, como meios que trabalham e atuam a favor dela.

Minha experiência vivenciada como professor, aponta que a escola deve investigar a interferência decisiva da utilização da Internet no processo ensino-aprendizagem. A TIC deve ser vista como meio para ampliar, aprofundar e intensificar o conhecimento do real.

É urgente a necessidade de investigar as questões apresentadas pela informática à educação, que não envolvem apenas as proposições técnicas e metodológicas, mas, sobretudo, a mudança no modo de pensar e construir os processos cognitivos e estruturas psicológicas, a relação homem-máquina.

Já se discutem as formas como a sociedade está sendo afetada por essas tecnologias, bem como as questões políticas, éticas e práticas que a humanidade está enfrentando, com o planeta interligado por uma rede de computadores onipresente: a

Internet.

## Considerações finais

Não existe na história da humanidade nenhum precedente de outra tecnologia que tenha avançado tão rapidamente quanto a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC).

O presente estudo teve como objetivo investigar projetos de implantação de Internet nas escolas.

Assim, o estudo indica:

- \* É muito importante que as escolas que utilizam Internet em seus processos de ensino, elaborem um planejamento, com a participação dos professores.
- \* É necessário formar profissionais para a utilização dessas tecnologias e mantê-los em capacitação contínua.
- \* É de grande valia integrar e incorporar a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) na vida institucional das escolas.
- \* As escolas devem preparar profissionais para projetar e implantar Internet nas escolas.

## Notas

<sup>1</sup>Artigo elaborado para o IV Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: "Virtualidades, Visualidades e Oralidades" e III Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia", realizado pela Universidade Federal do Acre (UFAC), no período de 25 a 29 de outubro de 2010. Estudo realizado durante Mestrado em Educação no ano de 2007.

<sup>2</sup>Professor do Curso de Pedagogia e Vice-Chefe do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)/Campus de Vilhena. Faculdade. Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo e Especialista em Análise e Projeto de Sistemas pela Universidade Paulista. Coordenador do Polo de Educação à Distância (EAD) no Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Biologia da UNIR.

## Referências bibliográficas

- BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.
- CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- DELORS, Jacques. (org.) Educação: Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 8ª ed., 2003.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GATES, William H. A Estrada do Futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. A Empresa na Velocidade do Pensamen-

to. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.  
LÉVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência. O  
Futuro do Pensamento na Era da Informática.  
São Paulo: Editora 34, 2002.  
\_\_\_\_\_. Cibercultura. São Paulo: Editora 34,  
2001.  
SANTOS, Maria L. R. Do Giz à Era Digital. São  
Paulo: Zouk, 2003.

# A SELEÇÃO DAS PALAVRAS NA DESCRIÇÃO DA AMAZÔNIA BRASILEIRA: UM ESTUDO FILOLÓGICO EM BUSCA DO SENTIDO E DA RAZÃO DO AUTOR

Klondy Lúcia de Oliveira Agra  
Faculdade Interamericana de Porto Velho

A Amazônia brasileira é objeto de estudos, debates e investigações científicas nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Alguns desses estudos trazem a marca de preconceitos e ideologias que traduzem a Amazônia brasileira à audiência estrangeira com pontos de vista imperialistas e dúbios. Este estudo tem como objetivo investigar literaturas estrangeiras que descrevem a Amazônia, sua cultura e seu habitante à audiência estrangeira para, com auxílio da filologia política, analisar as preferências e escolhas desses autores pelas palavras empregadas nessas descrições, procurando por preconceitos e ideologias que os acompanham. Compreendemos a filologia como uma disciplina que procura pelos sentidos dos textos. Não como uma teoria da linguagem, como a lingüística ou como uma teoria do significado ou da verdade, mas como uma teoria da textualidade, bem como da história da textualização do significado, isto é, uma auto-reflexão crítica da linguagem. Inicialmente, a fim de alcançar o objetivo proposto, procuramos por teóricos que nos esclarecessem sobre a filologia política e o vocabulário utilizado como resultado de "negociações" com o mundo social, tais como ARAÚJO (1986) ALMEIDA (2007), SAID (2007) e CHARTIER (2002). A seguir procuramos por literaturas estrangeiras que traduzem a Amazônia brasileira à audiência estrangeira com pontos de vista imperialistas e dúbios (LA CONDAMINE (1994), SPIX E MARTIUS (1981), HUMBOLDT (1952), entre outros). Nessa procura, escolhemos as obras de Charles Wagley, de George Monbiot, de Kurt Falkenburger e de Elizabeth Bishop para analisar e apontar resultados. A Filologia política nos propiciou neste estudo uma leitura lenta e analítica, resgatando a leitura com o significado de poder, no sentido de que permitiu integrar-nos à produção do texto, observando a ancoragem temporal, a data de produção e o sentido com o qual

o texto foi escrito. Este estudo foi feito com a crença de sua importância para a academia, por resgatar estudos da Filologia Política em trabalhos que descrevem a Amazônia brasileira ao mundo e à comunidade amazônica por permitir uma análise crítica de trabalhos que a "vendem" ao mundo com sentidos por muitas vezes imperialistas e preconceituosos, dando-lhes a oportunidade de reescrever a sua própria história com o resgate cultural.

O texto sob o olhar do filólogo traz inquietações, dúvidas e preocupações quanto ao momento em que o mesmo foi escrito, as circunstâncias que lhe deram origem e os sentidos do autor no momento daquela escrita.

A leitura filológica não é simples. Pois, caso o analista do texto não tenha em mente que ele próprio deverá se mover cronologicamente em sua investigação, dados importantes e riquezas culturais podem ser perdidos e o resultado pode ser uma sobreposição seletiva ao invés de uma extensão de formas e de conhecimento.

Partindo-se da premissa de que o texto é uma construção social, um produto e, ao mesmo tempo, produtor de cultura, observamos como o sujeito-escritor, inserido em certo contexto sócio-histórico, por meio de suas escolhas, das metáforas que emprega, da atribuição de sentidos, determina o seu lugar no processo de escrita, ao tempo em que faz de seus textos um documento social na medida em que os assuntos tratados e a forma de conduzi-los remetem para sinais definidores de uma dada sociedade. Sobre o tema Chartier afirma:

[...] As transações entre as obras e o mundo social não consistem unicamente na apropriação estética e simbólica de objetos comuns, de linguagens e práticas ritualizadas ou cotidianas,

como o quer o 'novo historicismo'. Elas concernem mais fundamentalmente às relações múltiplas, móveis e instáveis, estabelecidas entre o texto e suas materialidades, entre obra e suas inscrições. É importante buscar analisar a obra, identificando a maneira pela qual ela é construída em cada momento histórico, ou seja, "nas e pelas próprias obras" (CHARTIER, 2007, p. 16).

Por essa razão, a Filologia Política nos permite, na leitura lenta e analítica, o resgate à leitura com o significado de poder, no sentido de que permite integrar-nos à produção do texto, observando a ancoragem temporal, a data de produção e o sentido com o qual o texto foi escrito, comprovando desse modo a afirmativa de Righi (RIGHI, 1967 apud ARAÚJO, 1986, p. 195): "A filologia é a expressão essencial do conhecer, pois só filologicamente, isto é, sobre os textos, na plenitude de seu significado sensível e representativo, se conhece um autor, um discurso ou um conceito."

Compreende-se, portanto, que é nessa análise filológica do texto que podemos entender todas as negociações entre autor e mundo social. Ou seja, tomando-se as palavras de Chartier:

É nesse sentido que se podem entender as obras como produções coletivas e como resultado de "negociações" com o mundo social. Estas "negociações" não são somente a apropriação de linguagens, de práticas ou de rituais. Elas remetem, em primeiro lugar, as transações, sempre instáveis e renovadas, entre a obra e a pluralidade de seus estados (CHARTIER, 2002, p. 10).

Ademais, nesse regresso à filologia, procuramos fazer as leituras dos textos propostos, como Said entende essa leitura:

[...] uma verdadeira leitura filológica é ativa; implica acreditar no processo da linguagem já em funcionamento nas palavras e fazer com que revele o que pode estar oculto, incompleto, mascarado ou distorcido em qualquer texto que possamos ter diante de nós (SAID, 2007, p. 82).

Desse modo, ao fazermos este estudo sob uma proposta filológica e propormos o resgate dos textos produzidos por estrangeiros sobre a Amazônia brasileira, esperamos que essa leitura possa vir a oferecer aos interessados, de modo geral, especificidades culturais além do texto, ao tempo em que se desenvolva uma reflexão sobre os

sentidos e a razão do outro ao descrevê-la.

## Autores e obras analisadas

Há uma ampla e rica bibliografia com descrição da Amazônia brasileira por autores estrangeiros. Para este estudo, analisamos 04 (quatro) obras de autores com formações distintas e interesses diversificados: *Amazon Town: A Study of man in the tropics*, de Charles Wagley (1976); *Amazon Watershed: the new environmental investigation*, de George Monbiot (1991), *As Botas do Diabo*, de Kurt Falkenburger (1979) e *The Riverman* de Elizabeth Bishop (1960).

Antes da análise filológica de cada texto, procuramos conhecer um pouco da vida de cada autor e sobre sua cultura, com o objetivo de, durante essa análise, não perder dados relevantes à pesquisa.

Sobre Charles Wagley, observamos que tanto a vida como a obra desse autor têm importância para estudiosos da Amazônia. Brilhante aluno de Franz Boas nos Estados Unidos, Wagley trouxe em sua bagagem uma novidade sobre o conhecimento humano: a Antropologia Cultural. Teoria formulada por seu mestre e por ele utilizada quando veio participar do esforço aliado de guerra no Brasil, incorporando-se em 1942 ao legendário SESP (Serviço Especial de Saúde Pública), cujos escombros, mais tarde, abrigaram-se sob a sigla da FUNASA (Fundação Nacional de Saúde).

Antropólogo social, nascido a 09 de novembro de 1913 em Clarksville, Texas, EUA, Charles Wagley obteve seu AB e PhD na Universidade de Columbia, onde passou a maior parte de sua carreira de ensino (1946 - 1971) e dirigiu o Instituto de estudos Latino-americanos (1961-9). Dedicou parte de sua vida a promover estudos antropológicos no Brasil e a treinar antropólogos norte-americanos e brasileiros. Recebeu títulos honoris causa da Universidade de Notre Dame e da Universidade da Bahia. Foi premiado com o Kalman Silvert da Associação de Estudos Latino Americanos.

Em reconhecimento as suas contribuições para ciência brasileira e de seu trabalho ao dirigir o programa de saúde pública amazônico durante a Segunda Guerra Mundial, o governo brasileiro premiou Wagley com Medalha de Guerra. O Instituto Nacional de Pesquisa Amazônica do Bra-

sil (INPA) também o premiou com a Medalha à Ciência na Amazônia.

Charles Walter Wagley foi casado com a brasileira Cecília Roxo, filha de diplomata, por cinquenta anos, companheira que esteve presente em todas suas pesquisas de campo, o acompanhando e o ajudando como colaboradora.

A pesquisa brasileira de Wagley começou em 1939-40 na floresta dos índios Tapirapé. Seu artigo publicado em 1940 *The Effects of Depopulation upon Social Organization, as Illustrated by Tapirapé Indians* é um artigo clássico da antropologia demográfica. Da revisita de Wagley aos Tapirapé culminou o seu último livro *Welcome of Tears: The Tapirapé Indians of Central Brazil* (1977).

Sobre seus anos de pesquisa em campo no Brasil e sua afinidade pessoal pelo povo brasileiro, em parte adquirida através de seu casamento brasileiro, Wagley escreveu *Introduction to Brazil*, que teve duas edições (1963, 1971). Em 1963, escreveu e publicou o artigo *If I Were a Brazilian*, que atraiu grande atenção da mídia nacional e internacional pelo amor, interesse e envolvimento que o autor confessa manter pelo Brasil.

Charles Wagley treinou gerações inteiras de especialistas no Brasil, e o estudo do Brasil nos Estados Unidos deve muito a ele. Durante sua carreira acadêmica, orientou mais de cinquenta dissertações doutorais nas Universidades de Columbia e Flórida, nutrindo, guiando e inspirando alguns dos mais proeminentes antropólogos americanos e brasileiros.

Segundo audiência nacional e internacional, *Amazon Town* é uma obra que resiste à deterioração do tempo como testemunho de época e referências permanentes para a compreensão do passado, do presente e do futuro desta enorme fronteira brasileira.

Joshua George Monbiot Richard, autor de *Amazon Watershed* nasceu em 27 de janeiro de 1963, é jornalista, britânico, ativista político e ambiental. Escreve coluna semanal para o jornal *The Guardian*. É autor de grandes sucessos de venda, tais como: *Heat: how to stop the planet burning*; *The Age of Consent: a manifesto for a new world order and Captive State: the corporate takeover of Britain*.

Após sete anos de viagens investigativas pela Indonésia, Brasil e África publicou: *Poisoned*

*Arrows, Amazon Watershed e No Man's Land*. Sua experiência na Amazônia brasileira foi adquirida com leituras anteriores e com sua viagem investigativa que resultou na obra analisada.

O autor de *As Botas do Diabo*, Kurt Falkenburger, nasceu em 1923, em Viena na Áustria, formado em economia, é romancista, novelista, contista, Doutor em Ciências Políticas e Sociais, comerciante e industrial. Escreveu várias obras sobre o Brasil. Entre elas *Abismo* (1980), *Terra Morena* (1964) e *Maria Curitiba* (1958). O conhecimento desse autor sobre o Brasil, de acordo com suas escritas, vem de sua própria vivência.

Elizabeth Bishop, autora de *The Riverman*, nasceu em 8 de fevereiro de 1911, em Worcester, Massachusetts, nos Estados Unidos. Chegou a Santos, São Paulo, em Novembro de 1951, com a intenção de passar duas semanas. No entanto, sua estada no Brasil se estendeu por mais de vinte anos.

Esteve sempre envolvida com poetas, artistas e escritores brasileiros, com ativa vida cultural e passe livre entre importantes figuras da política no país. Amizades e prestígio que obteve graças a longa relação amorosa com Lota (Maria Carlota de Macedo Soares), brasileira, com vida social intensa e fortes laços de amizade com artistas e políticos da época.

Bishop estabeleceu residência no Rio de Janeiro, depois em Petrópolis e mais tarde em Ouro Preto. Sua relação inicial com a Amazônia brasileira foi inspirada na leitura de *Amazon Town*, de Charles Wagley, antes de sua ida a Amazônia e durante sua viagem pelo Rio Amazonas. Baseada nessa obra, segundo a própria declaração da autora na introdução de *The Riverman*<sup>1</sup>, ela escreveu esses versos.

Após o suicídio de Lota, no início da década de 1970, Bishop retornou definitivamente aos Estados Unidos. A temática brasileira marcou sua vida através de numerosos poemas, contos e cartas.

## Resultados observados

A análise da obra de Charles Wagley, *Amazon Town*, forneceu à pesquisa uma visão detalhada das condições de produção do autor, os sentidos que a envolvem e pontos de vista desse autor



estrangeiro sobre o homem e a cultura amazônica. Ofereceu, também, um bom material sobre as representações e inferências desse autor e como as mesmas influíram em suas conclusões sobre a comunidade por ele pesquisada.

Com a análise filológica da obra de Wagley observa-se, por um lado, a visão colonizadora desse pesquisador e antropólogo que por ter lido e estudado sobre a Amazônia imagina-se bom conhecedor e pronto a descrevê-la. Por outro lado, lê-se sua desaprovação em relação ao modo de vida da comunidade pesquisada, às suas crenças e à sua cultura. Talvez, a mesma desaprovação encontrada nas descrições de HUMBOLT (1952), SPIX E MARTIUS (1981) ou CONDRAMINE (1994) e tantos outros estrangeiros que pela Amazônia passaram, colonizaram mentes e não reconheceram o valor da cultura dessa região.

Levando em conta à época na qual Wagley esteve na Amazônia (sua pesquisa em Itá<sup>2</sup> data de 1948), observa-se que esse autor, através de sentidos<sup>3</sup> construídos em sua cultura, contrapondo-se com sentidos amazônicos, deixa prevalecer na obra (considerada uma tradução da Amazônia à audiência internacional) as suas representações imperialistas, permitindo que se reconheça na seleção de suas palavras a ideologia européia do colonizador que vê o "outro" como o nativo indolente e com poucas chances de sobreviver por si mesmo.

Reconhece-se, na obra de Wagley, a linguagem do colonizador, daquele que produz outras pessoas, denomina e reduz a comunidade pesquisada a "nativos", culturalmente incompletos, procurando e necessitando da intervenção do "outro" para serem transformados. Através de suas representações, Charles Wagley vê sua cultura como superior e julga trazer soluções para resolver problemas amazônicos e declara:

O ideal que consiste em "fazer com que os benefícios oriundos de nossas conquistas científicas e de nosso progresso industrial concorram para o progresso e o crescimento das áreas subdesenvolvidas" requer uma reforma cultural. (...) O trabalho requer a modificação da cultura - do modo de vida - e o reajustamento das relações de um povo com o ambiente que o cerca<sup>4</sup>. (WAGLEY, 1976, p. 18) [Minha tradução e grifos]

Com sentidos estrangeiros à Amazônia brasileira esse autor demonstra não compreender a

cultura por ele pesquisada e afirma: "É dito freqüentemente no Brasil: acredite na Virgem e corra", quando se refere a uma variação popular do ditado popular brasileiro: Fé em Deus e pé na tábua. Comprovando sua falta de compreensão, Wagley complementa: "em outras palavras, ninguém deve confiar unicamente na fé<sup>5</sup>". (WAGLEY, 1976, p. 254) [Minha tradução]. O que mostra claramente o mal entendido do autor, já que no Brasil tal ditado popular tem o significado de incentivo: Tenha fé e siga em frente!

Charles Wagley vê a população da Amazônia brasileira como retrógrada e atrasada, demonstra que leu o cenário, entrevistou, conviveu, mas com a escolha de suas palavras revela suas representações<sup>6</sup>, ou seja, seus conhecimentos anteriores e suas experiências já vividas que influenciam sua visão ao cenário e ao homem amazônico.

Para sustentar suas argumentações, Wagley cita dados baseados em leituras anteriores sobre os efeitos do clima no crescimento e desenvolvimento do homem amazônico: o retardamento do crescimento e da maturidade sexual. Reafirmando seus pontos de vista Wagley continua: "Além de tudo isto, as pessoas da Amazônia não têm comida o suficiente. A impressão geral dos pesquisadores é que o estado de deficiência alimentar, talvez mesmo de semi-inanição, predomina em todo o Vale." · Ainda, observando a situação econômica de Itá, generaliza seus pontos de vista, mais uma vez, a todo o Vale: "A vida econômica do Vale é claramente "primitiva e estagnada".<sup>7</sup> (WAGLEY, 1976, p. 4). [Minha tradução]

Ao observar as condições de produção de Charles Wagley ao descrever a Amazônia (uma comunidade pobre, faminta, com crenças absurdas que necessita da intervenção do "outro" para sair da ociosidade, do atraso, da estagnação) compreende-se que o autor, conhecido mundialmente como bom conhecedor do Brasil, ignora a cultura encontrada na região. Descreve os três meses em que viveu em Itacoatiara, sua população e sua cultura ao mundo sob pontos de vista e sentidos imperialistas, com razões procuradas e explicadas por sua própria cultura, generalizando sua compreensão não só à comunidade de Itacoatiara, mas a toda Amazônia brasileira e ao Brasil.

Na obra de George Monbiot, Amazon Watershed, através da seleção das palavras para

a descrição da população aqui encontrada e em toda a sua própria visão da Amazônia, se reconhece a ironia do olhar dominador e preconceituoso:

[...] nas ruas periféricas de uma nação de sonhos defeitos [...] [...] Assisti, por um momento, a pantomima que eu já havia testemunhado no início da minha viagem [...] [...] camponeses com olhos entristecidos assistiam a tudo e ao nada do mundo se desfazendo a sua volta [...] (MONBIOT, 1991, p. 257). [Minha Tradução e grifos]

Monbiot, embora com menos conhecimento da Amazônia do que Wagley, um jornalista curioso e defensor do meio ambiente, vem a Amazônia com sentidos imperialistas, com uma carga de sentidos ambientalistas já construídos, pronto a apontar defeitos no cenário observado.

Com o intuito de salvar esse mundo, que por intermédio de outras traduções, ele apreendeu estar em perigo. Esse autor, mesmo subjugando o amazônida, acredita que reside nesse homem o principal perigo à Amazônia. Como um colonizador, sem conhecer a cultura pesquisada, subjugava e julga-se no direito de vender sua visão da Amazônia, seu habitante e sua cultura ao mundo, generalizando povos amazônicos e culturas tão ricas e diversas.

Monbiot descreve o que vê: cidades sujas, crianças descalças, pastagens ocupando florestas, pessoas desdentadas, gatos esqueléticos. Com sentidos construídos em uma cultura que passou pelas mesmas desordens em um tempo e num recorte da história não vivenciados pelo autor, a Amazônia e sua desordem o escandalizam.

Desse modo, ao descrever a Amazônia (cidades feias e indecentes, crianças indisciplinadas, nativos feios, imundos, doentes, dominados e incentivados por um governo irresponsável) George Monbiot vê e compreende a Amazônia brasileira sob pontos de vista errôneos daquele que não respeita o existir do outro. Como ele mesmo declara no subtítulo de sua obra, ele vem a Amazônia para fazer "Uma nova investigação sobre o meio ambiente" vem cuidar e enfrentar problemas e se transformar em "uma vítima potencial desses problemas"<sup>9</sup> (MONBIOT, 1999, p. 03). [Minha tradução]

Na obra de Kurt Falkenburger, *As Botas do Diabo*<sup>10</sup>, não foram possíveis análises detalhadas,

pois não tivemos acesso à obra em língua alemã. Com a análise na obra já traduzida para o português, por Trude Von Laschan Solstein, muito do original já estava retraduzido e, nessa observação, já não podemos falar em sentidos do autor e sim do tradutor.

Observamos nessa análise que há ironia na descrição e desrespeito as pessoas e a sua cultura. Na análise do texto desse tradutor, encontra-se a apropriação<sup>11</sup>, mas não se encontra nenhum indício de reavaliação ou de descolonização. A sua tradução é, aparentemente, a tradução de uma obra com visão colonizadora a uma audiência colonizadora.

Solstein faz seu trabalho de re-tradução da Amazônia sem demonstrar sentidos construídos no Brasil ou na cultura amazônica. Com sentidos de sua própria cultura, dentro de sentidos imperialistas, facilitando e perpetuando o papel do colonizador (sem notas de rodapé que desfaçam enganos do autor).

A obra de Elizabeth Bishop, *The Riverman* é um monólogo de um homem que, como a própria autora define, é um personagem de *Amazon Town*, de Charles Wagley.

Segundo a crítica literária, este é um dos melhores poemas de Bishop, de narrativa emocionante, no qual a autora utiliza palavras e sintaxe simples, com uma rima batida para manter a ação em movimento.

No entanto, com uma seleção de palavras que dão a noção do Amazônida cercado pela pobreza e desejoso por uma vida mais rica, Bishop descreve o homem amazônico como um ser ingênuo, amarelecido, com aparência doentia que, para fugir do cenário de miséria que o cerca, sonha com o imaginário e procura ver nesse fantástico a beleza que não vê em sua vida real. O que fica claro na análise é a insatisfação da autora com a realidade que a cerca.

Na leitura de Bishop, conhecedores da Amazônia e da sua população tradicional também ficam surpresos. Por exemplo, quando a poeta, tenta incorporar o homem do rio e, na verdade, incorpora a si mesma e perde-se em seus próprios sentidos e representações:

Seus quartos brilham como prata  
com a luz acima,  
um fluxo contínuo de luz  
como no cinema...<sup>12</sup> (BISHOP,  
1960) [minha tradução]

O amazônida, personagem de Amazon Town, com sua primeira edição publicada em 1956, fonte primária para inspiração de Bishop, não conhecia cinema, por isso mesmo não poderia comparar um fluxo de luz com a luz do cinema. Ademais, na referência ao boto, lenda amazônica na qual insere seu personagem, Bishop demonstra sua compreensão errônea à cultura local, já que seu personagem é masculino e o boto amazônico está ligado à conquista e ao encantamento feminino:

Levantei-me à noite  
O Boto falou comigo.  
Ele resmungou sob a minha janela,  
Escondeu-se sob a neblina do rio,  
mas vislumbrei-o - era um homem  
como eu<sup>13</sup> (BISHOP, 1960) [minha  
tradução]

Nessa autora, há os mesmos sentidos e razões que reconhecemos em Charles Wagley, ou seja, uma preocupação com o amazônida que, na realidade, não está baseada na cultura amazônica, e sim em sua própria cultura.

Em ambas as análises, encontramos, também, sentidos e razões ratificados por suas uniões brasileiras (Cecília, esposa de Wagley e Lota, relação de Bishop), relacionamentos entre colonizadores e colonizados-colonizadores. Sentidos preconceituosos que atrapalham a visão e o reconhecimento dos valores culturais amazônicos. Visões errôneas que prevalecem até hoje no olhar dos brasileiros de outras regiões que se deslocam à região amazônica.

### Algumas considerações

Neste estudo, observou-se que os autores pesquisados permitem reduções ou assimilações impostas por sentidos construídos em outra cultura.

A descrição da Amazônia presente nas obras pesquisadas não descreve apenas o que os autores veem. Vai além, exhibe suas interpretações, com sentidos e razões que vão além do texto e expõe ideologias construídas nas culturas desses autores. Seus olhares fazem o que Alberto L. Caldas tão bem descreve: "O olhar carrega todo o arsenal ideológico disponível numa sociedade não conseguindo, por vias não críticas, se libertar desse fundamento inescapável por sua própria atuação" (CALDAS, 2001, p. 09).

Ao olhar a região brasileira como retrógrada e subdesenvolvida e interpretar o que veem, esses autores emitem juízo de valor formado através de sentidos construídos em suas culturas de origem.

Ademais, tais autores afirmam que a Amazônia não é um habitat favorável ao homem, mas, ao mesmo tempo, não deixam claro a que homem eles se referem e nos remetem ao homem europeu ou norte americano. Nesse sentido, os autores pesquisados parecem esquecer o objeto de suas discussões: a Amazônia e sua população tradicional.

Como estrangeiros e pertencentes à outra cultura, veem a cultura local e o dono da terra, mas não os compreendem. Leem o contexto e o cenário: o índio, o caboclo e a mistura de raças, a comunidade amazônica e sua cultura, mas ainda os interpretam erroneamente, não conseguem compreender porque não construíram sentidos na cultura por eles observada.

Com os resultados da presente pesquisa, reconhecemos que a releitura e a análise filológica em trabalhos de autores estrangeiros sobre a região amazônica, seu homem e sua cultura são necessários para que estudantes e pesquisadores ouçam e analisem o discurso do "outro" a seu respeito e, desse modo, conheçam os fatores culturais, razões e sentidos presentes nas obras originais e em suas traduções e criem oportunidade a novas discussões e renegociações.

### Notas

<sup>1</sup> Bishop, no prefácio do seu poema, comenta a pesquisa de Wagley. Observe: "A man in a remote Amazonian village decides to become a sacaca, a witch doctor who works with water spirits. The river dolphin is believed to have supernatural powers; Luandinha is a river spirit associated with the moon; and the pirarucu is a fish weighing up to four hundred pounds. These and other details on which this poem is based are from 'Amazon Town' by Charles Wagley".

<sup>2</sup> Itá - nome fictício de Itacoatiara, cidade do estado do Amazonas, objeto de pesquisa de Charles Wagley em sua obra Amazon Town.

<sup>3</sup> O sentido culturalmente construído é o que possibilita a compreensão do mundo, a postura diante dos vários pontos de vista e a tomada de decisões. O sentido, construído culturalmente, é compartilhado pelos falantes de uma língua. (AGRA, 2010, p.01)

<sup>4</sup> The ideal of "making the benefits of our scientific advances and industrial progress available for improvement and growth of undeveloped areas" involves cultural change. (...) The job involves modification of a culture.

<sup>5</sup> There is an often repeated saying in Brazil: "Believe in the Virgin and run"; in other words, one should not rely upon faith alone.

<sup>6</sup> A representação é a imagem interna imersa no subconsciente de cada indivíduo. É inteiramente subjetiva. Difere essencialmente do sentido de um sinal. A representação é construída a partir de experiências vividas. (FREGE, 1997, p. 105-116)

<sup>7</sup> The economic life of the Valley is clearly 'primitive and stagnant'. [...]the backstreets of a nation's broken dreams [...] [...] I watched for a moment the uneven pantomime I had first witnessed at beginning of my journey [...] [...] peasants with faded eye sat and watched all and nothing of the evanescent world around them [...].

<sup>9</sup> [...] becomes not only observer but a potencial victim of the troubles.

<sup>10</sup> Este livro não apresenta pesquisa científica, ou pretende ser um documento histórico, de acordo com o prefácio da edição em português, é uma novela e assim se explica: "Como escritor, entende que a melhor maneira de contar a história é colocando a verdade dentro de um quadro de novela, na qual revive momentos da empreitada".

(FALKENBURGER, 1979, i).

<sup>11</sup> Apropriação é a tradução integral do texto, sem nenhum cuidado com explicações e esclarecimentos, em notas de rodapé, sobre pontos de vista errôneos do autor.

<sup>12</sup> Her rooms shine like silver/with the light from overhead,/a steady stream of light/like at the cinema.

<sup>13</sup> I got up in the night/for the Dolphin spoke to me./He grunted beneath my window,/hid by the river mist,/but I glimpsed him - a man like myself.

## Referências bibliográficas

ARAÚJO, Emanuel. A Construção do livro: princípios da técnica de editoração. Prefácio de Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: INL, 1986. 674 p.

BISHOP, Elizabeth. Poets and Poetry of New England. Elizabeth Bishop: Selected Poems. Disponível em: <http://www.comcol.umass.edu/academics/poetsofnewengland/bishop.html>. Acesso em: 08/08/2010.

CALDAS, Alberto Lins. O Olhar e o Olhar Colonizador. In: MIGUEL NENEVÉ; MARTIN COOPER; MARILENE PROENÇA. (Org.). Olhares sobre a Amazônia. São Paulo: Terceira Margem, 2001, v., p. 9-14. 145p.

CHARTIER, Roger. Do palco a página: publicar teatro e ler romances na época moderna (séculos XVI-XVIII). Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002. 112 p.

CHARTIER, Roger. Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura (séculos XI- XVIII). Tradução: Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo:UNESP, 2007. 336 p.

FALKENBURGER, K. As botas do diabo. São Paulo: Clube do Livro [Brazil], 1979. 303 p.

MONBIOT, G. Amazon watershed: the new environmental investigation. London: Michael Joseph, 1991. 288 p.

SAID, Edward. Humanismo e crítica democrática. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Cia das Letras, 2007. 184 p.

WAGLEY, Charles. Amazon Town: A Study of Man in the Tropics. New York. 1976. 290 p.

# GLOSSÁRIO DOS NOMES DE DOENÇAS, PRAGAS E PLANTAS DANINHAS NA CULTURA AGRÍCOLA DO ESTADO DO ACRE

Ladislane Nunes Aguiar Dantas\*  
Universidade Federal do Acre

Neste trabalho, temos dois objetivos: apresentar um glossário inicial dos termos relacionados às doenças e pragas referentes às culturas agrícolas do Estado do Acre e, conseqüentemente, facilitar a comunicação entre a linguagem popular e a linguagem técnica no meio agrícola deste estado. A pesquisa se justifica pela inexistência de trabalhos exaustivos nessa área no Acre, o que abre uma lacuna nos estudos de cunho lexicológico e terminológico-terminográfico nesta região do país. Nesse sentido, Wenreich (1984, p. 107) escreveu que os estudos lexicográficos vêm demonstrando o quanto os dicionários vernaculares são incompletos, como uma maneira de registrar a necessidade de sistematização mais apurada do conteúdo lexical. A pesquisa, que se insere na linha Descrição e Análise Linguística, está embasada nos fundamentos teóricos da Terminologia, de base descritiva, e nos procedimentos da Terminografia. Partiremos de um corpus que será constituído por meio de textos especializados, publicados entre 2000 e 2009, provenientes da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, bem como de outros órgãos e instituições ligados à agricultura. Para testar a dicionarização e os significados, utilizaremos o Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2009), o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), e o Dicionário I Aulete (on line). Ao final, um dicionário eletrônico deverá ser produzido.

Sabemos que, numa reflexão sobre o assunto do tema que ora apresentamos, a primeira questão que se coloca é acerca da importância de um glossário de tal natureza, assim, justificamos a escolha dessa temática por duas razões: em primeiro lugar, o glossário pode servir como elemento facilitador na comunicação entre a linguagem rural e a linguagem técnica. Nesse sentido, Wenreich (1984, p. 107) escreveu que os estudos

lexicográficos vêm demonstrando o quanto os dicionários vernaculares são incompletos, como uma maneira de registrar a necessidade de sistematização mais acurada do conteúdo lexical. Em segundo lugar, desconhecemos a existência de pesquisa semelhante, salvo um trabalho de Iniciação Científica no Centro de Estudos dos Discursos do Acre (CED-Ac), o que abre uma lacuna nos estudos de cunho lexicológico e terminológico-terminográfico no Estado do Acre.

Em vista da especificidade da temática, consideramos oportuno apresentar, embora não sejamos especialistas, algumas definições de pragas e de doenças de plantas encontradas na literatura específica. Assim, praga é qualquer forma de vida vegetal ou animal, ou qualquer agente patogênico daninho para os vegetais ou produtos vegetais (FAO, 1990, 1995, 1997 apud MERCOSUL/GMC. RES. N° 48/05). Quanto à doença em planta, este é um conceito impreciso, de difícil delimitação mesmo para os especialistas da área de fitopatologia. Whetzel (1935 apud MICHEREFI, s.d.) escreveu: "doença em planta consiste de uma atividade fisiológica injuriosa, causada pela irritação contínua por fator causal primário, exibida através de atividade celular anormal e expressa através de condições patológicas, características, chamadas sintomas". Esse conceito foi revisto por outros autores como Horsfall e Diamond (apud MICHEREFI, s.d.) que separaram atividade injuriosa de irritação contínua.

Micherefi, já citado, informa que, entre os fitopatologistas, embora haja definições de doenças mais abrangentes, na prática, a proposta por Gäumann (1946) é a mais aceita: "Doença de planta é um processo dinâmico, no qual hospedeiro e patógeno, em íntima relação com o ambiente, se influenciam mutuamente, do que resultam modificações morfológicas e fisiológicas".

A pesquisa está embasada nos aspectos teórico-metodológicos de duas ciências, a Terminologia e a Terminografia. A Terminologia moder-

na foi idealizada nos anos trinta por um engenheiro de formação e professor da Universidade de Viena, Eugen Wüster. Cabré (1998, p. 41) menciona o motivo que levou o engenheiro e professor austríaco para estudar os problemas terminológicos: solucionar os problemas advindos da imprecisão, diversificação e polissemia da linguagem natural, no âmbito da comunicação profissional. Para Wüster a metodologia terminológica tem caráter onomasiológico, está centrada no estudo dos termos a partir de dois prismas, o conceito que expressam e a análise de suas relações. Em resumo, essa disciplina estuda um subconjunto específico de um léxico de uma língua e não o léxico de uma língua em sua totalidade, ela se ocupa de um subconjunto do léxico relacionado a uma área específica do conhecimento humano; o seu objeto de estudo é o termo, signo lingüístico especializado.

A partir dos anos 90, a Teoria Geral da Terminologia (TGT), denominação dada às reflexões de Wüster, foi objeto de muitas críticas, devidas, segundo Cabré, à ausência "da capacidade não somente para explicar globalmente a comunicação, especializada e suas unidades mais representativas - os termos, como também para descrever as variedades terminológicas em toda sua complexidade representativa e funcional" (CABRÉ apud CARVALHO, 2006, p. 364; CABRÉ, 1998, p. 45).

Apesar desse panorama desfavorável para a Terminologia que se instalou a partir dos anos 90, foi também nessa época que o interesse pela disciplina recrudescer. Já se tornou lugar-comum citar Dubuc (1978, p. 13) que considera um truismo a afirmação de que em nossa época está ocorrendo um fantástico desenvolvimento tecnológico, um ritmo acelerado de invenções e de descobertas, o que leva à necessidade da criação de novos termos. Conseqüentemente, surgiram novos paradigmas na orientação do estudo da Terminologia. Além da Terminologia clássica ou Terminologia Tradicional (TT), temos agora a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), a Teoria da Terminologia Sociocognitiva ou Socioterminologia, de Cabré (década de 90) e de Tammerman (1999), respectivamente

Embora, de acordo com Pontes (2006, p. 566), ainda hoje há quem considere que os problemas terminológicos não deveriam ocupar um lugar

importante em gramática, em Linguística ou em qualquer outro ramo do saber, "posto que o que deveria interessar ao estudioso não é tanto buscar nomear os conceitos como compreender os fenômenos que se examinam", são muitas, segundo o mesmo autor, as justificativas para o estudo dessa disciplina: "sua contínua expansão e especialização perspectivas e enfoques, a produção de sentidos novos para representar conceitos que surgem e, ainda, graus de polissemia que esta linguagem tem apresentados nos últimos tempos".

Nos dias de hoje, a Terminologia não é mais, conforme analisa François (2006, p. 452), "algo apenas ao alcance dos especialistas que precisam exercer o domínio do vocabulário específico de seus campos de atuação". Para o autor, "redatores, tradutores, profissionais de todas as áreas de especialidade, estudantes universitários entre outros precisam instrumentar-se da Terminologia para entender e redigir textos, esses o principal meio de divulgação em grande escala da ciência e da tecnologia".

Nosso trabalho segue a orientação teórica da terminologia temática monolíngue. Adotamos o paradigma de Cabré, acima mencionado, Teoria Comunicativa da Terminologia, abordagem de base linguística, que é voltado para o caráter comunicativo dos termos que funcionam discursivamente na linguagem efetivamente utilizada em ambientes específicos. Pontes (2006, p. 567) resumiu as propostas de Cabré:

- a variação é inerente à comunicação (especializada ou não);
- as situações de uso são consideradas, gerando desse modo uma multiplicidade de discursos em vários níveis de especialidade ;
- a Terminologia é uma interdisciplina construída a partir de conceitos provenientes das ciências da linguagem, das ciências da cognição e das ciências sociais;
- um conceito pode pertencer à estrutura conceptual de diferentes disciplinas. Parte-se do princípio de que um conceito circula, especializando-se em cada área a que passa a pertencer. Os conceitos podem ainda movimentar-se da língua comum para a língua especializada e vice-versa;
- palavras e termos se localizam dentro de

um mesmo léxico, fazendo parte da linguagem natural e da gramática que descreve cada língua. O que distingue, então, a palavra do termo são aspectos relativos à Pragmática.

Por fim, cabem algumas palavras sobre a Terminografia, considerada por Cabré um ramo da Terminologia aplicada. Em consequência dos aspectos teóricos acima elencados, a metodologia terminográfica está baseada, ainda segundo Pontes (op. cit., p. 569-570), nos seguintes elementos:

- a) o trabalho terminológico deve pelo menos inicialmente ser descritivo;
- b) o corpus considerado para análise pode ser escrito ou falado;
- c) o fazer terminológico supõe aplicar uma metodologia específica para detectar e extrair os termos especializados;
- d) o trabalho terminológico conduz sempre a uma aplicação;
- e) a metodologia há de adequar-se a diversidade de contextos, situações, necessidades, funções, finalidades e usuários;
- f) a orientação onomasiológica é preponderante, mas não é exclusiva. Tudo dependerá dos objetivos do trabalho, da natureza conceptual da área, do tipo de produto que se quer, etc.;
- g) as definições podem adequar-se ao tipo do produto estabelecido mais terminológicas umas vezes; mais enciclopédicas outras vezes.

O objetivo geral é facilitar a comunicação entre a "nomenclatura" popular rural relativa às doenças na cultura agrícola no meio rural de Rio Branco e a terminologia técnico-científica aprendida na escola, ou seja, facilitar a comunicação entre a linguagem rural e a linguagem técnica. Os objetivos específicos são:

- fazer o levantamento do léxico referente aos nomes populares das doenças que proliferam nas culturas agrícolas e hortaliças no meio rural no Acre;
- fazer a correspondência dos termos encontrados com os respectivos técnicos ou científicos;
- buscar as possíveis motivações semânticas

do primeiro léxico;

- propor definições e conceitos de fácil entendimento para os termos não dicionarizados ou cujas conceituações sejam demasiadamente técnicas ou eruditas-elaborar um glossário.

## Metodologia

Conforme já mencionado, esta pesquisa está embasada nos fundamentos teóricos da Terminologia, de base descritiva, e nos procedimentos da Terminografia. Partiremos de um corpus que será constituído por meio de textos especializados publicados entre 2000 e 2009, provenientes da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), bem como de outros órgãos e instituições ligados à agricultura do Acre. Entre tais documentos constam instruções técnicas, comunicados técnicos, artigos científicos e boletins de pesquisa.

Como primeiro corpus de referência, utilizaremos os dicionários Novo Aurélio: Século XXI, o Dicionário da Língua Portuguesa, o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o Dicionário Aurélio Eletrônico e o Dicionário I Aulete (on line). Entenda-se por corpus de referência o conjunto de obras lexicográficas nas quais procuraremos atestar a ocorrência dos termos. A escolha dos dois primeiros dicionários se deu por serem os mais utilizados, a do terceiro por ser um dicionário geral bastante representativo ao se tratar de usos especializados e a do quarto por ser um dicionário on line no qual o usuário pode interagir, modificando o conteúdo. Resguardadas as devidas precauções diante de uma obra aberta, pareceu-nos interessante a utilização deste último dicionário precisamente por sua abertura que o coloca, em tese, mais a par da dinamicidade da língua.

No caso de inexistência do vocábulo em todos os dicionários, consultaremos as obras especializadas. Esse procedimento será repetido quando a palavra constar apenas no repertório do dicionário I Aulete.

Para a elaboração dos conceitos, adotaremos os seguintes parâmetros:

- 1 - adoção do conceito mais completo de um dos dicionários;
- 2 - elaboração de um conceito a partir de informações em obras especializadas.

Para a organização do glossário, já foi elaborada no CED-Ac uma ficha terminológica simplificada com 11 campos: 1- termo; 2 - denominação técnica ou científica; 3 - referências gramaticais; 4 - definição; 5 - variantes fonéticas; 6 - sinônimos; 7 - campo semântico (praga, doença, planta daninha); 8- Fonte(s); 9 - Nota; 10 - indicação de termo dicionarizado. Abaixo temos um exemplo:

1	Ferrugem
2	<i>Uromyces appendiculatus</i>
3	s.f.
4	Bot. Nome comum a doenças causadas por determinados fungos em plantas cultivadas, que passam a apresentar manchas vermelhas, castanhas, pretas ou brancas.
5	Ferruge
6	Não encontrado
7	Doença
8	EMBRAPA (doc. 62, setembro 2001)
9	—
10	Dicionarizado: laurélio, Aurélio Eletrônico, Houaiss, I Aulete

Por último, cabe dizer que glossário é o repertório de termos específicos de uma área de atividade e/ou áreas afins baseado em pesquisa terminológica. No que se refere à macroestrutura, no glossário que apresentaremos, os termos estarão separados em três grandes categorias: a) pragas; b) doenças; c) plantas daninhas. Os verbetes serão apresentados em ordem alfabética, seguidos de informações gramaticais, definições e nota. Constituem termos-entrada aqueles que denominam as pragas, doenças de plantas e plantas daninhas encontrados nos documentos da EMBRAPA e de outros órgãos já citados.

Quanto à microestrutura, os verbetes serão apresentados com Termo-entrada + termo técnico ou científico. Em seguida, apresentaremos: categoria gramatical; gênero; definição + nota. As siglas utilizadas para indicar as referências gramaticais são: s.m. (substantivo masculino); s.f. (substantivo feminino). O gênero refere-se sempre ao primeiro elemento das composições compostas.

Indicam-se as notas por Var. (variante), Sin (sinônimos) e Nota. Por fim, acrescentamos a informação de que o termo é dicionarizado (ID) ou não (TND) com, ao lado, os nomes dos dicionários em que foi encontrado,

No que se refere ao aspecto gráfico, o termo-entrada virá sempre em negrito, bem como a in-

dicação do documento utilizado para o conceito. O termo técnico ou científico, em itálico e entre colchetes, virá ao lado do termo-entrada. A fonte utilizada no glossário é times new roman, tamanho 12. Uma vez findo o glossário, o mesmo deverá ser submetido a controle por parte de especialistas.

### Nota

\* Mestranda do curso Letras: Linguagem e identidade (UFAC), sob orientação da Profa. Dra. Lindinalva Messias Chaves do Nascimento.

### Referências bibliográficas

- ALVES, Ieda Maria. Glossário de termos neológicos da economia. São Paulo: Humanitas Publicações, FFLCH/USP, CITRAT-FFLCH/USP, Cadernos de Terminologia n. 03, 1998.
- ARAGÃO, Maria do socorro; SOARES, Maria Elias. O léxico das plantas medicinais no nordeste: uma abordagem etnolinguística. Projeto de pesquisa. Fortaleza: UFCE, 2008.
- BEVILACQUA, Cleci Regina; FINATO, Maria José. Lexicografia e terminologia: alguns contrapontos fundamentais. Revista Alfa. São Paulo, v. 50, n.2, 2006.
- BIDERMAN, M. T. C. O dicionário padrão da língua. Alfa, v. 8/Suplemento. São Paulo: UNESP, 1984, p. 27-43.
- BOULANGER, Jean-Claude. Alguns componentes linguísticos no ensino da Terminologia. Ciência da Informação / Terminologia: a disciplina da nova era. Brasília: 24, n. 3, 1995, p. 313-318.
- CANO, Waldenice Moreira. Uma aplicação pedagógica da terminologia: um dicionário escolar de ciências. Revista do GELNE. Disponível em: [www.gelne.ufc.br/revista\\_ano4\\_no1\\_43.pdf](http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_43.pdf). Acesso em: 05 jan. 2009.
- CABRÉ, M. T. La terminologia. Teorias, métodos, aplicaciones. Barcelona: Antártida, 1993.
- \_\_\_\_\_. Una nueva teoría de la Terminología: de la denominación a la comunicación. Actas do VI Simpósio Ibero-americano de Terminologia. Cuba, 1998, p. 41-66.
- CARVALHO, Ednúsia Pinto de. Os marcadores metadiscursivos em textos didáticos especializados: um estudo em corpora em língua alemã. In: ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de; PONTES, Antonio Luciano; FARIAS, Emília Maria Peixoto (Orgs). Tópicos em Lexicologia,



- Lexicografia e Terminologia. Fortaleza: UFC, 2006.
- COSERIU, E. A. A perspectiva funcional do léxico. In: VILELA, M. (Org.). Problemas da Lexicologia e da Lexicografia. Porto: Livraria Civilização, 1979.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Totalmente rev. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- \_\_\_\_\_. Novo Dicionário Aurélio. Versão eletrônica. Positivo Informática.
- FERREIRA, Raimundo Ruberval. Para um vocabulário semi-sistemático da cultura e da indústria da rede de dormir e um estudo dos movimentos sígnicos constitutivos de sua linguagem. Dissertação de mestrado. In: ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de; PONTES, Antonio Luciano; FARIAS, Emília Maria Peixoto (Orgs). Tópicos em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Fortaleza: UFC, 2006.
- FRANÇOIS, Michel Emmanuel Félix. A fraseologia dos termos jurídicos-financeiros no gênero contrato inglês-português. In: ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de; PONTES, Antonio Luciano; FARIAS, Emília Maria Peixoto (Orgs). Tópicos em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Fortaleza: UFC, 2006.
- IDICIONÁRIO AULETE. Lexicon Digital. Disponível em: [http://aulete.uol.com.br/o\\_que\\_e.php](http://aulete.uol.com.br/o_que_e.php). Acesso em 25 set. 2009 a 30 set. 2009.
- INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KRIEGER, Maria da Graça; FINATO, Maria José Bocorny. Introdução à Terminologia. Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.
- MATTOS, Imar Rohloff de. No sitio de José Bento. Relatório do projeto integrado de pesquisa moderno descobrimentos do Brasil. CNPq, 1997, p. 25.
- MICHEREFI, S. Conceito e importância das doenças de plantas. Disponível em: [www.cca.ufsc.br/labfitop/2008-2/untitled/.../conceito.pdf](http://www.cca.ufsc.br/labfitop/2008-2/untitled/.../conceito.pdf). Acesso em: 20 set. 2009.
- ULLMAN, Stephen. Semântica: uma introdução à ciência do significado. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1970.
- PONTES, Luciano. Glossário dos termos da Linguística da Enunciação. In: ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de; PONTES, Antonio Luciano; FARIAS, Emília Maria Peixoto (Orgs). Tópicos em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Fortaleza: UFC, 2006.
- SOUZA, Júlio Seabra Inglês et al. Enciclopédia agrícola brasileira, v. 2. São Paulo: EDUSP, 1998.

### Primeiras fontes

- CAVALCANTE, Maria de Jesus Barbosa. Ocorrência da sigatoka-negra em dez municípios do Estado do Acre. Embrapa, comunicado técnico nº 107, dez. 1999. Disponível em: <http://www.cpa fac. embrapa. br / pdf / comunicado111.pdf>. Acesso em > 6 mar. 2009.
- CAVALCANTE, Maria de Jesus Barbosa. Ocorrência da Queima-do-fio (Pellicularia koleroga) em cafezais em Rio Branco. Embrapa, comunicado técnico nº 135, dez. 2001. Disponível em: <http://www.cpa fac. embrapa. br / pdf / comunicado135.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2009.
- EMBRAPA. Cultivo do feijão irrigado na região noroeste de Minas Gerais. Disponível em: [http://sistemasdeproducao.cnptia.embrapa.br/FontesHTML/Feijao/FeijaoIrigadoNoroesteMG/manejo\\_pdaninhas.htm#pepd](http://sistemasdeproducao.cnptia.embrapa.br/FontesHTML/Feijao/FeijaoIrigadoNoroesteMG/manejo_pdaninhas.htm#pepd). Acesso em 6 set. 2009.
- FAZOLIN, Murilo. Reconhecimento e manejo integrado das principais pragas da cultura do abacaxi no Estado do Acre. Embrapa, Documento nº 62, setembro 2001. Disponível em: <http://www.cpa fac. embrapa. br / pdf / doc62.pdf>. Acesso em: 6 set. 2009.
- LEDO, Ana da Silva et al. Recomendações para o cultivo de citros no Estado do Acre. Embrapa: Circular Técnica 18, 1999. Disponível em: <http://www.cpa fac. embrapa. br / pdf / bp14.pdf>. Acesso em: 7 set. 2009.
- LEDO, Ana da Silva et al. Ocorrência da mancha branca (cercospora sp) e da mancha zonada (sclerotium coffeicolum stan) em cultivares de graviola em Rio Branco-Acre. Rio Branc- - Acre: Embrapa: Instruções Técnicas, 1995.
- MERCOSUL. Mercosul/GMC/Res. Nº 48/ 05. Disponível em: [www.mercosur.int/.../RES\\_048-005](http://www.mercosur.int/.../RES_048-005). Acesso em: 09 set. 2009.
- TOMAZINI, Marcílio José. A broca dos frutos do cupuaçuzeiro, conotrachelus humeropictus.

Embrapa, documento nº 113, nov. 2000. Disponível em: <http://www.cpa-fac.embrapa.br/pdf/comunicado113.pdf>. Acesso em: 07 set. 2009.

THOMAZINI, Marcílio José et al. Moscas-brancas no sudeste do Estado do Acre: espécies, inimigos naturais e hospedeiros. Rio Branco, Acre: Embrapa-Acre, 2007.

PENEIREIRO, Fabiana Mongeli et al. Apostila do Educador Agroflorestral. Rio Branco - Acre: UFAC, P.Z. Disponível em: [www.univap.br/apostila\\_do\\_educador\\_agroflorestral\\_arboreto.pdf](http://www.univap.br/apostila_do_educador_agroflorestral_arboreto.pdf). Acesso em: 08 set. 2009.

SILVEIRA, Luís Cláudio Paterno et al. Plantas cultivadas e invasoras como habitat para predadores do gênero *Orius* (Wolff) (Heteroptera): Anthocoridae. In: *Bargantia*. Campinas: v. 62, n. 2, p. 261-265, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/brag/v62n2/v62n2a11.pdf>. Acesso em: 8 set. 2009.

# O FANTÁSTICO DE CORTÁZAR

## A DUALIDADE DO TEMPO E DO ESPAÇO

Laila Karla Lima Duarte  
Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Heloisa Helena Siqueira Correia  
Fundação Universidade Federal de Rondônia

Quando indaga-se sobre o fantástico, logo chega a verdade irrefutável: existente apenas na imaginação. No entanto, mesmo o cotidiano pode ser miscigenado com o fantástico. E é assim que Julio Cortázar abre uma vertente do fantástico maravilhoso de contos de fadas, criando um fantástico sentido como natural. Com um autor que transforma os fatos do cotidiano com peripécias no tempo e espaço, a literatura fantástica de Julio Cortázar inspira a busca para desvendar os seus mecanismos narrativos que usa para mesclar duas realidades, transformando modelos estabelecidos em casos insólitos. Neste universo mágico de Cortazar, com suas narrativas enigmáticas, histórias moldadas no cruzamento de intersecções de planos narrativos diversos, observa-se que o fantástico é algo corriqueiro e que pode ser sentido mesmo em atos efêmeros. Portanto, para o leitor de Cortázar é fundamental que busque apoio teórico para melhor compreender o diálogo crítico dos narradores e conhecer os elementos ficcionais empregados nas construções narrativas.

No início da leitura dos contos de Julio Cortázar, a grande indagação move-se em torno de saber se a obra pertence ou não à narrativa fantástica, tal como tem sido qualificada por estudiosos e críticos. Tal observação já foi feita, inclusive, por Cortázar: "Quase todos os contos que escrevi pertencem ao gênero chamado fantástico por falta de nome melhor, e se opõem a esse falso realismo que consiste em crer que todas as coisas podem ser descritas" (CORTÁZAR, 2006, p.148). Nesse sentido, nosso objetivo, nas próximas páginas, é analisar o conto de Cortázar denominado "Todos os fogos o fogo" (1969), incluído em obra homônima, procurando identificar quais são os aspectos fantásticos nele presentes.

Em seu livro *Valise de Cronópio* (2006), o escritor argentino reflete sobre o conto no texto "Alguns aspectos do conto", em que encontramos a seguinte afirmação: "(...) o bom contista é um boxeador muito astuto, e muitos dos seus golpes iniciais podem parecer pouco eficazes quando, na realidade, estão minando já as resistências mais sólidas do adversário" (CORTÁZAR, 2006, p. 152). É desse modo que este "boxeador" nos vai guiando em sua narrativa, primeiro separando as histórias apenas por parágrafos, depois por vírgulas, criando, muitas vezes, histórias paralelas e cruzadas.

Ao começar a ler uma narrativa, mais especificamente um conto, intuitivamente o leitor pode esperar que a sequência da história seja linear, que seu tempo seja contínuo e que o espaço seja estável. Rompendo com a linearidade, continuidade e estabilidade, Cortázar provoca ruptura na expectativa do leitor, fazendo com que se perceba envolto no fantástico: tal é o caso de conto "Todos os fogos o fogo" (1969).

Se se compara o estilo peculiar de Julio Cortázar, que nos insere em um universo que não obedece exatamente às leis que estamos habituados a perceber em nossa realidade cotidiana, com as reflexões de Todorov acerca do fantástico, presentes no texto intitulado *A narrativa fantástica*, da obra *As estruturas narrativas* (2008), descobrimos que temos muito a discutir. Primeiramente vejamos como pensa Todorov e em seguida retornemos ao conto do escritor argentino.

O estudioso russo explica como chegamos ao fantástico:

"Num mundo que é bem o nosso, tal qual o conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mundo familiar. Aquele que vive o acontecimento deve optar

por uma das soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, um produto da imaginação, e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são. Ou então esse acontecimento se verificou realmente, é parte integrante da realidade; mas nesse caso ela é regida por leis desconhecidas para nós" (TODOROV, 2008, p.148).

Em seguida Todorov ainda adverte:

"O fantástico ocupa o espaço dessa incerteza; assim que escolhemos uma ou outra resposta, saímos do fantástico para entrar num gênero vizinho, o estranho ou o maravilhoso. O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que não conhece as leis naturais, diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural" (TODOROV, 2008, p.148).

Nesse sentido, enquanto dura a hesitação, o fantástico existe.

O que Todorov denomina fantástico - estranho, por sua vez, diz respeito às narrativas em que ocorrem fatos que possuem todas as evidências de uma história sobrenatural, mas que recebem uma explicação racional, "A crítica tem descrito (e frequentemente condenado) esta variedade pela designação de "sobrenatural explicado" (TODOROV, 2008, p. 51).

De outro lado, o que Todorov denomina estranho - puro refere-se às narrativas em que os acontecimentos podem ser explicados pelas leis da razão, embora pareçam extraordinários, singulares ou chocantes provocando no leitor a mesma fascinação do fantástico " o estranho não é bem delimitado, ao contrário do fantástico; mais precisamente , só é limitado por um lado, o do fantástico"(TODOROV, 2008, p.53)

O fantástico-estranho e o estranho-puro não podem ser identificados no conto que é objeto de nossa análise. Cortázar procede de modo diverso, os recursos que utiliza deixam o leitor com dúvida a respeito da possibilidade da existência de mais de um tempo no mesmo espaço, o que cria existências bilaterais.

Em uma outra vertente, Todorov aborda o maravilhoso; primeiro: o fantástico - maravilhoso, que abarca as narrativas que, embora comecem no fantástico, encaminham-se para uma aceitação do sobrenatural, "O limite entre os dois será então incerto; entretanto, a presença ou ausência de certos detalhes permitirá sempre decidir" ( TODOROV,

2008, p.58).

No âmbito do maravilhoso - puro, o estudioso explica que, no maravilhoso, acontecimentos extraordinários não causam estranhamento nas personagens e no leitor: "Não é uma atitude para com os acontecimentos narrados que caracteriza o maravilhoso, mas a própria natureza desses acontecimentos" ( TODOROV, 2008,p.60).

As últimas concepções de Todorov também não são identificadas no conto de Cortázar. Em "Todos os fogos o fogo", Cortázar conduz o leitor a uma hesitação sim, porém, não o faz do modo como explica Todorov. No conto em questão a hesitação do leitor é criada pela leitura simultânea de duas narrativas também simultâneas. Desse modo, Cortázar cria o fantástico na própria arquitetura do conto.

O paralelismo das temporalidades narrativas é construído, no interior do conto, de modo diverso. No início do conto há intercalação temporal entre parágrafos: ora a narrativa se situa na temporalidade da luta entre gladiadores em uma província do império romano, ora a narrativa apresenta-se na temporalidade da contemporaneidade, cada parágrafo se constitui na textura de um dos tempos. A partir do quinto parágrafo a intercalação se dá no interior mesmo dos parágrafos, por meio da intercalação de frases que participam de tempos diferentes.

O conto de Cortázar inicia-se com a história de Irene, do procônsul, do gladiador Marco que luta com o núbio, e do casal de amigos Licas e Urânia, em um degládio, onde o procônsul, oferecia ao povo pão e o circo. Paralelamente, é narrada a história de Jeanne, Roland, Sônia e uma voz anônima, que se passa em pleno século XX, onde a impessoalidade é o fator dominante, e o confronto entre verdades, traições e desejos não precisam ser veladas como na Roma Antiga.

As duas narrativas seguem mostrando as características sociais de cada época e de suas personagens: na primeira narrativa a personagem que possui poder político é o procônsul majestoso e imponente, com uma mulher submissa as suas vontades; e na outra narrativa, é o personagem Roland, por sua vez, que possui poder e atrai as ações das duas personagens femininas. Trata-se de homem infiel que sintetiza a agitação da modernidade e demonstra-se impessoal ao tratar de relações amorosas com certo desprezo, e sem

ideal algum de amor.

Durante o desenrolar da primeira narrativa nota-se que o tempo verbal do discurso muda frequentemente, ora apresentando os fatos no futuro? Irene sabe que o próconsul dobrará a aposta no núbio, e depois olhará para ela amavelmente e ordenará que lhe sirvam vinho gelado" (CORTAZÁR,1969,p.122), ora os fatos estão no presente "Pela segunda vez consegue escapular da rede" (CORTAZAR, 1969, p.124).

Na outra narrativa, que se desenrola na contemporaneidade, o tempo verbal está no presente, porém há algumas intersecções com o passado: "Antes de discar o numero de Roland, a mão de Jeanne andou pelas páginas de uma revista de moda" (CORTAZÁR, 1969, p. 122) e com o futuro "Jeanne repetirá duas, três vezes cada frase" (CORTAZÁR, 1969, p.126).

Para melhor absorção e aceitação deste fantástico, imaginemos que a histórias de que participam Irene e Jeanne são apenas duas vidas dentro de um espaço que possui diversas existências, como o narrador onisciente nos mostra na passagem em que ao fundo da conversa entre duas personagens ao telefone ouve-se uma terceira voz que diz: "Estação Norte?" (CORTAZÁR.1969. p. 124); é quando observa-se que o telefone é como um elo entre as diversas dimensões. Passamos a imaginar então que duas ou mais existências podem ocorrer simultaneamente

O narrador causa ainda mais inquietação no leitor quando indaga "(...) (e não se ouvem outros números no telefone, não haverá uma voz distante que os dite a alguém que não fala, que só está ali para copiar obedientemente?)", e pouco depois quando uma voz anônima se entrelaça com a voz de Roland e Jeanne que conversam ao telefone: "Ouço como se fosse de muito longe. Trezentos e cinquenta e quatro, duzentos e quarenta e dois". O que chama, mais uma vez, atenção ao fato de outras pessoas estarem por trás do véu; é quando percebemos também que Cortázar está guiando a nossa expectativa no sentido da aceitação de que duas ou mais existências paralelas podem se cruzar. Começamos, paulatinamente, a aceitar que existem existências simultâneas às existências principais que estão sendo narradas.

Quando surgem números, no meio da conversa de Jeanne e Roland buscamos entender seus significados; por mais que saibamos que são sinais de

mais de uma existência no tempo e espaço, buscamos entendê-los, pois sua participação contínua nos intriga. E ainda outras perguntas surgem: se mais de uma existência pode se dar no mesmo tempo e espaço, o que gera movimento neste sistema? E a sua junção em determinados momentos, por mais aleatória que essa que seja, como é possível? Busquemos indícios de resposta naquilo que o filósofo pré-socrático Heráclito chama "devir".

Ao explicar o devir Heráclito afirma "Tudo flui (panta rei), nada persiste, nem permanece o mesmo"( HERÁCLITO,1996,p. 103), o devir seria a mudança, causando a mutação em todas as coisas, fazendo que tempo e espaço estejam em contínua transformação. Mesmo em seu pronunciamento aleatório os números atestam o movimento do devir. Quando Heráclito afirma que não se pode banhar duas vezes no mesmo rio, pois o rio já não é o mesmo e a pessoa não é a mesma (HERÁCLITO, 1996,p. 92)pode-se observar esta mudança na marcação feita pela voz anônima que anuncia números ou cifras, nunca iguais ou seqüenciais, como quem marca momentos temporais avulsos, embora todos ligados pela mudança.

Durante toda a narrativa, Cortázar vai guiando o leitor para o gran finale, primeiro com a estrutura dupla da narrativa que vai mesclando pouco a pouco narrativas diversas, logo depois com uma pequena frase "O silêncio na linha parece estender-se como um arco, até que é cortado em seco por uma cifra distante, novecentos e quatro" (CORTAZÁR.1969. p.128) o narrador já esta nos inserindo na junção das histórias e no final quando um pedaço de pano cruza as dimensões do espaço e tempo, fazendo que o mesmo causador do incêndio no apartamento de Roland, um lenço, provoque fogo na arena onde estão o próconsul e Irene.

Ao final das narrativas os dois espaços começam a arder em chamas, nos dando a sensação dos dois tempos e espaços, neste ponto, se unirem. Lembremos que Todorov afirma: "O fantástico (...) dura apenas o tempo de uma hesitação: hesitação comum ao leitor e à personagem, que devem decidir se aquilo que percebem se deve ou não á "realidade", tal qual ela existe para a opinião comum. No fim da história, o leitor, senão a personagem, toma entretanto uma decisão, opta por uma ou outra solução, e assim fazendo sai do fantástico (...)

(TODOROV, 2008, p. 156). Não é possível, todavia, afirmar que é isso que ocorre com o leitor do conto "Todos os fogos o fogo".

O leitor do conto, primeiramente, está desacompanhado na hesitação: não há nenhuma das personagens que perceba a existência de narrativas paralelas. A voz anônima ao fundo do telefone, durante a conversa de Roland e Jeanne, que ao leitor parece indício da possibilidade de existência de outras dimensões e outras narrativas paralelas, é ouvida e sentida por Roland, no máximo como uma irritação, mas nunca como elemento provocador da hesitação. Também as personagens que agem em uma ou outra narrativa, a que se passa na antiguidade e a que se passa na contemporaneidade, não percebem, nem sequer desconfiam da existência simultânea umas das outras. Nesse sentido, nenhuma hesitação envolve qualquer das personagens, apenas o leitor a sente.

O leitor de "Todos os fogos o fogo" não assume a certeza de uma explicação natural ou racional do fenômeno da simultaneidade de narrativas e da identidade do fogo, o que o levaria a superar a hesitação criada pelo narrador. Também não se identifica com uma explicação apenas sobrenatural do acontecimento, o que, igualmente, o levaria a se libertar de qualquer hesitação. Sua hesitação se mantém além do tempo da leitura. Ao finalizar a leitura, o leitor, nesse sentido, continua na hesitação, o que leva o fantástico a se desdobrar para além do ponto final da escritura, para além da última palavra lida.

O leitor lembra novamente, então, da afirmação heraclitiana acerca da eterna mudança das coisas e um outro pensamento do filósofo, desta vez sobre o elemento fogo, surge completando o sentido de nossa leitura. Nas palavras de Heráclito: "Pois todas (as coisas) o fogo sobrevivendo discernará e empolgará" (HERÁCLITO, 1996, p.94). Heráclito afirma também que o fogo é vivo e vai "(...) acendendo segundo a medida e segundo a medida apagando", (HERÁCLITO, 1996, p.85)

Podemos, então, imaginar que quando os fogos do apartamento e da arena se acendem, assim o fazem porque participam de um só fogo original: a simultaneidade dos fogos indica a natureza de sua identidade. Lembrando também que o elemento fogo é tomado por Heráclito como a raiz ou arquétipo de tudo o que existe, seu futuro apaga-

mento será apenas a preparação de novas combustões comandadas pelo fogo original, que faz existir o mundo.

Paralelamente, na materialidade do conto, a escritura, enquanto disposição de palavras e frases sobre o papel, é única. Uma única escritura dá suporte às duas narrativas que arquitetam o conto. As duas narrativas participam da mesma escritura, assumem sua existência paralela, mas ao final reencontram-se no mesmo espaço: a escritura que coordena a materialidade a que o leitor tem acesso.

O leitor, então, para dar sentido a sua leitura, parte para uma hipótese de interpretação que avança para o campo da filosofia ao mesmo tempo que não chega, exatamente, a dissolver a hesitação. O leitor concorda com as reflexões de Cortázar citadas no início deste texto quando o escritor afirma que seus contos se opõem ao falso realismo que pretende tudo descrever. Sabemos, afinal, que não é possível descrever a simultaneidade com nossa linguagem sucessiva, contínua e seqüencial, podemos, isto sim, intuí-la pela imaginação no ato de ler e criar sentido. A possibilidade de imaginá-la reforça a hesitação: se imagino é porque ela existe no mundo natural, ordenada por leis invisíveis que eu ainda não conheço? Ou é justamente porque ela não pode existir? Como o leitor não responde e não decide por uma solução, mantém-se na hesitação e no fantástico.

### Referências bibliográficas

- CHAUÍ, Marilena. Introdução à História da Filosofia. São Paulo: Brasiliense, 1997. Vol. I.
- CORTÁZAR, Julio. Valise de Cronópio. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- \_\_\_\_\_. "Todos os fogos o fogo". In: \_\_\_\_\_. Todos os fogos o fogo. Record: Rio de Janeiro, 1969.
- OS PENSADORES. Pré-Socráticos. São Paulo. Nova Cultural, 1996.
- TODOROV, Tzvetan. "A narrativa fantástica". In: \_\_\_\_\_. As estruturas narrativas. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 147-166.
- \_\_\_\_\_. Introdução à literatura fantástica. São Paulo: Perspectiva, 2003.

# TERRITÓRIO ÉTNICO E AFRO-DESCENDENTE: A REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE BENEFICENTE CULTURAL FLORESTA AURORA EM PORTO ALEGRE, RS

Letícia Maria Barbosa  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O Rio Grande do Sul é um estado que pouco representa a presença do negro e dos afro-descendentes em sua geografia ou história oficiais, resultado do processo de "europeização" da sua população advindo das migrações européias da segunda metade do século XIX. Mesmo assim, é rico o legado cultural construído pelos afro-descendentes no estado, bem como sua participação na população, além da presença de um número expressivo de comunidades remanescentes de quilombolas. A cidade de Porto Alegre, capital do estado, reflete esta ideologia de branqueamento da população, embora a participação dos afro-descendentes seja igualmente importante. Desde o final oficial da escravidão foi intenso o fluxo de escravos libertos para o município da capital, onde encontravam melhores chances de inserção em uma sociedade na qual se constituíam as relações capitalistas de trabalho. Deste processo restam hoje importantes territórios auto declarados e reconhecidos como remanescentes de quilombolas, além de bairros e setores da cidade com ampla presença de negros e mulatos. Neste amplo processo se enquadra nossa discussão da Sociedade Beneficente Floresta Aurora, a mais importante entidade sociocultural dos afro-descendentes, em Porto Alegre, fundada em 1872 por negros forros.

A realidade cultural da formação da cidade de Porto Alegre até poucos anos "desconhecia" a importância da contribuição social do negro, deixando de mencionar as impressões culturais que ficaram registradas em várias regiões dos estados do sul do Brasil.

A escravatura aparecia como o principal eixo para a produção e crescimento das regiões do interior e centro urbano do estado, sem discutir a importância individual do trabalhador africano e afro-descendente na construção do Rio Grande do Sul.

Este estudo pretende registrar a existência daquela história que ainda não está satisfatoriamente contada, mesmo sendo estabelecida na Lei nº 10639<sup>1</sup> a literatura africana.

Resgatamos e registramos aqui parte da história de uma das contribuintes para a formação da sociedade porto alegreense, a Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora que revela que ainda não se extinguiu e resiste, a fim de perpetuar a sua história.

## **A chegada do negro no sul do Brasil**

Por muito tempo a história da chegada do negro no Brasil contou como se efetivou o comércio de escravos pelos portugueses, entre os séculos XIV e XIX. Negros vindos do Senegal, Mali, Guiné, Costa do Marfim, Benin, Nigéria, Congo, Angola e Moçambique, foram espalhados pelos vários portos no país e misturando a cultura local suas próprias culturas. No sul do Brasil, nos séculos XVIII e XIX, esta miscigenação cultural ficaria arraigada basicamente ao desenvolvimento "pastoril" (cultivo do pasto), para subsistência das fazendas e criações de gado. Ao serem desembarcados no porto de Rio Grande (cidade de Rio Grande, extremo sul do estado do Rio Grande do Sul) usando as técnicas de cultivo de suas culturas, as terras sulistas foram aradas para produzir bom pasto.

Sabemos pouco sobre as origens do afro-rio-grandense. Nos séculos 18 e 19, os cativos que viviam no Sul eram "novos" ou "crioulos". Crioulos eram os nascidos no Brasil; novos ou de nação, os trazidos da África. Após viverem algum tempo no Brasil, aprenderem uma profissão e dominarem em algo o português, os cativos novos eram chamados de "ladinos". O cativo novo não manteve o nome africano. Em geral, possuía apenas um nome, ao qual se acrescentava a profissão ou naturalidade, brasileira ou africana - João Pedreiro, José Pernambuco, Ma-

nuel Congo, etc. O fato do "segundo nome" do cativo registrar comumente sua procedência africana permite entrever quais as regiões da África que privilegiadamente serviram de sementeiras ao tráfico. Temos informações sobre os primeiros africanos trazidos ao Sul. João Ferraz realizou o levantamento completo do primeiro livro de batizados do RS - 16/6/1738 a 28/8/1753. A transcrição apresenta como batizados, ou pai e mãe de batizados, quase uma centena de africanos vindos de possessões angolanas ["congos", "angolas", "massanganos", "benguelas"], das possessões moçambicanas ["moçambiques"], da Costa da Mina ["minas"] e do Cabo Verde ["cabos verdes"]. Inicialmente, os africanos trazidos de Angola seriam maciçamente majoritários. Em quase oitenta por cento dos casos, as mães dos primeiros afro-rio-grandenses foram embarcadas no atual Litoral angolano. (MAESTRI, p. 80-88, 2006)

O negro da capital (Porto Alegre) labutava principalmente na área portuária, no desembarque de especiarias que vinham do interior para a capital, desempenhando, desta forma, atividades secundárias. Com a presença do negro na região central da cidade inevitavelmente sua influência religiosa passou a ser percebida.

A oralidade passada de geração a geração sobre a construção da popular Igreja Nossa Senhora do Rosário, localizada no centro da cidade, conta que esta foi construída por negros escravos para cultivar a religião afro e também usada por párocos que alugavam horários para missas. Esta também teria sido a primeira igreja da região a celebrar um evento que unia igreja e candomblé em uma festividade denominada "Festa dos Navegantes."

Antigamente a devoção ao rosário era um dos meios escolhidos pelo clero católico para o ensino da religião aos escravos. Em Porto Alegre esta devoção deu origem à fundação da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário que era composta basicamente de escravos e negros forros.

A pedra fundamental da Igreja do Rosário foi colocada em 3 de outubro de 1817 pelo Vigário Geral Antônio Vieira da Soledade, tendo a Irmandade saído processionalmente da igreja matriz para o local da nova capela. As obras foram iniciadas em 20 de outubro do mesmo ano e interrompidas diversas vezes por falta de fundos. A alma da construção foi Francisco José Furtado, conhecido como Chico Cambuta, açoria-

no da Ilha do Fayal, que se sacrificou pela Irmandade. Com a grande colaboração recebida de pretos e brancos, em esmolas, materiais e dias de trabalho, a capela pode ser inaugurada dez anos depois de iniciada a construção. (RODRIGUES, 2010)

Na história de Porto Alegre, mesmo com a influência religiosa do negro não houve sua inserção na sociedade e os negros criaram suas sociedades, dentre elas a Floresta Aurora, fundada em 1872 por negros forros.

### **Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora: território étnico e afro-descendente**

Nos últimos anos, um forte movimento de mudança de paradigmas nas ciências humanas e sociais, bem como a elevação dos níveis de mobilização de diferentes segmentos da sociedade brasileira tem possibilitado a visibilidade de diferentes grupos sociais e culturais no Brasil. Esta situação se reflete com maior clareza na constatação da real diversidade e pluralidade de formas de construção do território brasileiro. A possibilidade de uma nova cartografia territorial do Brasil, que inclua outras formas de apropriação do território (territórios quilombolas, indígenas, caiçaras, de comunidades ribeirinhas, comunidades tradicionais) que não a tradicional territorialidade advinda da conquista europeia e da colonização tem também seu rebatimento em outras escalas de análise e de apreensão do real.

No nível do urbano ela abre as portas para uma nova cartografia urbana, aflorando uma nova visibilidade dos grupos culturais e étnico-raciais no espaço das cidades brasileiras.

A descoberta destas "novas" territorialidades abre novas possibilidades para a própria Geografia. Os territórios étnico-raciais foram até pouco tempo relegados pela geografia urbana, restrita ao estudo dos ghettos e da segregação sócio-espaçial com base nas teorias ecológicas da Escola de Chicago. Hoje novas abordagens destes espaços incluem sua construção histórica, as práticas socioculturais associadas a estes territórios e sua compreensão como espaços de representação.

Entre estes incluímos os territórios criados a partir das sociabilidades, representações e resistências das comunidades de afro-descendentes nas cidades brasileiras.

O Rio Grande do Sul é um estado que pouco



representa a presença do negro e dos afro-descendentes em sua geografia ou história oficiais, resultado do processo de "europeização" da sua população advindo das migrações européias da segunda metade do século XIX.

Mesmo assim, é rico o legado cultural construído pelos afro-descendentes no estado, bem como sua participação na população do estado, além da presença de um número expressivo de comunidades remanescentes de quilombolas.

A cidade de Porto Alegre, capital do estado, reflete esta ideologia de branqueamento da população, embora a participação dos afro-descendentes na população seja igualmente importante. Desde o final oficial da escravidão foi intenso o fluxo de escravos libertos para o município da capital, onde encontravam melhores chances de inserção em uma sociedade na qual se constituíam as relações capitalistas de trabalho. Deste processo restam hoje importantes territórios auto declarados e reconhecidos como remanescentes de quilombolas, além de bairros e setores da cidade com ampla presença de negros e mulatos na sua população.

Neste amplo processo se enquadra nossa discussão da Sociedade Beneficente Floresta Aurora, a mais importante entidade sociocultural dos afro-descendentes em Porto Alegre.

A Sociedade Floresta Aurora, fundada em 1872 por negros forros na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, teve sua primeira localização, na esquina das Ruas Aurora (atual Barros Cassal) e Floresta (hoje Avenida Cristóvão Colombo), próximas à zona portuária. Nessa área desembarcavam os suprimentos para a cidade, portanto havia disponibilidade de trabalho. Esse fator é um dos motivos da concentração de negros nos bairros mais próximos ao porto.

Os fundadores da entidade eram em sua maioria operários e havia também funcionários públicos, jornaleiros, motoristas e até um "proprietário", segundo velhos registros, quase todos moradores dos bairros próximos aos bairros Cidade Baixa, Bom Fim, Rio Branco e Menino Deus, que na época eram abrigo de praticamente toda a comunidade negra porto-alegrense.

Na origem, o caráter da sociedade era beneficente, sendo um dos objetivos principais prestar assistência a famílias negras em caso de óbito de seus provedores, inclusive custeando funeral.

Após mais de um século de existência, a intenção de conseguir manter a identidade e concentração de um grupo étnico com interesses semelhantes ainda está presente.

No início do século XX o crescimento da área central da cidade e a ocupação dos bairros Floresta e Bonfim por imigrantes alemães e judeus (principalmente), bem como por outras camadas sociais mais favorecidas, a Sociedade Floresta inicia sua "migração" pelo espaço urbano porto-alegrense. Adquiriu sua primeira sede própria na rua Concórdia (atual José do Patrocínio), passou pela rua Lima e Silva, ambas na Cidade Baixa; após mudou-se para a rua Curupaiti no bairro Cristal, Zona Sul da capital (em frente ao Hipódromo).

Estabelecido um novo território e a tendência de agregar um número maior de negros passam a organizar-se de maneira semelhante a das irmandades católicas, com taxas mensais, com um número razoável de associados e um quadro de diretores em sua estrutura organizacional.

A origem dos Clubes Sociais Negros é anterior a abolição da escravatura, em 1888. Podemos citar o "Floresta Aurora" de Porto Alegre, Clube Social Negro mais antigo do país, em atividade, fundado em 1872. Eles surgiram como um contraponto a ordem social vigente, além de constituírem-se num local de sociabilidade e de lazer para a população negra, que era impedida de frequentar os tradicionais "clubes sociais brancos". Além disso, tinham como objetivo angariar fundos para o pagamento da liberdade dos trabalhadores negros escravizados, auxiliar nas despesas com funeral e na educação de seus associados, atuando de forma incisiva na luta contra a escravidão e a discriminação racial. A maior parte destes espaços, que se proliferaram pelo país, como um espaço demarcador de "fronteiras étnicas" são encontrados também em Santa Catarina, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, sendo construídos e idealizados em especial, no período pós-abolição. O Rio Grande do Sul é a maior expressividade deste segmento, com 53 Clubes Sociais Negros, mapeados e cadastrados pelo Museu Treze de Maio de Santa Maria/RS, através de pesquisa realizada no período de 2006-2009. (ESCOBAR, 2010)

Este Território negro, frequentado por negros tornou-se um espaço particular das práticas sociais deste grupo: as relações espaciais, as formas e significações articuladas nesse território sociocultural, passaram a existir com dinâmica pró-

pria através de seu quadro social. A criação deste espaço "orgânico" dá uma certa autonomia as atividades da negritude porto alegreense que demarca seu território.

Na psicologia social do ambiente, focando especificamente a Sociedade Beneficente Cultural Floresta Aurora, percebe-se que o modo de agir de alguns indivíduos são ditados pelo seu habitat, pela sua cultura e também pela sua bagagem pessoal. Consideramos que os lugares que vivemos influenciam nossos comportamentos, uma vez que nos constituímos segundo as relações que com eles mantemos, sendo os ambientes sociais compreendidos como um prolongamento e um reflexo da imagem que uma sociedade tem de si mesma.

A idéia de território coloca de fato a questão da identidade, por referir-se à demarcação de um espaço na diferença com outros. Conhecer a exclusividade ou a pertinência das ações relativas a um determinado grupo implica também localizá-lo territorialmente. Um aspecto marcante da cultura afro-brasileira é o seu caráter agregador. A noção de território negro traz consigo a idéia de convívio, reunião, onde a liberdade de movimentos aproxima os corpos e se mostra plena, no centro do processo comunicativo - civilizador - da cultura negra. (SODRÉ, p.23, 1988)

A Floresta Aurora é um território de resistência de muitos signos para as pessoas que a frequentam e buscam encontrar em sua ancestralidade a imagem de sua cultura. Os frequentadores captam as suas necessidades e o que mais lhes atrai dentro desse espaço, procurando manter um vínculo íntimo.

A oralidade registra muitas histórias sobre a Floresta Aurora dentre elas a de que a sociedade teria sido uma irmandade fundada por uma mulher negra de nome Ritinha, iniciando-se através da Congregação da Igreja Nossa Senhora do Rosário. Outras tantas histórias de teor não menos importante que esta de sua formação, agregam fatos importantes para a sociedade negra porto alegreense e não poderíamos deixar de registrar a que ocorreu no século XX; a colocação do busto em bronze do "Almirante negro" (Revolta da Chibata<sup>2</sup>) na sede da Floresta Aurora. Com mais uma história passada "de boca-a-boca" contam que a escultura era destinada a uma cidade do interior do estado e terminou alocada na sede da Sociedade Floresta Aurora.

Em 22 de novembro de 1910 foi imposto o castigo de 25 chibatadas ao marinheiro Marcelino Rodrigues Meneses (mas o comandante fez passar de centena) tripulante do encouraçado Minas Gerais. O fato provocou a revolta dos demais marinheiros, eis que aquele castigo havia sido abolido pelo Decreto nº 3, de 16 de novembro de 1889, um ano após a abolição da escravatura. O responsável comandante João Batista das Neves foi morto a bordo e os outros oficiais fugiram. O episódio ficou conhecido como Revolta da Chibata e foi liderado pelo marinheiro negro sul-rio-grandense João Cândido Felisberto, o qual foi expulso da Marinha. Morreu no Rio de Janeiro em seis de dezembro de 1969, quase anônimo para a envergadura da patente que o povo lhe outorgou pelo heroísmo, como "Almirante Negro". A história oficial nunca aprofundou estudos a respeito. Por isso, aplaudo em pé o trabalho que realizou o escritor-historiador corajoso Alcy Cheuiche que, com certeza, nos brindará com riqueza de detalhes dessa omissão voluntária e intencional da história oficial. Desde logo vou retirar senha para formar fila quando a obra for lançada na próxima Feira do Livro de Porto Alegre. Por dever de justiça, registro que os festejados compositores populares Aldir Blanc e João Bosco immortalizaram a música Mestre-Sala dos Mares, a qual, por ser criada nos "anos de chumbo", foi obrigada a omitir o nome que seus criadores queriam: o de Almirante Negro. "... rubras cascatas/jorravam das costas dos santos entre cantos e chibatadas. O maravilhoso e inteligente povo brasileiro soube sensibilizar-se com esta retomada da história pela voz maviosa de Elis Regina, também sul-rio-grandense, que emprestou seu dom e talento tornando sucesso a música que, dentre outros versos, diz: "Salve o navegante negro/que tem por monumento as pedras pisadas do cais." A centenária Sociedade Floresta Aurora tem um busto de João Cândido criado pelo não menos talentoso Vasco Prado. O parque Marinha do Brasil, em Porto Alegre, hoje detém um busto que é cópia daquele que a sociedade negra abraça com orgulho. Felizmente, João Cândido, daqui por diante, não terá só por monumento as pedras pisadas do cais. Mas foram necessários 100 anos para restabelecer a verdadeira história brasileira com a ressurreição do almirante brasileiro negro. (CORTÊS, 2010)

Ilustrando o momento atual, temos como fato cultural a presença e participação efetiva da Floresta Aurora no Acampamento Farroupilha<sup>3</sup> nas comemorações do tradicionalismo gaúcho que é

organizado pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG)<sup>4</sup>. A participação no piquete<sup>5</sup> se dá a partir do ano de 2004 e se faz, além de intencionar registrar a presença do negro na cultura gaúcha, homenagear os Lanceiros Negros<sup>6</sup>, da Guerra dos Porongos<sup>7</sup>.

O piquete apresenta aos participantes e visitantes a cultura gaúcha e a presença da Floresta Aurora se dá pela preservação das tradições que também são da matriz africana, como relata a ex-coordenadora cultura da Sociedade, Leiriane Maria.

"Este movimento das tradições gaúchas também é do negro porque tudo o que levam para este acampamento é de origem africana. O negro trabalhava na campanha e fazia acampamento para cuidar do gado, faziam fogueira e assavam carne em valas feitas no chão. Era o negro que encilhava os cavalos."

A Sociedade Floresta Aurora foi reconhecida como o clube de negros mais antigo do Brasil pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)<sup>8</sup>.

Atualmente a Floresta Aurora está localizada nas margens do lago (rio)<sup>9</sup> Guaíba e, além de seu caráter beneficente, é considerada um dos pontos de referência social e cultural da população negra na capital gaúcha. Sua sede abrigou nas décadas de 1970 e 1980 grupos do movimento negro que preocupavam-se com as novas dimensões políticas em relação ao negro, seguindo a chama que iniciou nos EUA e percorria o mundo da grande diáspora africana.

Entretanto, mesmo em uma nova conjuntura social e cultural do país, ainda hoje este espaço encontra-se em confronto com outras territorialidades da metrópole, constituindo-se novamente em território de resistência.

Sobre a participação do negro na cultura porto alegreense fala-se pouco. Visualmente é impossível negar a presença negra na cidade de Porto Alegre representada nas lendas (Negrinho do Pastoreio), no linguajar (muamba, batuque, milonga, cacimba, caçula, angü...), no esporte (Everaldo, Tesourinha, Escurinho, Ronaldinho Gaúcho...) na política (Carlos dos Santos, Alceu de Deus Collares, Paulo Renato Paim...), na culinária gaúcha (mocotó, feijoada, quibebe...).

Sempre haverá mais coisas a contar mesmo que as virtualidades simplifiquem o pensar na transição cultural que segue de forma acelerada na contemporaneidade. Ainda assim, o futuro, a resistência e a sobrevivência da Sociedade Floresta Aurora deve ser discutida e registrada como um importante território étnico de Porto Alegre.

## Notas

<sup>1</sup>Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

<sup>2</sup>A Revolta da Chibata ocorreu em 22 de novembro de 1910, no Rio de Janeiro, com a revolta dos marinheiros. Naquele período era comum açoitar com chibatadas os marinheiros, tudo com intuito de discipliná-los. Através dessa prática violenta os marinheiros se revoltaram principalmente depois que o marinheiro Marcelino Rodrigues levou 250 chibatadas diante de todos os presentes no navio, desmaiou e continuou sendo açoitado. O Almirante Negro, o Marujo João Cândido, foi o primeiro a esboçar uma ação contrária aos castigos das chibatadas.

<sup>3</sup>Dia 20 de setembro de cada ano, em que se comemora a Revolução Farroupilha no RS, mais de 300 piquetes (representações de CTGs, Centros de Tradições Gaúchas) se instalaram no Parque Harmonia (ou Maurício Sirozki Sobrinho), em pleno centro da capital gaúcha, para cultivar e viver as tradições gaúchas. O evento chama-se "Acampamento Farroupilha".

<sup>4</sup>O MTG é uma sociedade civil sem fins lucrativos, dedica-se à preservação, resgate e desenvolvimento da cultura gaúcha, por entender que o tradicionalismo é um organismo social de natureza nativista, cívica, cultural, literária, artística e folclórica, conforme descreve simbolicamente o Braço de Armas do MTG, com as sete (7) folhas do broto, que nasce do tronco do passado.

<sup>5</sup>A palavra piquete possui vários significados dependendo da forma que é usada para ilustrar certos eventos (piquete de greve, animal que é mantido preso para ser encilhado a qualquer momento (cavalo piqueteiro) no texto refere-se a entidades tradicionalistas que são dedicadas às atividades campeiras. A Floresta Aurora participa do piquete no Parque da Harmonia para homenagear os Lanceiros Negros Guerra dos Porongos.

<sup>6</sup>Os Lanceiros Negros eram escravos que lutaram em troca de liberdade, uma promessa de alforria. Os escravos formavam a base da pirâmide social e exerciam todo tipo de mão-de-obra na Província. O mais notável acontecimento ficou conhecido como a Guerra dos Porongos, na localidade de Porongos, hoje pertencente ao Município de Pinheiro Machado.

<sup>7</sup>A batalha dos Porongos ocorreu no fim da Revolução Farroupilha. Terminou com o massacre do corpo de lanceiros negros de Teixeira Nunes, que estavam acampados na curva do arroio Porongos, (no atual município de Pinheiro Machado), quando foram atacados pelos imperiais.

<sup>8</sup>A Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) foi criada pelo Governo Federal no dia 21 de março de 2003. A data é emblemática: em todo o mundo, celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial. A criação da Secretaria é o reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro.

<sup>9</sup>Para a conclusão da revisão do Plano Diretor Urbano e Ambiental de Porto Alegre, desde 2008 há um profundo debate sobre a natureza do Guaíba. Diferentes interpretações sobre se o Guaíba é um rio ou um lago ganhou ares de polêmica pública quando os vereadores utilizaram a nomenclatura para definir a extensão da margem que será protegida na revitalização do porto fluvial de Porto Alegre onde grande parte dos armazéns foram declarados patrimônio histórico, desde 1983.

## Referências bibliográficas

CORTÊS, Antônio Carlos. A ressurreição do Almirante Negro (1910-2010). Disponível em: <http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=36563>. Acesso em: 1º set. 2010

CUNHA Jr. Henrique. Afro-descendência e espaço urbano. In: CUNHA Jr., H. ; RAMOS, M. E. R. (org.) Espaço urbano e afro-descendência: estudo da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Fortaleza: Edições UFC, 2007, p. 62-87.

FARIAS, J. B. et all. Cidades Negras. Africanos, crioulos e espaços urbanos no século XIX. São Paulo: Alameda Editorial, 2006.

FISCHER, Gustave-N. Psicologia social do ambiente. (Perspectivas Ecológicas). Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

JESUS, Nara Regina Dubois de. Clubes sociais negros em Porto Alegre - RS: análise do processo de recrutamento para a direção das associações, Satélite Prontidão e Floresta Aurora, trajetórias e a questão da identidade racial. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFRGS, 2005.

MAESTRI, M. O escravo no Rio Grande do Sul : Trabalho, resistência e sociedade. 3 ed. rev. e ampliada. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

Porto Alegre, Prefeitura de Porto Alegre. Acampamento Farroupilha. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/acampamentofarroupilha/> Acesso em: 27/05/2010

RODRIGUES, Ivan Dornelles. Igreja Nossa Senhora do Rosário. Disponível em: <http://landelldemoura.qsl.br/igros.htm>. Acesso em: 9 set. 2010

SODRÉ, Muniz. O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1988.

ESCOBAR, Giane Vargas. Clubes Sociais Negros: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial. Clubes Sociais Negros no Brasil. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/33618741/Clubes-Sociais-Negros-No-Brasil>. Acesso em: 10 set. 2010

Terra Gaúcha. Acampamento Farroupilha. Disponível em: [http://www.terragauchacom.br/acamp\\_farroupilha.htm](http://www.terragauchacom.br/acamp_farroupilha.htm). Acesso em 03/03/2010

Wikipédia. A enciclopédia livre. Disponível em: <http://dicionario.sensagent.com/batalha+dos+porongos/pt-pt/>. Acesso em: 10/09/2010

Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ADUFRGS. Disponível em: <http://www.adufrgs.org.br>. Acesso em 14/07/2010

# JOSÉ MARÍA ARGUEDAS E O FUTURO

Ligia Karina Martins de Andrade  
Universidade Federal da Paraíba

O legado do escritor e antropólogo peruano José María Arguedas (1911-1969) é de inestimável valor e alcance pela atualidade com que apresenta a possibilidade de resistência e afirmação da cultura indígena e andina do povo quéchua. A partir da obra póstuma *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, analisaremos de que modo alguns elementos da cosmovisão andina e também próprios de sociedades ancoradas na tradição oral, performática e mágica indígenas são reelaboradas artisticamente em sua obra a partir do germe daquilo que poderia ser um caminho para esta cultura milenar e mítica no país e sua inserção na modernidade com a migração, iniciada sobretudo na década de 60, da região serrana para a costa. Nesta obra, temos os embates que os sujeitos migrantes enfrentam na cidade industrial e capitalista terceiro-mundista e as soluções inovadoras na leitura particular que realizam do espaço, de acordo com a cosmovisão indígena e quéchua, deste modo apropriando-se da cidade e imprimindo nesta uma nova organização mágico-ritual no seu traçado inicial, constituindo os denominados "cinturões de fogo do Peru profundo e insurgente", segundo as palavras do próprio autor. Pensamos que a obra de Arguedas sugere uma série de questões pertinentes para refletir sobre a literatura escrita em língua quéchua ou quechuñol e também produzidas? ou ainda aquelas que darão seus frutos? em outras línguas indígenas.

A herança de José María Arguedas afirma a possibilidade de resistência e afirmação da cultura indígena do povo quéchua. Na obra *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, conjugam-se elementos da cosmovisão andina e próprias de sociedades ancoradas na tradição oral, performática e mágica às técnicas da narrativa moderna, cujo resultado é a geminação daquilo que poderia ser um caminho para esta cultura milenar e mítica no país e sua inserção na modernidade. Sobre tudo a partir da década de 60, ocorre uma onda de migração da serra para a costa, devido à instala-

ção de indústrias de porte internacional. O cenário de Chimbote surge, então, como palco dos embates que os sujeitos migrantes serranos enfrentam na cidade industrial e capitalista do terceiro-mundo e também a possibilidade de releitura do espaço com a introdução de outra forma de pensamento e do elemento mágico-ritual.

*El zorro de arriba y el zorro de abajo* (1971) estrutura-se em quatro diários intercalados pelos "hervores", assim denominados pelo autor. A voz autobiográfica que se instala, e se identifica sob a rubrica do escritor José María Arguedas, é uma forma de ficcionalização do eu e suas máscaras. Além disto, este sujeito ainda assina as cartas e o discurso "No soy un aculturado" introduzidos segundo sua solicitação no conjunto da obra.

Num fragmento, a auto-definição apresentada pelo sujeito autobiográfico ao recordar o episódio no qual ele se recolhe no milharal, após uma agressão injustamente sofrida, esboça no fio enunciativo do presente a pluralidade espacial e temporal ao descrever-se sob a perspectiva das recordações passadas como "solo un chico", mas que no momento presente da construção desta imagem se reconhece como, ao mesmo tempo, "el mismo niño" e "bien otro" (ARGUEDAS, 1996, p.11).

Os diários, que ao fim das contas não são diários, revelam-se como espaço de reflexão metacrítica sobre questões literárias, culturais e políticas. A polêmica travada com Cortázar, antes mesmo da publicação do romance, pois o *Primer diario* aparece na revista *Life*, lança a breve expectativa da escrita da obra e provoca a imediata resposta do escritor argentino. Arguedas argumenta de modo irônico sobre a inviabilidade da leitura de uma obra como *Rayuela*, devido ao alto grau e domínio de técnica narrativa, um "palácio" do qual ele estaria isento de convite

(...) Carlos Fuentes es mucho artificio, como sus ademanes. De Cortázar solo he leído cuentos. Me asustaron las instrucciones que pone para leer *Rayuela*. Quedé, pues, mercedamente eliminado, por el momento, de entrar en ese palacio. Lezama Lima se regodea

con la esencia de las palabras. Lo vi comer en la Habana como a un injerto de picaflor con hipopótamo. Abría la boca; se rociaba líquido antiasmático en la laringe y seguía comiendo. ¡Gordo fabuloso, Cuba que ha devorado y transfigurado la miel y hiel de Europa! (ARGUEDAS, 1996, p.12)

Cortázar reage com a crítica aos escritores provincianos e regionais que nunca saíram de seus povoados e que não conhecem "além das cinco notas de uma quena". Isto instiga a redação dos demais diários e encerra a polêmica entre os escritores agrupados em duas categorias por Arguedas: os "rulfianos" para os quais a tradição oral e popular brota das raízes como um filão, matéria-prima de sua produção e criação, e os "cortázares" ou o grupo de escritores pertencentes ao boom literário, cujo domínio da técnica e desejo de universalidade, coloca-os como escritores profissionais e ligados ao suprimento de um mercado cultural e editorial

(...) y este Cortázar que agujonea con su "genialidad", con sus solemnes convicciones de que mejor se entiende la esencia de lo nacional desde las altas esferas de lo supranacional. Como si yo, criado entre la gente de Don Felipe Maywa, metido en el oqullo mismo de los indios durante algunos años de la infancia para luego volver a la esfera "supraindia" de donde había "descendido" entre los quechuas, dijera que mejor, mucho más esencialmente interpreto el espíritu, el apetito de Don Felipe, que el propio Don Felipe. ¡Falta de respeto y legítima consideración! (ARGUEDAS, 1996, p.14)

Tais questões mobilizaram os escritores do continente numa reflexão acerca do estatuto da literatura e do papel e comprometimento dos intelectuais e, apesar do aparente tom prosaico que assume nos diários, trata-se de um elemento subversivo ao entrar como interpretação crítica do texto, no sentido de uma prática que produz um novo discurso verbal interpretativo (NUTO, 2009). Vale dizer que este é um recurso largamente utilizado em romances posteriores. É neste sentido que os diários estão intimamente relacionados à gênese da narrativa e são indissociáveis da obra, sem os quais é impossível ler a ficção.

É ainda no final do Primer diario que surgen as duas raposas. Estes seres míticos y milenários influenciam em grande medida a obra póstuma e

talvez seu rumo trágico. Ambas estão na recopilação de Francisco de Ávila dos mitos da região de Huarochirí, século XVII, intitulada *Dioses y hombres de Huarochirí*, e traduzida por Arguedas. A aparição de ambas introduz uma nova forma de pensamento ou "sentimento mítico" para utilizar um termo de Gamaliel Churata. Ellas travam um diálogo teatralizado e atuam de maneira surpreendente ao surgirem em momentos estratégicos da narrativa, sempre envoltas por uma atmosfera onírica e desde certa distância dos fatos da narração. Elas ainda realizam comentários e apreciações sobre as personagens, as ações, e o próprio eu autobiográfico em diferentes fases de sua vida. O diálogo curto e tenso entre as duas é típico do coro de vozes do teatro grego, e cumpre uma função dramática, entrecortado por um discurso altamente emotivo, lírico e poético; tal qual no fragmento em que a raposa da parte alta diz: "Aquí la flor de la caña son penachos que danzan cosquilleando la tela que envuelve el corazón de los que pueden hablar; el algodón es ima sapra blanco..." (ARGUEDAS, 1996, p.23). Notamos a cadeia poética evocada pelo elemento ima sapra, espécie de planta que traz à tona a metáfora da seiva e da vida que brota e nutre a obra dos autores enraizados nas tradições populares, neste caso numa referência poética a partir da voz quéchua.

Este desdobramento de vozes na obra demonstra a perspectiva multifocal adotada, em virtude do narrador se converter num espectador do seu próprio texto, na medida em que as escuta e as vê dançar, do mesmo modo que elas fazem com que os leitores também participem deste movimento de ampliação e distanciamento do universo narrativo. A atuação inédita, altamente poética e vibrante que emana das páginas, propiciando aquilo que Zumthor propõe como a aproximação do leitor com a "forma-força" da poesia que, ao ser ativada pelo sujeito, cobra valor de acontecimento.

Ao considerar as práticas poéticas contemporâneas e suas possibilidades, que vão além da perspectiva meramente textual, Cavalcanti Nuto (2009) se refere à perspectiva de Bakhtin e a partir deste introduz a noção de enunciado como a interpretação que o poeta contemporâneo confere a sua poesia, num sentido amplo, que pode ser desde a simples leitura que atualiza o texto até a

performance.

No caso da possibilidade da performance, o poema volta ao seio da comunidade e se dirige até esta e seu universo de domínio oral. Nesta direção, o poeta-performer contemporâneo, ao não fazer a separação entre a palavra artística e a voz ou o corpo, reincorpora esta característica da poesia medieval à sua obra. Na leitura, o movimento do leitor, sujeito histórico e socialmente determinado, ao entrar em contacto com o texto assume um caráter performático, na medida em que o corpo participa e se produzem sentidos. O próprio silêncio ativa a voz interior deste leitor que escuta as palavras e lhes imprime vida e materialidade por meio de uma relação intermediária: "Realizando o não-dito do texto lido, o leitor empenha sua própria palavra às energias vitais que a mantêm." (ZUMTHOR, 2007, p.53).

É nesta direção que apontamos que o caráter multidimensional e polifônico da obra póstuma exige do leitor este movimento, na medida em que ele ativa a percepção sensorial e as pulsões por meio da leitura, contrariando a idéia de texto como testamento, presente na raiz etimológica do termo ao fazer deste a construção "do meu lugar de um dia", segundo Zumthor. As palavras da raposa visitante deixam evidente este aspecto mencionado:

(...) Me acuerdo de un profesor de castellano que tuve en el colegio. Se enredaba un poco al hablar, como yo, pero el entusiasmo o la inspiración con que hablaba se le contagiaba a uno para siempre y creo que el fondo de lo que decía de autores y obras más que en el cerebro se le quedaba a uno en la memoria y en..., en..., no es la ética, ni la estética, ni la fritanga... Bueno, digamos en los riñones. Así es. (ARGUEDAS, 1996, p.98)

Isto se relaciona à ativação da experiência do vivido pelo leitor. Não por acaso, após a dança de Dom Diego, evoca-se um poema, porque é a forma mais genuína da vocalidade e o efeito se manifesta imediatamente em Dom Ángel: "Ritmo y baile le encendieron toda la memoria y el cuerpo, la carne humana viva que tanto apetece estas melodías de compases dulces e imperiosos." (ARGUEDAS, 1996, p.109).

Como mencionamos anteriormente, os hervores constituem a ficção propriamente dita. O cenário de Chimbote marca as profundas mu-

danças ocorridas, a partir da década de sessenta, que tornam o pequeno porto pesqueiro e de varejo num dos maiores centros exportadores de farinha de peixe e derivados do país. Isto ocasiona um crescimento desordenado e um significativo êxodo incentivado da região serrana para a costeira. Este fenômeno fora observado por Arguedas e motiva a escrita do romance. Entretanto, não sem assombro diante da fúria do avanço do capital e das alterações nas relações, como a zona de pobreza e segregação (favelas e prostíbulos) que se instalam nas margens das instalações da fábrica, do lucro e do avanço técnico industrial. Entretanto, como já dissemos, a narrativa ficcional ancora-se na escrita dos diários. Isto porque os diários esboçam a imagem do eu autobiográfico, construída ficcionalmente, por meio da confluência de uma memória passada e presente, numa projeção futura. Estes fios atados de tempos e espaços distintos constituem um sujeito clivado por línguas e memórias discursivas tergiversadas. Como antecessor, o escritor filia-se a obra de Huaman Poma de Ayala, cuja narrativa constituída por categorias etno-discursivas revela sua origem a favor dos senhores de Huanuco e contra a hegemonia dos senhores de Cuzco; além disso, o autor se opõe veementemente à dominação do Império espanhol. Os desenhos que compõe a obra de Guaman Poma retratam as categorias mítico-simbólicas da cosmovisão indígena, já entrelaçadas aos elementos da conquista. Ele trata de levar até a capital de domínio espanhol a obra para apresentá-la ao Rei, cuja metáfora está presente no capítulo "Camina el autor". Este gesto, acompanhado do elemento textual e pictórico do autor de Nueva crónica y buen gobierno, seria repetido anos depois em massa pelos migrantes. Neste sentido, sua obra é duplamente subversiva ao entrelaçar materiais e matérias diversas, numa tentativa de escavação da história, das línguas e da memória.

Chimbote transforma-se em fonte de inspiração, e simultaneamente de angústias, pois, se, de um lado, José María vislumbra a possibilidade de um novo país formado pelos "cinturões de fogo do Peru profundo e insurgente", numa reconfiguração do espaço a partir de um novo sentido mítico e utópico, por outro, observa o crescimento vertiginoso das invasões e favelas, da pobreza, da exclusão e da violência que anos

depois seria matéria de outros autores (por exemplo a obra Manuel Scorza) e fator de agravamento das crises sociais e urbanas.

É na ficção que vemos surgir novamente a figura das raposas do primeiro diário, que se encontram nas instalações da fábrica de Chimbote. No encontro entre Dom Diego y Dom Ángel, o primeiro -representante e executivo da indústria- se encarrega de mostrar ao ilustre visitante misterioso o funcionamento da fábrica. Ambos visitam a planta do local perscrutando e decifrando seus mecanismos tanto internos (funcionamento das máquinas, operários, condições de trabalho etc.) quanto externos (influência da máfia, exploração internacional etc.). Seria um diálogo mais na obra, no entanto não é assim. Trata-se de um episódio altamente complexo, encoberto por uma atmosfera de mistério, sonho e segredo que parece compartilhado por ambas personagens: "Le guiño el ojo. Y el visitante también le guiño un ojo." (ARGUEDAS, 1996, p.86).

A atuação delas configurada pela "palavra-espetáculo" ganha vida diante do leitor (se o gesto é a alma do teatro, a palavra é seu corpo na escrita). Este leitor participa da sutil y progressiva transformação do visitante que adquire traços de raposa dansak e faz dançar a fábrica inteira e, por extensão, o mundo inteiro. Esta performance encerra no texto impresso múltiplas possibilidades. Este magnífico desempenho inaugura o pensamento encantado e mágico no espaço da fábrica na costa e rompe com o tempo cronológico, linear, a favor do tempo cíclico e mítico. Introduce-se a dialética que reside no entusiasmo com relação aos benefícios e avanços tecnológicos (funcionamento das máquinas, precisão, produtividade etc.) em permanente tensão com as leis do mercado e o processo de exclusão, perverso e inevitável, que faz girar a máquina do capital (no diálogo se mencionam as demissões de operários). Isto se configura como uma voz a contracorrente dos discursos hegemônicos, introduzida no fio dos discursos heterogêneos e em permanente choque que configuram a área sociocultural andina, instaurando o elemento transgressor e conflitivo, como sublinha Cornejo Polar.

A dança que realizam as raposas revela um traçado mágico-ritual que trata de explicar a realidade de Chimbote e do mundo. Como ambas representam os dois mundos: o de cima e o de

baixo, seus movimentos remetem à cosmovisão andina e à dualidade formada pelos pólos opostos a partir dos quais se estabelece o todo (serra/costa, homem/mulher, sol/lua, direita/esquerda etc.). Elas imprimem um tempo mítico e cíclico e inserem o pensamento mágico-ritual num espaço alheio e hostil (costa/fábrica), além de remontar ao encontro entre ambos espaços geográficos anteriormente presente e descrito em *Dioses y hombres de Huarochirí*.

Na obra, à medida que o autor reelabora estas categorias míticas surge a forte invasão da oralidade, seguida do poema e da dança. Esta articulação por meio dos vários fios remonta à metáfora da tecelã, tão representativa das culturas indígenas, e também dos ancestrais da civilização ocidental, tal como reivindica Walter Benjamin neste seguinte fragmento: "(...) à imagem da explosão que deve quebrar o contínuo da opressão corresponde, no domínio da tradição dos oprimidos, a metáfora da tecelagem" e esta deve justamente "tecer na trama do presente os fios da tradição que se perderam durante séculos" (LÖWY, 2005, p.122). A ideia de revolução é muito forte nos diários, porque é por meio dela que se pode romper com uma historiografia dos vencedores e instaurar a quebra do contínuo da história. Estas vozes marginais e oprimidas (prostitutas, pescadores, pobres, loucos etc.) reivindicam através de uma angústia da nomeação a busca pela linguagem como fonte de reconhecimento e identificação com a nova realidade que se lhes impõe. Daí uma linguagem vazada pela oralidade, violenta, profana e que, na tentativa de tanger as coisas e dizer os seres, revela seu caráter insuficiente e dramático.

A articulação de elementos vanguardistas, cubistas, a influência do teatro brechtiano, o cinema, as técnicas narrativas modernas, próximas ao domínio de um Cortázar ou Joyce, ambos como vimos criticados por José María Arguedas, mas paradoxalmente presentes na obra etc., ligam-se à tradição indígena e andina que a palavra na obra do autor, a partir da busca pela vibração e temperatura dos idiomas, busca renovar. A concatenação destes elementos, na medida em que o leitor pode entrar em contato com o texto e ativar a materialidade das palavras, seu peso, sua força, suas vibrações, sua polissemia etc. passam pelas pulsões e pela experiência do vivido e



estão muito presentes na construção do eu autobiográfico dos diários e da performance realizada pelas personagens. Vale notar que, no momento em que esta memória e experiência do vivido afloram, temos a presença do quéchua, não só como voz, mas também como canto e dança no movimento realizado pelas raposas. É no fio enunciativo do presente que a ancestralidade e a tradição encontram lugar de vazão e afetam a construção do sujeito e das personagens, rompendo o silenciamento destas línguas e memórias num movimento de resistência.

Neste sentido, Arguedas abre uma perspectiva futura para a literatura produzida em quéchua e em quechunol, na medida em que a busca pela palavra passa pela experimentação e é temperada pelas sutilezas dos idiomas (castelhano e quéchua são os principais, mas há outros dialetos e línguas presentes em menor grau). Apesar da obra instaurar um movimento dialético de criação e destruição, positividade e negatividade, este último sobretudo pela implosão de todos os discursos que nutrem a narrativa, há um germe renovador e libertário. A sucessão de falências do discurso, por exemplo, a literatura como discurso sobre o Outro (nutrido pela antropologia e etnografia) que se mostra subordinado ao domínio do conhecimento por parte do Ocidente, ou o desmoronamento da falácia da linguagem como representação ao revelar ser metáfora de metáfora, véu que encobre véu, e ainda aquilo que Moreiras (2000) considera o golpe final no realismo mágico por meio da revelação de que a possibilidade de que as raposas seguissem a narrativa, por seu caráter de seres míticos e imortais falhar, justamente devido ao fato de que elas seriam as únicas capazes de seguir o curso da narrativa ser destituído como mais um artifício narrativo, ou seja, argumentando que o realismo mágico surge como uma estratégia de subordinação no interior da ideologia dominante, secular e desencantada. Enfim, apesar de todas estas falências e implosões processadas nos discursos em choque e do aparente pessimismo e negatividade instaurados, surge paradoxalmente, a partir dos cacós e escombros, a possibilidade de um novo ciclo, sob o signo da cosmovisão andina de renovação. É nesta perspectiva que se colocam as palavras do "Último diário", no qual José María aposta na força libertadora, revolucionária e livre da opressão

...Quizá conmigo empieza a cerrarse un ciclo y a abrirse otro en el Perú y lo que él representa: se cierra el de la calandria consoladora, del azote, del arriaje, del odio impotente, de los fúnebres "alzamientos", del temor a Dios y del predominio de ese Dios y sus protegidos, sus fabricantes; se abre el de la luz y de la fuerza liberadora invencible del hombre del Vietnam, el de la calandria de fuego, el del dios liberador. Aquel que se reintegra. Vallejo era el principio y el fin. (ARGUEDAS, 1996, p.246)

O movimento cíclico de fim e início contém o signo da renovação dos tempos, dando lugar ao fim da subordinação e da exploração para inaugurar uma nova etapa. O pássaro consolador será substituído pelo pássaro de fogo, numa metáfora da centelha da revolução que ilumina o instante presente e convoca à transformação. O poeta Vallejo representa o expoente máximo desta tradução do universo andino e regional associado à linguagem vanguardista, experimental e revolucionária.

Todos estes elementos entrelaçados na obra póstuma, e a referência à filiação de escritores com os quais o autor se coloca como herdeiro e comprometido, levam José María Arguedas a ser considerado como um dos grandes mestres da literatura andina e alternativa no Peru, e pensamos na literatura latino-americana, ampliando e revigorando as possibilidades do neoindigenismo pelas técnicas e pela recriação inédita das línguas, abrindo caminho para uma nova safra de escritores que reivindicam sua voz e presença.

### Referências bibliográficas

- ARGUEDAS, José María. El zorro de arriba y el zorro de abajo. Ed. Crít. Eve-Marie Fell. 2. ed, Madrid: ALLCA XX, 1996.
- BENJAMIN, Walter. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. "Sobre o conceito da História" In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 2.ed, São Paulo: Editora Brasiliense, 1986, pp.222-232.
- CORNEJO POLAR, Antonio. Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas. Lima: CELACP, 2003.
- ECHEVARRÍA, R. G.. Trad. Virgínia A. Muñoz. "La novela como mito y archivo: ruinas y reliquias de Tlön" In: Mito y Archivo. Una teoría de la

- narrativa latinoamericana. México: FCE, 2000.
- LIENHARD, Martín. Cultura andina y forma novelesca: zorros y danzantes en la última novela de Arguedas. México: Ediciones Taller Abierto, 1998.
- LÖWE, Michael. Trad. Wanda N. C. Brant. Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOREIRAS, Alberto. A exaustão da diferença. A Política dos Estudos Culturais Latino-americanos. Trad. Eliana Lourenço Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- NATALI, M. P. "José María Arguedas aquém da literatura" in: Revista de Estudos Avançados. São Paulo: Edusp, 19 (55), 2005, pp.117-128.
- ZUMTHOR, Paul. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Sueli Fenerich. Performance, recepção, leitura. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

# DA AMEAÇA A ESPERANÇA: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS SOBRE A PRIMEIRA MÃE DE SANTO DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO

Mara Genecy Centeno Nogueira<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Rondônia  
Nábila Raiana Magno Pimentel<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Rondônia

O presente artigo visa apresentar através de relatos orais e documentos escritos as memórias e as histórias acerca da primeira mãe de santo do município de Porto Velho - Dona Esperança Rita da Silva. Tomar contato com o imaginário que cerca as narrativas sobre D. Esperança é fazer uma viagem ao passado, perceber simpatias e aversões, tomar contato com as crenças e preconceitos que emergiram de tal pesquisa. Outra importante contribuição dos estudos acerca de Dona Esperança é perceber a marcante presença feminina nos estudos afro religiosos em Porto Velho, uma vez que a presença das questões relativas à gênero são esquecidas dos nossos estudos de História Regional. Destaca-se também a importância da temática para a compreensão de um período da história do município de Porto Velho na primeira metade do século XX, uma vez que falar de D. Esperança é contribuir para o resgate da memória do bairro Mocambo, de seus moradores e dos conflitos existentes no início da formação do espaço social do referido município, além de trazer à luz da historiografia local a trajetória do Terreiro de Santa Bárbara como sendo o primeiro espaço da prática da cultura afro-brasileira em Porto Velho. Assim, a partir desta visão, Dona Esperança Rita não é apenas uma (indivíduo), mas representa toda uma cultura (coletivo/afrodescendente) que se insere naquilo que chamamos aqui de cultura regional.

O fazer do historiador há muito tempo vem se modificando uma vez que passou a acolher uma multiplicidade de temáticas que antes não eram absorvidas e nem estudadas. Para trabalhar com novos elementos como a morte, a velhice, a sexualidade dentre outros, novas fontes de pesquisas foram apresentadas e nesse sentido uma delas foi a utilização da memória. Para explorar tal fonte apropriou-se da história dos excluídos, dos marginalizados e de todos os que foram segregados da historiografia oficial e para isso passou a

utilizar a história oral como metodologia para recompor a história de vida de muitos desses personagens esquecidos e de suma importância para o entendimento e compreensão de nossa história e para composição de lacunas deixadas pela oficialidade da História.

"...as histórias orais ocupam o primeiro plano no conjunto mais amplo de estudos inovadores sobre história social e cultural que tiveram profundo impacto revisionista sobre os conceitos de processo e explicação históricos, mesmo em áreas tradicionais como a da história diplomática e política. O que motivou esses estudos foram as novas metodologias fundamentadas no esforço de recuperar a experiência e os pontos de vistas daqueles que normalmente permaneceram invisíveis na documentação histórica convencional e de considerar seriamente essas fontes como evidência" (FERREIRA e AMADO, 1996, p. 75).

Trabalhar com a história oral é trazer a tona, além de uma carga emotiva, lembranças armazenadas e esquecidas na memória individual ou coletiva. É fazer emergir, como nos diz Le Goff (2003, 420) ao se referir ao estudo de Changeux, "uma mecânica de vestígios mnemônicos que foram abandonados", é se apropriar de dados guardados e selecionados pelo entrevistado. A memória individual ao contrário da coletiva, afirma Le Goff (2003) é recheada de elementos que de forma inconsciente ou consciente são manipuladas pela afetividade, pelo desejo, pela inibição e pela censura que a memória individual impõe. A memória coletiva, ao contrário, trabalha com o jogo do poder como podemos observar:

"Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva" (LE GOFF, 2003, p. 422).

Deve-se aqui lembrar que o campo da memória é sempre seletivo e no momento em que nos deparamos com o entrevistado e esse com a sua narrativa a seleção dos relatos se torna naturalmente evidenciada.

Nesse sentido trabalhar com a história de vida de D. Esperança através da memória presente nos relatos orais de parentes e da memória contida em documentos elaborados por pesquisadores não podemos desconsiderar que nos deparamos com o exercício da manipulação da memória oral ou escrita e/ou individual ou coletiva.

D. Esperança dentro da memória coletiva pode ser vista fazendo parte da história de Porto Velho uma vez que mencionar seu nome é o mesmo que retornar ao início da formação da sociedade portovelhense. Ela encontra-se presente na memória de antigos moradores de forma positiva, e esquecida por outros de forma intencional.

Constata-se ao desenvolver um trabalho sobre a primeira mãe de santo do município de Porto Velho que ela e toda a memória que a cerca está relacionada a um tempo de uma sociedade ainda em formação. Sua trajetória de vida se encontra presente apenas na memória de antigos moradores que a adoravam ou a temia. E por se tratar de uma mulher negra, analfabeta, pobre e macumbeira todo o imaginário construído sobre ela nos conduz a lugares cercados de misticismo. Será justamente nesses lugares que conduziremos a pesquisa.

### **O terreiro de santa bárbara no cenário dos categas**

O Terreiro de Santa Bárbara foi fundado em 1917 e é considerado como sendo o primeiro espaço a desenvolver os rituais afro-brasileiros no município de Porto Velho.

Como nos diz Lima (2001, p. 121):

"O Recreio de Yemanjá, que se tornou mais conhecido como Barracão de Santa Bárbara, é conhecido como primeiro terreiro fundado na cidade de Porto Velho e, também, do Estado de Rondônia. Constitui-se, portanto, como o espaço no qual parece ter ocorrido as primeiras expressões religiosas afro-brasileiras nessa cidade. Nesse local, cultivaram-se as práticas religiosas do tronco fon-yoruba, das nações nina-nagô, que vieram a se ramificar, nas dé-

cadas de 1950-60, com a fundação de outros terreiros por membros do Barracão e Irmandade de Santa Bárbara".

O Terreiro de Santa Bárbara na memória de moradores antigos de Porto Velho é colocado em um cenário de ajuda, de descontração e de perseguições. A ajuda situa-se no plano espiritual, uma vez que as pessoas doentes, sobretudo, os pobres buscavam nos trabalhos desenvolvidos no terreiro a cura para os seus males, tendo em vista que o hospital existente era o da Candelária e esse só atendia aos trabalhadores da Estrada de Ferro Madeira Mamoré. Um dos motivos que levavam as pessoas a procurar ajuda em Dona Esperança era devido aos seus poderes/conhecimentos curativos. Dentro do universo religioso da qual fazia parte (Terecô - Mina-nagô) práticas como a pajelança eram bem desenvolvidas por seus aspectos. Portanto, este atributo contribui ainda mais para a popularidade de Dona Esperança, uma vez que as condições sanitárias em Porto Velho, no início do século XX, eram precárias e a higienização era privilégio de poucos.

O Santa Bárbara fez surgir em seu entorno um bairro, existente até hoje no município de Porto Velho, denominado de Mocambo e para entendermos um pouco sobre os momentos de descontração gerado pelo referido terreiro temos que fazer referências ao bairro e a vertente de dualidade atribuída a ele e ao nascimento da cidade. Aqui é importante explicar que a cidade de Porto Velho nasce dividida entre o espaço privado, ordenado, funcional e moderno, pertencente a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré o espaço público transgressor e não funcional aos olhos dos administradores da ferrovia.

A Porto Velho moderna e funcional tem seu nascimento assinalado com a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, marco do projeto de modernização em plena selva Amazônica, quando os engenheiros enviados por Percival Farquar resolvem abandonar a Vila de Santo Antônio e descer a via férrea sete quilômetros e instalar a sede da ferrovia no espaço que ficou denominado de Porto Velho. Tal espaço surgiu mantendo as tradições das cidades projetadas na Europa do século XIX, ou seja, seguindo os três pilares de modernização que eram: a higienização, o embelezamento e a racionalização. Uma nova relação espacial emerge nessas paragens amazô-

nicas com a definição e demarcações de espaço público e privado, além de efetivar normas disciplinares com funções de ordenar, regular e punir.

Porém, as características acima descritas são atribuídas somente a parte privada da cidade e ao universo dos Categas constituído de um espaço moderno, funcional, ordenado e focado em todo um aporte de visibilidade por parte de seus administradores que vislumbravam a cada dia aumentar o número de investidores ao projeto da ferrovia. Os demais recantos da cidade, como é o caso do bairro Mocambo, recebeu a marca da invisibilidade, uma vez que correspondia ao espaço dos Mundiças que quebravam com seus hábitos, costumes, organização e transgredia toda a marcação de ordenamento e funcionabilidade que o capital tentava impor e que colocava à margem a maior parte da população local.

Barros (2007, p. 23) salienta que "o uso diferenciado da cidade demonstra que esse espaço se constrói e se reproduz de forma desigual e contraditória. A desigualdade espacial é fruto da desigualdade social".

Nogueira (2008) ressalta que se pode verificar que o ordenamento proposto à urbe não se aplica a toda ela. A cidade de Porto Velho já nasceu dupla, isto é, trazendo como marca principal o antagonismo social e espacial. Ao nascer, já demonstrava, aos seus mais atentos atores sociais, que o discurso de moderna e funcional se decompunha, na prática, nos bairros pobres e miseráveis que se formavam, na primeira metade do século XX. Um dos bairros mais antigos, que surgiu no início do século passado, é o que ficou denominado de Mocambo. O Mocambo pode ser associado à fase do Brasil Colônia, onde se têm as suas primeiras formações como nos lembra Freire (1968, p.53): "enquanto as senzalas diminuam de tamanho, engrossavam as aldeias de mucambos e de palhoças, perto dos sobrados e das chácaras. Engrossavam, espalhando-se pelas zonas mais desprezadas das cidades".

O bairro surgiu sob o signo da segregação espacial e social. Seus moradores garantiam a tônica do lugar que contrastava com os habitantes estrangeiros, na maior parte, da outra Porto Velho. Os tipos que habitavam o Mocambo eram segundo Nogueira (2008, p. 46) composto:

"... Pela mãe de santo que liderava o bairro, pelas filhas de santo, pelos luta-

dores de capoeiras, pelos seringueiros, que não se adaptam ao trabalho nos seringais e se refugiam no bairro, pelas prostitutas, pelos seus bares e pensões, que atraem o lado boêmio da sociedade em construção. O Mocambo carregava, em seu nascimento, aos olhos dos administradores da ferrovia, a idéia de uma nova Vila de Santo Antônio, pelo seu grau de desordenamento e transgressões. Por isso, deveria se tornar (in) visível aos olhos da Porto Velho moderna, saneada e ordenada. Talvez, por isso, mesmo estando nas proximidades do centro, já nasceu periférico, e tal marca ainda é concebida ao referido bairro até os dias de hoje".

Tais fatores ajudam a explicar os momentos de descontração que o bairro garantia nas datas de festejos aos santos no Terreiro de Santa Bárbara e também pelos bares e prostitutas que garantiam aos boêmios e aos trabalhadores da outra Porto Velho diversão garantida.

O bairro carrega também na lembrança de seus antigos moradores a marca da perseguição tendo em vista que nem todos os moradores eram "simpatizantes" do terreiro de Santa Bárbara.

Zékatraca em entrevista, ao senhor Raimundo Marinho Feitosa motorista da caravana Ford, publicada no site Página Pública de 08 de setembro de 2008 apresenta uma das perseguições que se abateu ao referido terreiro.

Seu Raimundo relata que um tenente de nome Fernando da Segunda Cia Rodoviária do Exército que ficava em São Pedro, localidade após o Candeias, foi em um final de semana com uns dez soldados ao referido terreiro e começaram a desrespeitar o ambiente e implementaram a tentativa de tocar fogo no barracão que só não foi destruído porque havia chovido e a palha da cobertura estava molhada. Em consequência de tal ação o Tenente Fernando desapareceu na mata durante a fase trabalho de trecho da estrada que estavam abrindo na localidade da Cia a qual ele pertencia. Segundo seu Raimundo os seres encantados agiram a favor do terreiro e providenciaram o seu desaparecimento.

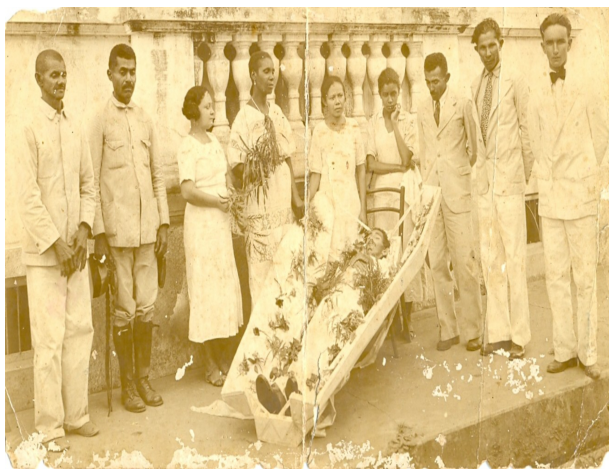
Essa composição deu ao Terreiro de Santa Bárbara inúmeras histórias que permeiam até os dias de hoje o imaginário dos antigos moradores de Porto Velho. Terreiro de suma importância para o entendimento da cidade. É em seu entorno que nasceu o bairro estigmatizado, transgressor, boêmio e temido. Assim, se fez o Mocambo e o terreiro de Santa Bárbara, ambos liderados pela pri-

meira mãe de santo denominada de D. Esperança.

Conhecer a história dessa mulher pelas narrativas de antigos moradores, por textos jornalísticos e pela análise feita por alguns estudiosos acerca da cultura afro-brasileira em Porto Velho será a próxima etapa deste artigo.

### Um pé no terreiro e outro na igreja: olhares sobre D. Esperança

Quando estávamos colhendo as entrevistas que originaram, em parte, a produção deste artigo, percebemos logo de imediato que D. Esperança quebrou, no início do século XX, inúmeros paradigmas. O primeiro deles se pode dizer que foi o de conseguir transitar entre a elite e o restante da população em sua maioria pobre. Quando se fala em elite elegemos aí os representantes do clero e das autoridades governamentais portovelhense. Entre os relatos de nossos entrevistados foram apresentadas as estreitas ligações mantidas entre D. Esperança e o bispo, além do chefe dos Correios, comerciantes e chefes políticos.



*Dona Esperança Rita da Silva em enterro segurando ramo de ervas. (FOTO: Acervo GEPIAA).*

O segundo pode ser apresentado pelo fato de D. Esperança ser negra, analfabeta, pobre, filha de escravos, mãe de santo, moradora e espécie de liderança do Mocambo. Em um período onde a mulher ainda tem o signo da desclassificação a nossa mãe de santo em evidência desponta como presença marcante no cenário da cidade que ajudava a construir.

Por iniciativa de D. Esperança, nos diz Catanhede (1950) em sua obra denominada "Acheegas para a História de Porto Velho", foi

criada em 1914 a Irmandade Beneficente de Santa Bárbara.

Lembramos que a criação da Irmandade talvez nos traga a explicação para essa estrita ligação de D. Esperança com as elites. Pode-se aqui fazer um paralelo com o processo de proliferação de irmandades criadas nas áreas de mineração durante a fase colonial do Brasil onde se tem as irmandades complementando as funções do Estado e impondo a ordem e a disciplina através dos cultos desenvolvidos nos terreiros.

Ressaltamos como nos diz Galvão (1976, p.35):

"O culto do santo padroeiro e dos santos de devoção é organizado e dirigido pelas irmandades. Essas associações são fundadas em princípios semelhantes aos que regem sua congêneres dos centros urbanos, as ordens terceiras. Caracterizam-se, porém, pela completa autonomia das autoridades eclesiais que, aliás, consideram-nas profanas(...) Os leigos que as dirigem não têm qualquer relação com os padres, preferindo evitá-las. Alguns são, por isso mesmo, considerados hereges pelo catolicismo oficial. Os festivais que realizam para cultuar o santo, e que incluem além das rezas, baile e comedorias, são objetos de crítica severa dos sacerdotes. Embora essas pressões, as irmandades continuam a florescer. Enquanto algumas desaparecem ou se desorganizam, novas surgem."

Porém, com a criação da Irmandade de Santa Bárbara perceber-se em Porto Velho que não há um rompimento total com a Igreja Católica, pelo contrário o próprio bispo garante o aval para a criação da Irmandade e por um bom período teremos certo avanço em relação a outros lugares brasileiros que sofreram perseguições mais acirradas em relação ao culto e as irmandades que não eram encaradas como entidades assistencialistas pelos sacerdotes católicos.

As irmandades, na Porto Velho do início do século XX, mostrar-se-iam como um eficiente organismo na prestação de assistência material junto às populações pobres e despossuídas que as integravam. Tais propriedades, em uma sociedade marcada pela pobreza, eram garantias suficientes para sua expansão e difusão. (FIGUEIREDO, 1993).

Segundo Pimentel (2010), D. Esperança ao criar uma capela e um terreiro levava os adeptos dos cultos afro-brasileiros a manter um pé no ter-

reiro e outro na capela que também foi construída em homenagem a Santa Bárbara. Esse fato demonstra o ecletismo religioso existente em Porto Velho no início do século XX.

"Durante esse período, Igreja Católica e "macumbeiros" alcançavam certo nível de convivência pacífica. Prova disso é a bênção dada pelo primeiro Bispo da Prelazia de Porto Velho, Dom Pedro Massa, a comunidade de Dona Esperança. É importante entender que o catolicismo era e ainda é a religião oficial do país e a fonte básica de legitimidade. Contudo, com a chegada do Bispo Dom João Baptista Costa em 1943, chega ao fim essa relação, pois o novo Bispo não mais aceita as práticas da Irmandade. É importante ressaltar que para esta situação, o pano de fundo é o desenvolvimento de Porto Velho, que aos poucos se torna alvo da Igreja Católica. Tem-se então o caso da Tomada da Santa. Através de ação judicial a comunidade de Santa Bárbara não pode mais manter sob seus cuidados o culto (catolicismo popular) na capela" (PIMENTEL, 2010, p. 16).

Em algumas narrativas ficou evidenciada a bondade de D. Esperança que amparava muita gente, adotou muitos filhos, ajudava nos enterros a aliviar as dores dos que ficavam. A estreita ligação com a elite local como é o caso de Aluísio Ferreira, primeiro governador do Território Federal do Guaporé, é recorrente nos depoimentos. É comum se escutar que durante a fase de eleições os candidatos procuravam a mãe de santo para uma consulta com orixás.

"Eu vim conhecer esse negócio de espiritismo em 45, quando me casei; foi meu primeiro casamento com o filho da Dona Esperança. Ela era uma pessoa muito dada com as pessoas. Não vou dizer educada porque ela não teve uma educação, aquela cultura, aquela educação, era filha de escravos. É ela não teve cultura, não teve estudos, era analfabeta, mas era uma pessoa dada com todo mundo, muito carinhosa com as pessoas, criava filhos dos outros, no terreiro dela ela tinha muita gente, muita gente mesmo, ela tinha no terreiro dela, tinha um pessoal que gostava muito dela" (Depoimento de Ângela Gittens Velasco em Setembro de 2009).

Desde que chegou a Porto Velho por volta de 1911, D. Esperança foi reconhecida como uma grande mulher pela ajuda que prestava a todo aquele que batesse a sua porta. Dava acolhida a

fugitivos, prostitutas, seringueiros e a muitos outros que era tipos marginalizados. Lima (2001, p.131) em um trecho da entrevista concedida por seu Nhozinho, um dos filhos de criação de D. Esperança enfatiza a caridade praticada pela mãe de santo:

"Ela vivia lá o seguinte: ela vivia por meio de praticar a caridade num é? Chegava um, precisando duma roupa, ela pegava mandava pegar um pano, lá no Abidon, que era pai do Dr. Jacob, médico. Aí, mandava lá ele...mandava aquela roupa, aí dava àquela pessoa e, aquela pessoa às vezes tinha casa, né? Ela ajudava a fazer aquela casa, botava aquela pessoa naquela casa: mandava fazer fogão - antigamente o fogão era de barro, à lenha, dava duas panelas, três ou dois pratos. Era assim que a velha fazia. Mamãe era muito caridosa".

Porém, D. Esperança nem sempre é lembrada de modo tão positivo por outros moradores de Porto Velho. O medo do feitiço enaltecido, sobretudo, após o episódio do desaparecimento do Tenente Fernando e, também, pelo apelo feito pelos representantes da Igreja Católica com a chegada do Bispo Dom João Baptista Costa em 1943, que contrário as práticas da Irmandade retira a imagem de Santa Bárbara da capela, incita os católicos a não irem aos festejos no barracão e solicita as autoridades policiais a tomar providências.

O divertimento praticado pelo batuque advindo do Santa Bárbara agora se tornava para alguns uma abominável diversão associada a práticas demoníacas. O desconhecido aos olhos da Igreja local deveria ser perseguido e combatido. O ato de curar, fazer adivinhações, ajudar os marginalizados ou os munições levaram D. Esperança a ser perseguida até abandonar a cidade e ir morar em Belém, só retornando a Porto Velho quando as coisas acalmaram como atestou dona Ângela em entrevista concedida a Pimentel (2010, p. 23):

"Do tempo que deu esse negócio do Tenente Fernando ela foi embora pra Belém, mas não montou terreiro em Belém não. Depois quando acalmaram as coisas ela voltou de novo. Ela tinha muita amizade, que naquele tempo era o Governador Aluísio Ferreira, ele apoiava muito ela, não saía da casa dela, era todos os dias na casa dela. Então o pessoal atribuiu que tinha sido ela e Aluísio Ferreira que tinham dado su-

miço no Tenente Fernando. Isso repercutiu muito em todo o Brasil, e no estrangeiro também".

Além disso, devemos aqui ressaltar que os atos de feitiçaria desde Brasil Colônia estiveram associados aos negros. Sendo D. Esperança negra, filha de escravos e mãe de santo não é difícil se associar sua imagem ao de feitiçeira. Como ela tinha o dom da vidência alguns relatos apontam que com a utilização de uma chave e de um livro que ninguém sabe ao certo o que continha, mas que alguns atribuíam a um livro demoníaco uma vez que ele garantia as respostas aos aflitos. Pessoas que viveram nesse tempo, como D. Ângela, afirma ser este livro um tipo de livro missal, daqueles utilizados em missas para a liturgia, de capa na cor preta, mas de um poder imbatível.

Devemos aqui lembrar que é do Mocambo que surge o primeiro processo de feitiçaria atribuída à ré Josepha Correia, conhecida por Zefa Cebola, que foi acusada de feitiçaria por cortar uma cebola em forma de cruz e colocá-la nas axilas de um homem, supostamente assassinado a mando de sua esposa.

Assim cabia ao Estado e à Igreja punir os transgressores envolvidos com o batuque e com os atos de feitiçaria. Manter a ordem em uma cidade cuja marca era a dualidade não era uma tarefa tão simples. E não foi tão simples. Os relatos orais e os trabalhos desenvolvidos sobre os cultos afro-brasileiros em Porto Velho demonstram que mesmo diante de toda a acusação e mesmo após a sua morte, D. Esperança continua vivendo na memória da maior parte dos moradores antigos e nas lembranças de seus seguidores no que é tocante ao culto afro-brasileiro desenvolvido na cidade. Mesmo sendo hostilizada pela sociedade portovelhense após o episódio do tenente, pode-se perceber que o mito de D. Esperança sobrevive e comprova que religião e magia caminham juntas e que os batuques continuam ainda estreitar laços de solidariedade entre os diferentes.

## Notas

<sup>1</sup>Docente Mestre do Departamento de História e Arqueologia da Universidade Federal de Rondônia. Pesquisadora do GEPIAA - Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares Afro Amazônicos. Email: maracenteno@gmail.com

<sup>2</sup>Discente do Curso de História da Universidade Federal de Rondônia. Pesquisadora do GEPIAA e pesquisadora de Iniciação Científica do CNPq. Email: nabilaraiana@hotmail.com

<sup>3</sup>A pajelança é um conjunto ritualístico de cura que utiliza métodos estranhos à medicina oficial. Também sinônimo de benzedura, arte

de curar ou a prática dos curandeiros ou pajés.

<sup>4</sup>Termo usado para designar os trabalhadores da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré.

<sup>5</sup>Termo usado para designar o restante da população não pertencente ao quadro de funcionários da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré.

## Referências bibliográficas

- BARROS, José D' Assunção. Cidade e História. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- CANTANHEDE, Antônio. Achegas para a História de Porto Velho. Manaus, 1950.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. (Org). Usos & Abusos da História Oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- FIGUEIREDO, Luciano. O Averso da Memória - Cotidiano e Trabalho da Mulher em Minas Gerais no Século XVIII. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- FEITOSA, Raimundo Feitosa. Entrevista. Página pública. <http://www.paginapublica.com/imprimir.asp?cd=7021>. Consulta feita em 15/04/2010.
- GALVÃO, Eduardo. Santos e Visagens: Um estudo da vida religiosa de Ita, Baixo Amazonas. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: UNICAMP, 2003.
- LIMA, Marta Valéria de. Barracão de Santa Bárbara em Porto Velho - RO: Mudanças e Transformações das Práticas Rituais. Volume 1. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2001.
- NOGUEIRA, Mara Genecy Centeno. A Construção do Espaço Social em Porto Velho na Primeira Metade do Século XX: Um olhar através da fotografia. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.
- PIMENTEL, Nábila Raiana Magno. In: Projeto Populações Afro-Amazônicas de Rondônia. Dona Esperança Rita da Silva - Uma mãe de santo na Estrada de Ferro Madeira Mamoré. Relatório Parcial PIBIC/CNPq. Porto Velho: UNIR, 2010.



# A PROPÓSITO DO PRIMEIRO EXERCÍCIO DE LEITURA NA PINTURA DE HÉLIO MELO: PROCEDIMENTOS PARA A LEITURA DA OBRA PICTÓRICA

Márcio Bezerra da Costa<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Acre

O texto presente é uma observação procedimental sobre a leitura da obra pictórica. O interesse pela temática é oriundo da pesquisa desenvolvida enquanto aluno do Programa de Mestrado em Letras: linguagem e identidade, da Universidade Federal do Acre. Este texto constitui-se basicamente de duas partes. A primeira é uma observação em forma de exercício de leitura sobre uma gravura do pintor acreano, de modo a estabelecer um procedimento de leitura dessa imagem, exercício que foi desenvolvido no trabalho *Arte e Ofício: exercícios de leitura na pintura de Hélio Melo*. Numa segunda parte, temos algumas observações de ordem teórica e metodológica, visando tratar os procedimentos utilizados numa visão metodológica específica que denominamos descrição desarmada, que tem o objetivo básico de ler uma imagem ou sua possibilidade e destacar alguns aspectos importantes dessa leitura. O texto tenta, desse modo, diminuir a distância entre nós e a leitura da imagem, uma tarefa das mais difíceis, mas que traz resultados positivos.

O propósito de realizar o primeiro exercício de leitura na pintura do artista plástico acreano Hélio Melo é resultado da pesquisa desenvolvida por ocasião do Mestrado em Letras: linguagem e identidade, área de concentração cultura e sociedade da Universidade Federal do Acre. No desenvolvimento do trabalho, que tinha como objetivo básico a compreensão de um universo maior a partir da produção do autor acreano, surge-nos uma questão importante que nos exigiu um grande esforço reflexivo: como ler a imagem.

Desse momento em diante, a problemática desdobrou-se e não apenas tínhamos a obra

como mosaico de possibilidades de leituras do contexto acreano numa condicionante temporal específica, mas havíamos chegado ao ponto de encarar a própria natureza da linguagem da imagem e sua possibilidade de expressar uma leitura ou uma leitura de leitura.

Muitas questões surgiram para reflexão, tais como: o que é ler uma pintura? Como ler? Qual sua possibilidade de expressar uma verdade? Como traduzir para o português um conjunto de elementos pictóricos sem sintaxe aparente? Um método que nos possibilitasse adentrar na leitura da imagem era preciso, mais além que bordões estruturalistas e conclusões midiáticas, necessitávamos de uma possibilidade que nos distanciasse do que já estava posto na esfera da objetividade. Por isso mesmo, cunhamos um conceito oriundo da etnologia, a descrição desarmada, o que nos pretendia levar a uma análise desarmada.

Após poucas leituras que realizamos, estas com o propósito básico de nos dá a idéia de um exercício de leitura, tais como a leitura que Michel Foucault (FOUCAULT, 1999) fez do quadro do pintor espanhol Velásquez e a leitura que Hugo Achugar (ACHUGAR, 2006) fez da quadro de Gurewitsch; assim como a leitura do texto de Clifford Geertz (GEERTZ, 2003), onde contemplamos o conceito importante de descrição densa, adentramos no ofício da leitura, realizando o primeiro exercício de leitura na pintura de Hélio Melo, que se segue.

## **A propósito do primeiro exercício de leitura na pintura de Hélio Melo**



Numa primeira observação a gravura é tênue, simples e rebuscada. A isso se soma seu pequeno tamanho (10 x 10,5 cm), sua função imediata (ilustração de um texto), e mais profundamente sua significação (independente do traçado das formas e cores) ainda por se apresentar. Exatamente da intercessão das coordenadas que invisivelmente formam diagonais, nesse ponto, vemos um homem. Uma sentinela, soldado disposto em guarda, capacete colocado e lança na mão. Veste uma farda, bem alinhada até, um suspensório em perfeita disposição dá uma ênfase de autoridade a este homem. A lança que segura ao lado do corpo o ultrapassa em tamanho, dá-lhe um ar de superioridade, e mais ainda, o utensílio parece em si representar, por seu tamanho e altura, um autoridade ainda maior. A outra mão, essa a guarda no bolso, disposta ocasionalmente como a descansar-lhe.

A partir deste homem poderemos continuar nossa descrição. À sua frente, à esquerda do desenho, outros elementos figuram e mantêm uma ligação com o centro. Um homem está de joelhos, suas vestes são precárias, seus cabelos são longos, e o corpo imenso dá-lhe uma massa corpórea superior a todos os outros no desenho. É um gigante; agachado como está aparece em destaque, mesmo em meio aos outros que se dispõem em pé. Olha fixamente para frente, seu olhar pende, não avista o solo, se não somente por sua suposta visão periférica, o que lhe chama a atenção são as botas do guarda no centro da gravura. Com ele compartilham o espaço outras duas figuras, dois guardas semelhantes ao primeiro do centro. Executam duas funções também distin-

tas. O mais próximo coloca uma trave sobre os ombros do que está por terra, é um tronco de árvore com medida de duas vezes o corpo de um dos homens, provavelmente é uma cruz. Sob o olhar de outro guarda se desenrola tal cena, este outro, com mesma farda empunha um cassetete policial, um longo objeto de madeira que lhe pende das mãos e discretamente faz vigilância ao gigante.

Sobre eles os objetos aparecem em perspectiva mais distante. Após um espaço arenoso que se vê que é o solo, têm-se a visão de outro conjunto de disposições. Temos uma casa, do seu lado direito um pouco à frente uma árvore seca e acima, já fora do conjunto galhos de uma outra árvore em outro plano. A árvore seca é uma disposição de três galhos principais que se dividem e formam uma teia maior que contrasta com o céu espantosamente aberto. Em seu caule, vê-se uma quantidade ínfima de capim que sobrevive lhe rodeando, bem próxima está a casa. Forma simples, parece ser de madeira, do ângulo que temos, forma-se por uma parte fechada, um telhado de palhas e uma área à sua frente. Na observação atenta da casa, após um recorte incisivo da disposição, vemos que na varanda da mesma temos uma sombra, uma figura está observando atenta a cena que se desenrola no centro. Não se pode vê se é homem ou mulher, animal ou tronco de árvore, poderia ser mesmo um animal, talvez fosse até mesmo uma vaca. A sombra provaria a estatura imensa, a silhueta observadora. Ninguém o saberá! O que sabemos é que observa.

No plano de fundo da pintura, temos dois horizontes. Um é formado pelo arenoso solo, massa cinza que é disposta para esse fim, regularmente corta o centro da gravura ao meio, como a separar dois hemisférios, dois locais de cenas se desenrolando ligados pelo olhar da sombra que poderia ser mesmo uma vaca. O outro horizonte é o que se forma por uma vegetação densa, muitas árvores aparecem na distância, cortam a gravura e contrastam o céu no último plano. Neste plano, pedem a árvore sobre a casa e outra árvore, esta mais densa, no espaço à direita do desenho.

A essa direita temos uma árvore no solo imediatamente à mesma altura da casa, está pomposa, com muitos galhos e folhas. Faz uma avassaladora oposição à árvore seca. Neste lo-

cal, parece o céu mais denso, mais escuro, mais fechado, e no seu ápice temos a já citada árvore em suspensão à direita em cima.

Às costas do homem com a lança temos outras disposições. São três pessoas, duas mulheres e um homem. Estes parecem, e são, observadores atentos da cena. Por isso mesmo a mulher mais próxima do centro com uma máquina fotográfica, registra o momento, documenta, faz arquivos, emoldura aqueles segundos de ação ao filme. Veste um vestido longo abaixo dos joelhos, o tecido é escuro, cai-lhe pelo corpo e com os sapatos de salto alto que calça, percebe-se que é observadora de outro lugar, talvez uma jornalista, quem sabe. Atrás da mulher com a máquina temos um casal. A mulher tem nos braços um bebê, pequeno ser humano quase imperceptível ao olhar distraído. Seu vestido é mais simples o tecido parece mais frágil, e pela posição dos pés, está descalço. Ao seu lado um homem observa encurvado, o olhar é fixo, o corpo está disposto à mesma distância, mas em oposição ao gigante e em relação ao guarda a mesma distância. Formam um conjunto de observadores. O homem é Hélio Melo. Mas esta gravura não é um auto-retrato. A pergunta seria o porquê de sua inclusão na imagem? Que tipo de relação exerce e que ligação pode sugerir com os outros elementos da tela?

De repente, numa segunda olhada, toda a pesquisa em curso dependeria dessa inclusão. Do estabelecimento do próprio autor do desenho, ali, entre os outros personagens, camuflado nos grupos distintos de pessoas. Os guardas, os observadores e os violentados. Respectivamente, o poder da autoridade ainda por se descobrir, aqueles que registram, no desenho com uma câmera fotográfica, a história e os que dela sofrem suas conseqüências.

### **Um itinerário teórico**

Procuramos começar pelo conceito descrição densa. O conceito aqui é de Clifford Geertz, advém da etnologia e reclama um lugar diante das telas. A pintura parece ser o espaço possível para uma descrição etnográfica. A tarefa resulta, contudo, infinita, densa de relações e descrições que ocupariam páginas diversas.

Uma questão nos conduz a outras observações plausíveis. Como ler quadros sem ter sido

impregnado por um objetivismo que cunha representações pré-concebidas? Cunhou-se o conceito de descrição desarmada. Uma profusão de olhares sobre o tecido. Um anote livre dos estruturalismos que falseavam as primeiras versões deste trabalho. O objetivo era crucial: desvendar sem preocupações, adentrar o caminho das possibilidades, permanecer na esfera das possibilidades, evitando os objetivismos. Tarefa difícil para um não especialista em leitura de imagem.

Muitas vezes a descrição entalava-se. Não queria esquerda nem direita. Reclamava perspectivismos e horizontes. Ao final, uma sensação estranha nos invadia. Talvez Kafka pudesse nos ajudar: "a compreensão correta de uma coisa e a má compreensão dessa mesma coisa não se excluem totalmente". (KAFKA, 2007, p. 54)

Ler imagens parece-nos não ser um exercício habitual no sistema escolar de ensino do Brasil. Foi com essa dificuldade, impossível de ser vencida em sua totalidade, que adentramos a pensar a leitura da gravura de Hélio Melo.

O que não é habitual foi o que nos resistiu. Entramos no exercício como o leigo, e isso ainda somos em parte. Por isso mesmo, a leitura desarmada, com o objetivo da condução bem ampla e não vinculada do processo de leitura. Como não havia um direcionamento específico dentro da pós-graduação, mas os textos eram e são de grande relevância para a formação da pesquisa, procuramos enfrentar tais dificuldades utilizando textos que nos ajudassem a ler, que nos dessem suporte a nossas observações, para assim, caminhar para referências mais específicas.

Neste aspecto, duas referências nos são básicas, e muito nos tem ajudando neste itinerário. Uma delas é Clifford Geertz, falamos do livro "A interpretação das Culturas", onde o autor, antropólogo de formação, nos traz o método da descrição densa, por uma teoria interpretativa da cultura. O que nos guiou nossa pesquisa foi justamente a coleta de alguns dos procedimentos do autor e sua aplicação na nossa pesquisa.

Outro texto de grande importância, que nos foi sugerido por nossa orientação, é o de Hugo Achugar, do livro Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. O que extraímos de Achugar foi uma maneira profícua de ver. Há uma condução de um exercício de leitura que se reporta a uma tela.

O que nos chama atenção nos texto do Geertz, é que mais que um texto de etnologia, é um texto sobre a leitura da cultura. Isso nos admite todas as acepções, inclusive a leitura de imagens enquanto objetos culturais de uma determinada sociedade, enquanto discursos possíveis de análise. O ponto de partida talvez seja a afirmação de que a ação da leitura deste discurso não deve ser feita como uma ciência experimental que busca desvendar leis, sistematizá-las, mas como uma ciência interpretativa que busca os significados.

Para o autor, o homem é um animal atado a teias de significados que ele mesmo teceu. Por isso, nosso ponto de partida seria a observação da obra para posteriormente observar estas amarras que circundam o homem. Seria um desvendamento dessa teia de significados. Isso justifica uma inserção na biografia do autor e uma análise histórica do conteúdo da obra; tudo vinculado ao conceito de descrição densa que nos conduz a fazer relações e produzir genealogias.

Descrever, observar, escrever impressões. Este é o universo a que tentamos chegar. As colocações de Geertz têm o objetivo de nos ajudar a dialogar com a posição deste sujeito, ganhar acesso ao seu mundo conceitual e conversar com ele.

Como dissemos, Achugar nos ajuda a ler. É a propósito de um exercício de leitura do quadro de Juan Boris Gurewitsch, sobre o panorama da indústria nacional, que observamos um processo de descrição. Descrição orientada por um caminho semelhante ao nosso, descrever e esmiuçar arranjos de significados dentro da tela.

Assim como proferimos, o autor trabalha procurando estabelecer possibilidades dentro da imagem. É um tipo de atitude que ganha corpo e importância, já que nos conduz a abrir os olhos para o grande universo de possibilidades da obra.

Para o autor, a imagem pode expressar sempre mais de uma possibilidade. O autor fala em celebração industrial, opressão e ambiente ecológicamente contaminado. Todos os vieses de observação levam a um grande número de idéias possíveis. Isso destaca o quanto é amplo este processo. Arelada a uma descrição intensa do que se desenvolve na tela, Achugar procura fazer relações de autores que se reportam ao tempo que analisa. Há certo determinismo da compreensão da obra pictórica por referências verbais. Isso nos leva a idéia de que a imagem sempre está incom-

pleta e que necessita de explicações. Sempre estar em falta. Mesmo tomando o devido cuidado, a análise posterior à descrição desarmada, recai em referências outros que não a obra.

Para o autor, existe um universo de leituras que variam com nossas possibilidades e debilidades. Um outro olhar, o céu está coberto pela fumaça das chaminés e não parece haver mais horizonte que o da produção industrial. O que se percebe é um ar de um decadente sonho latino, uma reivindicação, um canto do cisne no século XX no Uruguai. Uma sociedade já não possível, mas que sobreviveria ainda em muitas pessoas.

O que poderia ter acontecido, além da celebração simples e despreziosa, é que os editores poderiam pensar que a edição deveria celebrar a potência industrial do país. Haveria, portanto, uma mensagem de que a indústria nacional não poderia deixar de ser protegida e exaltada, numa visão grandiosa da importância econômica e social, situação que se expressa na apoteose produtiva que o pintor traça na tela.

É possível que isto não tenha entrado em questão, que a questão reivindicativa não tenha agido como fato original para a feitura do quadro. O que poderiam ter acontecido, é que Gurewitsch poderia ter sido encarregado de ilustrar a capa da revista com o tema da indústria ou que uma obra já existisse com esse tema, sem a preocupação das leituras possíveis que uma não-intencionalidade pudesse trazer.

Uma possível leitura pode ser feita; haveria um desconhecimento geral, dos editores, do autor, e apenas algum funcionário isolado poderia ter colocado a pintura segundo sua vontade, como por algumas razões estéticas ou gráficas, ao acaso da arbitrariedade, não se importando com leituras futuras.

Outra leitura, essa mais radical e política, recai sobre a composição. No quadro não há pessoas, nem indústrias, somente os símbolos materiais da produção industrial. O que equivale a dizer que somente vemos imagens de torres, edifícios, chaminés, guindastes, e fumaça, muita fumaça. Segundo o autor, pode-se haver a leitura de que o Uruguai produz apenas fumaça. Não riquezas e valores, mas fumaça. Uma constatação que mostra o detalhe não como símbolo da produção e evolução, pelo contrário, um símbolo de decadência.

É um exercício estético impressionante que entra nos detalhes de um quadro possivelmente encomendado para ilustrar uma revista de grande circulação. Em certo momento o autor nos questiona o que nós mesmos já questionamos diversas vezes neste mestrado: qual é o interesse, então, que nos leva a deter-nos nesse quadro? Antes de responder, cabe-nos continuar no texto de Achugar:

Será um modo obliquo de iniciar a leitura da produção literária, plástica, ou até cultural do período em questão? Será um modo de começar a considerar o presente de desindustrialização em que se encontra a sociedade uruguaia, de passagem, refletir sobre a globalização e a integração regional do Mercosul no início do século XXI? Será um modo peculiar de refletir sobre a modernidade in ralehti que caracteriza o Uruguai? Ou, até, de pensar as diferentes faces da modernidade periférica que tanto têm tirado o sono dos latino-americanos? Nada disso. Trata-se do tema do valor, da produção de valor fora do Primeiro Mundo. Trata-se de que o quadro de Gurewitsch gera (em mim) uma sensação ambígua, talvez equívoca. A imagem não representa "a" realidade do momento, nem sequer a industrial; o Uruguai nunca teve uma "paisagem industrial" semelhante. Além disso, possivelmente esse tipo de paisagem industrial tenha sido vista por Gurewitsch na Alemanha que o formou antes de chegar ao Uruguai na década de 1930. (ACHUGAR, 2006, p. 19)

Aqui nossos olhos abrem para o cuidado de observar e não cairmos nas falácias da primeira impressão. Numa primeira vista teríamos uma referência a uma industrialização triunfante, o que é descartado pelo autor. O mesmo cuidado deve ser tomado na análise Helio Melo. Os temas dos quadros, principalmente os desta dissertação são realidades observadas de longe pelo autor de uma época em que o mesmo já não mais residia nos seringais. Observar com cuidado a que referências apontam a obra é de fundamental importância.

Geertz e Achugar nos apontaram uma direção metodológica que é complementada basicamente com o processo de reporte às questões que o processo de leitura pode nos levar. Por isso destacamos que é imprescindível o construto teórico voltar-se para a leitura,

Nossa observação é direcionada por uma artimanha de Manguel; a de ler a imagem atrelada a

certo grupo de possibilidades. Como diferencial nos reportamos a responder a questão básica: o que é a leitura? Especificamente, o que é a leitura da imagem?

As diversas respostas parecem querer guiar nossa orientação para um referencial teórico a ser aprofundado, que é a base mestra de nossas colocações. Nossas respostas levam a um sem número possível de argumentos para a tessitura. Diante de nós, na ceara do processo de leitura, um confronto de olhares resolutos encerram quem olha e quem é olhado. A tela parece-nos levar a um constrangimento equiparado ao ato do emudecimento. Talvez esteja aqui uma chave específica que encerre o conjunto desta dissertação num ato de contemplação. Ou talvez, uma porta aberta, que se volta, inexplícita e cruel para o leitor-expectador no seu processo decisório. É isto mesmo. Ler imagens é um decidir na ausência o que é dito e o que é escondido.

### Considerações finais

Sobre esse procedimento, cabe considerar a sua dinâmica condição reflexiva e a conseqüente disposição imaginativa. Ler a imagem é parte de um exercício que se conclui com a reflexão da leitura da leitura. Em outras palavras, a leitura é uma leitura crítica que não somente ler a imagem, mas faz uma crítica da leitura. A descrição desarmada surge no processo de deixar de lado o que se nos apresentar de pronto dentro da realidade e quando nos dispomos a adentrar as camadas da imagem sem amarras aparentes.

A descrição desarmada é crítica no sentido de deixar de lado o que a imagem tem de pronto e realizar uma crítica de desarme, condição para seguir no procedimento, ato que nos levará ao nosso método particular de leitura. Descrever abre o leque procedimental que se complementa na observação da realidade histórica e na crítica de seu itinerário.

As leituras aqui sugeridas residem na esfera da possibilidade e são sugestivas para pensar o procedimento e as possibilidades da leitura. Buscam responder a questões simples do itinerário: o que ler, por que ler, quando ler. Perguntas que tendem a guiar qualquer exercício procedimental desse nível.

Finalizando, a descrição desarmada não é em

si um método de leitura da imagem como muitos que vemos propostos dentro da história da arte clássica, mas sim um conjunto de procedimentos de leitura e tomadas de posição que podem nos levar a cunhar um método próprio, já que estes não estão prontos e acabados.

## Nota

<sup>1</sup> Mestrando do curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre - UFAC, sob orientação do Prof. Dr. Gerson Rodrigues de Albuquerque.

## Referências bibliográficas

ACHUGAR, Hugo. Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Trad. Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da Cultura. in. A Interpretação das Culturas. Ed. Vozes, 1989.

KAFKA, Franz. O processo. Tradução de Modesto Carone: São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

MANGUEL, Alberto. Lendo imagens. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MELO, Hélio. Via Sacra na Amazônia. 2o ed. Rio Branco. FEM, 2003.

# DA IDENTIDADE DO SIGNO AOS SIGNOS DA IDENTIDADE

Marcos de A. Matos  
Universidade Federal do Acre

Em seu último livro, *Cultura com aspas*, Manuela Carneiro da Cunha sugere que as relações interétnicas podem ser pensadas sob a luz dos estudos de Lévi-Strauss sobre o totemismo. A autora afirma que é preciso distinguir entre a estrutura cultural interna de um grupo social e a lógica interétnica que prevalece no contexto do encontro entre diferentes grupos. Longe de representar situações desprovidas de estrutura, ou simplesmente marcadas por relações desiguais de poder, as situações de encontro interétnico se organizam cognitivamente e funcionalmente. O presente artigo busca mostrar como a idéia lévi-straussiana de totemismo pode ser usada para compreender como se constitui uma "cultura". Como no caso do signo lingüístico, estudado por Saussure, a "cultura" tomada como signo (isto é, a "cultura" como constituinte de uma identidade étnica) nunca coincide consigo mesma, pois seu sentido sempre é função da posição que ocupa em uma estrutura maior, e, por isso mesmo, ela não pode ser pensada como uma realidade substancial.

Há pouco tempo atrás alguns autores se empenharam em dizer que a "cultura" nada mais seria do que uma projeção sobre o outro, um efeito das relações assimétricas de poder implicadas no colonialismo europeu. Denunciaram-na como um conceito reacionário, destinado a reificar modos de viver e de pensar para melhor reduzi-los e enquadrá-los em nosso sistema educacional e em outras formas ocidentais de administração e de domínio. Entretanto, como argumentou Sahlins, enquanto se fazia essa denúncia, e se propunha o abandono da idéia de cultura como epistemologicamente viciada e politicamente comprometida, povos indígenas do mundo todo usavam essa mesma idéia para opor-se à homogeneização resultante das políticas de desenvolvimento capitalistas, exigindo do Estado e de organismos internacionais um tratamento

diferenciado, o reconhecimento de autonomia, e políticas que promovessem o reparo pelos danos sofridos durante a história colonial. Esse uso surpreendente da idéia de cultura, como uma categoria de ida y vuelta (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 312), não esgota a utilidade do conceito, e Sahlins argumenta contra a sua irrelevância também por uma razão epistemológica: abandonar simplesmente a idéia de cultura significaria

deixarmos de compreender o fenômeno único que ela nomeia e distingue: a organização da experiência e da ação humanas por meios simbólicos. As pessoas, relações e coisas que povoam a existência humana manifestam-se essencialmente como valores e significados - significados que não podem ser determinados a partir de propriedades biológicas ou físicas (SAHLINS, 1997, p. 41).

Manuela Carneiro da Cunha, no ensaio "Cultura" e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais (2009), se preocupa em distinguir esses dois sentidos da idéia de cultura. A autora mostra que, ainda que esses dois sentidos geralmente se misturem na prática, devem ser distinguidos analiticamente. Isto é, na vida dos coletivos indígenas e nas ações de suas instituições de representação e apoio (lideranças, associações, ONGs e etc.), a mesma palavra - cultura - é usada para designar duas coisas diferentes. Assim, a primeira razão apontada por Sahlins contra o abandono da idéia de cultura, se relaciona ao uso que os povos indígenas fazem dessa idéia, e indica um conceito que implica uma forte carga metalingüística: nesse sentido, usa-se o termo cultura para denotar o conjunto de costumes, tradições, e etc., que compõem a identidade de um coletivo em uma situação de contato interétnico. Dessa forma, por exemplo, os Kaxinawa podem cobrar do Estado apoio para ações de fortalecimento de sua cultura, usando esse conceito como um termo de segunda ordem que nomeia o conjunto de modos de vida, práticas e costumes que eles consideraram necessário tomar como objeto

de um trabalho em parceria com assessores brancos e com o apoio do governo. Manuela Carneiro da Cunha propõe que chamemos esse conceito metalingüístico de "cultura" (com aspas). A segunda razão destacada por Sahlins aponta para um outro uso do termo cultura, como conceito propriamente antropológico, e que designa uma característica marcante dos fenômenos estudados pela antropologia: os grupos sociais organizam a sua experiência segundo uma lógica específica, chamada por Sahlins de "meios simbólicos". Ao conjunto desses meios simbólicos, Manuela Carneiro da Cunha propõe a designação de cultura (sem aspas).

Os grupos humanos vivem simultaneamente imersos na cultura e na "cultura": organizam o mundo segundo códigos e preferências específicas e historicamente formadas, e ao mesmo tempo se inserem em relações com outros coletivos, que deles são diferentes e que deles se diferenciam ativamente, lançando mão de representações da "cultura" para efeito dessa diferenciação. Essa diferenciação ativa e consciente, pela qual um grupo estabelece fronteiras e se distingue de outros grupos sociais, foi compreendida, principalmente a partir da década de 70, com o auxílio do conceito de etnicidade.

Uma definição clássica de etnicidade pode ser encontrada em Max Weber, que descreve os grupos étnicos como formados por indivíduos que nutrem uma crença em suas origens comuns, de tal tipo que ela provê uma base para a criação de uma comunidade (WEBER, 1922 [1978]). Para Weber, o pertencimento a um grupo étnico diz respeito a uma identidade presumida (WEBER, 1922 [1978], p. 389), que emerge em uma situação onde é necessário estabelecer fronteiras entre os grupos políticos. Os teóricos da etnicidade discordam quanto à natureza e a origem dessa identidade presumida que produz o pertencimento a um grupo étnico: alguns sustentam uma visão instrumentalista, segundo a qual a identidade étnica se explicaria por posições tomadas no contexto de processos políticos; outros, argumentam por uma visão primordialista, que toma a identidade étnica como produzida por lealdades primordiais básicas, que reforçariam o sentimento de pertencimento de um indivíduo com relação a um grupo qualquer (SMITH, 1994, p. 707). No entanto, apesar das diferenças, para esses dois

pontos de vista os grupos étnicos seriam produzidos no encontro entre diversos coletivos, pela diferenciação e pela relação ativamente construída pelos grupos envolvidos nesse encontro.

Carneiro da Cunha nota que "não se pode definir grupos étnicos a partir de sua cultura, embora, como veremos, a cultura entre de modo essencial na etnicidade" (CARNEIRO DA CUNHA, 1979 [2009], p. 238). Essa observação deve ser entendida como uma advertência contra um certo modo de compreender a cultura em sua relação com a identidade étnica: não devemos pensar que a cultura seja um conjunto de traços e formas fixas, que emergem à consciência de um grupo e se cristalizam em uma identidade. Traços culturais não são como peças de museu. Nesse sentido, uma identidade étnica surge do contato entre grupos humanos, do contraste produzido ativamente por esses grupos para se diferenciarem, mais do que de um olhar voltado para traços internos de uma cultura que poderia ser pensada como patrimônio comum dos membros de uma sociedade.

A abordagem de Carneiro da Cunha pretende evitar dois tipos de comuns reducionismo. O primeiro, ligado às explicações instrumentalistas da etnicidade, seria próximo àquele contra o qual Sahlins argumenta, que tenta tomar a cultura (enquanto conjunto de "meios simbólicos" através dos quais um grupo ordena a realidade) como um sub-produto da etnicidade. Pensar assim seria esvaziar a diferença entre sociedades, transformando a cultura em um conceito sem referente próprio, ou melhor, em um conceito cuja referência difrata, sem que o seu usuário perceba-se disso - como se a "cultura" fosse tudo o que há por debaixo da cultura. O segundo, mais próximo às teorias primordialistas da etnicidade, seria um reducionismo inverso, fortemente atacado pelas críticas às quais no referimos no início desse texto. Essa segunda forma de reducionismo toma as culturas como esquematismos ou traços espirituais independentes das relações intersocietárias mantidas por um coletivo. Assim, aquilo que apareceria como "cultura" seria tão somente aspectos originários da cultura. Essa segunda forma de reducionismo liga-se fortemente com a retórica da autenticidade, e com as idéias de "preservação cultural", ou de "aculturação". Distinguir cultura e "cultura" não apenas evita uma série de



paradoxos ligados à auto-referência (CARNEIRO DA CUNHA, 2009), mas também nos permite evitar essas formas de reducionismo, aproximando-nos de uma perspectiva mais adequada para compreender o que se passa nos encontros interétnicos.

Viveiros de Castro observou que "a noção de contato interétnico é sempre concebida como se referindo primordialmente ao contato entre índios e brancos" (VIVEIROS DE CASTRO, 1999, p. 167n.). E quase sempre é concebida sob o ponto de vista do branco, supondo, na maior parte dos casos, uma assimetria radical, sempre envolvida em relações desiguais de poder. É claro que o sistema de ocupação implicado na colonização do então território federal do Acre, por exemplo, com as suas frentes econômicas baseadas na extração da borracha e do caucho, estabeleceu espaços de relações interétnicas marcadas pela dominação. Mas isso não significa que o encontro entre sociedades distintas nunca tenha sido pensado de outras formas, ou que nunca tenha se organizado segundo outros princípios.

Em outras palavras, "a lógica interétnica não equivale à submissão à lógica externa nem à lógica do mais forte. É antes um modo de organizar a relação com estas outras lógicas" (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 356). No que se segue, proponho explicitar uma maneira de compreender um dos modos da "cultura" se organizar. Trata-se da proposta de Manuela Carneiro da Cunha, que sugere que essa lógica interétnica pode ser compreendida sob a luz das idéias desenvolvidas por Lévi-Strauss acerca da lógica classificatória nos ensaios clássicos *O totemismo hoje* e *O pensamento Selvagem* (ambos publicados em 1962).

### **O totemismo segundo Lévi-Strauss**

Tradicionalmente, o totemismo foi definido pelos antropólogos como uma forma de organização social baseada em clãs exogâmicos. Esses clãs, que portam nomes de espécies animais ou vegetais, seriam pensados pelos "selvagens" como originados pela relação genética entre o clã e o seu totem: indivíduos de um clã descendem da espécie animal ou vegetal que nomeia o clã. Disso decorreriam regras prescritivas (deve-se realizar o culto dessa ou daquela forma, etc.), ou res-

tritivas (não se pode casar internamente ao clã) vigorantes na sociedade totêmica. O totemismo foi pensado pelos antropólogos como uma manifestação da primitividade de grupos sociais não ocidentais, na medida em que ele parecia implicar uma crença ilusória na origem dos homens a partir das espécies naturais, crença que ignorava a descontinuidade existente entre a natureza e as sociedades humanas.

No ensaio *O totemismo hoje*, Lévi-Strauss desconstrói o totemismo como categoria antropológica, mostrando que as realidades sociais rotuladas como totêmicas se compunham normalmente de um conjunto heterogêneo de princípios e de práticas indígenas, com pelo menos duas dimensões:

Quando se fala de totemismo, confundem-se, com efeito, dois problemas. O primeiro é a identificação freqüente de seres humanos com plantas ou animais e que se refere a visões muito gerais sobre as relações do homem com a natureza; estas relações interessam à arte e à magia tanto quanto à sociedade e à religião. O segundo problema é a denominação dos grupos fundados no parentesco, a qual pode ser feita mediante vocábulos referentes a animais ou vegetais, mas também de muitas outras formas (LÉVI-STRAUSS, 1962a [1980], p. 102).

Dessa forma, na base da idéia de totemismo estariam pelo menos duas ordens de fatos sociais distintos: regras de exogamia e o modo como elas são tematizadas por cada sociedade; e sistemas classificatórios que tomam as espécies naturais como signos. O totemismo, enquanto realidade social baseada na falsa crença em uma afinidade entre membros de um clã e uma espécie natural, não existe: ele deixa de ser uma instituição mais ou menos universal para a ser pensado como manifestação mal-compreendida de sistemas de classificação e de significação. Para Lévi-Strauss, o totemismo não é uma identificação ilusória entre um grupo de pessoas e uma ascendência animal ou vegetal, mas antes a manifestação de uma operação do pensamento objetivo.

Partindo de um exemplo do pensamento maori, Lévi-Strauss mostra que se espécies naturais são usadas para simbolizar os sub-grupos de uma sociedade, não devemos tomar literalmente a relação entre a espécie animal ou vegetal e o grupo como uma gênese do primeiro ao segundo. Se-

gundo Lévi-Strauss, o pensamento maori estabelece uma descontinuidade fundamental entre a ordem da natureza e a ordem da sociedade:

O totemismo espalha sobre a mesa todas as cartas no início do jogo: não tem mais nada a dizer para ilustrar as etapas da transição entre o ancestral animal ou vegetal e seu descendente humano. De um a outro, a passagem é, pois, concebida necessariamente como descontínua (...): verdadeiras mudanças de 'ponto de vista', excluída toda contiguidade sensível entre o estado inicial e o final. Tão distanciadas quanto possível do modelo evocado pelas gêneses naturais, as gêneses totêmicas limitam-se a aplicações, projeções ou dissociações: consistem em relações metafóricas, cuja análise pertence mais a uma 'etno-logia' que a uma 'etnobiologia': dizer que o clã A 'descende' do urso e que o clã B 'descende' da águia nada mais é que uma maneira concreta e abreviada de colocar o relacionamento entre A e B como análogo a um relacionamento entre as espécies (LÉVI-STRAUSS, 1962a [1980], p. 119).

Os sistemas de pensamento ditos totêmicos baseiam-se no estabelecimento de um conjunto ordenado de relações. Entre a série social dos clãs, e a série natural das espécies animais e vegetais, a ligação não se dá entre um clã e uma espécie natural, mas entre as relações que ocorrem entre os termos de cada série. Isto é, Lévi-Strauss sustenta que há um uso das diferenças existentes entre as espécies animais ou vegetais para categorizar a diferença existente entre os grupos sociais. O totemismo não consiste na identificação entre os termos presentes nas séries da natureza e da sociedade, e sim na relação analógica estabelecida entre as diferenças existentes entre as espécies da natureza e entre os grupos constituintes de uma sociedade.

O mundo animal e o mundo vegetal não são utilizados apenas porque existem, mas porque propõem ao homem um método de pensamento. A conexão entre a relação do homem com a natureza e a caracterização de grupos sociais (...) só parece assim porque a ligação real entre as duas ordens é indireta, passando pelo pensamento. Isso postula uma homologia não tanto no seio do sistema denotativo, mas entre os elementos diferenciais que existem de um lado, entre a espécie X e a espécie Y e, de outro, entre o clã A e o clã B

(LÉVI-STRAUSS, 1962a [1980], p. 104).

O totemismo é um sistema simbólico que formula uma representação da organização de uma sociedade, e permite aos homens colocar essa organização em prática. Ele é na verdade uma espécie de linguagem, manifestação de um sistema de pensamento lógico. Os animais tomados como termos de relações simbólicas não são escolhidos por sua utilidade, ou pela afinidade como ancestral hipotético, mas pelas suas características sensíveis e diferenciais que podem ser mobilizadas como elementos pelo pensamento. A organização promovida pelo totemismo repousa então sobre "uma homologia entre dois sistemas de diferenças situados um na natureza e outro na cultura" (LÉVI-STRAUSS, 1962b [2004], p. 133).

Não são as semelhanças, mas sim as diferenças, que se assemelham. Entendamos por isto, primeiramente, que não há animais que se assemelham entre si (...) e ancestrais que se assemelham entre si (...), enfim, não há uma semelhança global entre os dois grupos, mas, de um lado, animais que diferem uns dos outros (porque procedem de espécies distintas, das quais cada uma tem uma aparência física e um modo de vida que lhe é próprio) e, de outro, homens - cujos ancestrais formam um caso particular - que diferem entre si (por serem repartidos entre segmentos da sociedade, ocupando cada um uma posição particular na estrutura social). A semelhança que as representações ditas totêmicas supõem é entre estes dois sistemas de diferenças (LÉVI-STRAUSS, 1962a [1980], p. 157).

## Totemismo e etnicidade

Segundo Manuela Carneiro da Cunha, a idéia de totemismo poderia nos dar algumas pistas para compreender a lógica nativa que governa a etnicidade. A autora afirma que

do mesmo modo que o totemismo usa categorias naturais para expressar distinções sociais, a etnicidade se vale de objetos culturais para produzir distinções dentro das sociedades em que vigora. A etnicidade é portanto uma linguagem que usa signos culturais para falar de segmentos sociais (CARNEIRO DA CUNHA, 1994 [2009], p. 260).

A idéia de usar "signos culturais para falar de segmentos sociais" remete à lógica estudada por Lévi-Strauss sob a rubrica de "totem e casta",

discutida no capítulo 4 de *O pensamento selvagem* (VIVEIROS DE CASTRO, 1999, p. 198).

Vimos que o totemismo foi pensado pela antropologia clássica como uma forma de organização social simples, que parte da natureza (as espécies totêmicas) para organizar grupos igualitários e exogâmicos. Um sistema de castas representariam uma forma de organização mais complexa, que se estruturaria a partir da cultura (as funções profissionais), produzindo grupos hierarquicamente ordenados e endogâmicos. Lévi-Strauss mostra que longe de se oporem simplesmente, o sistema de castas e o totemismo representam pólos entre os quais a atividade simbólica oscila, produzindo sistemas de organização social que não são puros. A partir de uma discussão sobre a troca de mulheres e a troca de alimentos como duas formas de garantir a relação entre distintos grupos sociais, Lévi-Strauss se propõe a rever a dicotomia estabelecida pelos etnólogos entre sociedades totêmicas e sociedades de casta.

Lévi-Strauss analisa o exemplo da sociedade Chickasaw, povo que habitava o sudoeste norte-americano, e cuja estrutura social e ideologia podia ser tomada como um caso entre o totemismo e a sociedade de castas: a sua organização social poderia ser classificada sob o modelo do totemismo (grupos sociais identificados a espécies naturais e etc.), mas seu funcionamento sugere uma organização de castas. Inversamente, o etnólogo analisa casos de tribos na Índia nos quais grupos totêmicos e exogâmicos são concebidos como distintos de acordo com o modelo cultural: as denominações de clãs são tomadas de objetos manufaturados, produtos de atividades funcionais típicas da diferenciação clássica de castas sociais. Lévi-Strauss mostra também que certos grupos australianos não poderiam ser pensados a partir de uma oposição simples entre castas profissionais e grupos totêmicos, uma vez que esses grupos seriam, no fundo, simultaneamente "exopráticos" ("as primeiras no plano da troca de bens e serviços, e os segundos no dos intercâmbios matrimoniais" - LÉVI-STRAUSS, 1962b [2004], p. 141), e "endopráticos".

O sistema de castas não pode ser compreendido como um desenvolvimento "evolutivo" do totemismo. Antes, ele é uma transformação do sistema totêmico: classificar os grupos humanos

através de fazeres profissionais e de suas tecnologias é uma variação da classificação por meio das espécies animais ou vegetais. A natureza e a cultura apresentam dois sistemas de diferenças reais, e podem servir de modelo para quaisquer outros tipos de sistemas diferenciais que os homens usem para pensar o mundo. O totemismo e o sistema de castas são assim dois sistemas que permitem pensar e manipular a diversidade sócio-cultural: o primeiro tomando a diversidade concreta das espécies naturais como modelo, e o segundo tomando a diversidade cultural das especializações e posições sociais como modelo. Mas os dois sistemas apresentam um mesmo pano de fundo lógico, revelado pela possibilidade de transformações que conduz de um sistema ao outro. Entre o sistema de castas e o sistema totêmico, a diferença não está na endogamia ou exogamia, mas antes no fato de que no primeiro caso, o princípio de diferenciação é tomado de empréstimo à cultura, e no outro, tomado à natureza (LÉVI-STRAUSS, 1962b, p. 142).

Do ponto de vista de um "pensamento selvagem", o encontro interétnico poderia ser pensado como governado por uma lógica semelhante. Isso implicaria em pensar a relação que se estabelece entre sociedades distintas a partir daquilo que se vê e se pensa acerca das diferenças observadas entre as espécies naturais ou no interior de um grupo social. Segundo Carneiro da Cunha,

a ideia de articulação interétnica é uma continuação natural da teoria lévi-straussiana do totemismo e da organização de diferenças. Em contraste com o que ocorre em um contexto endêmico, em que a lógica totêmica opera sobre unidades ou elementos que são parte de um todo social, numa situação interétnica são as próprias sociedades como um todo que constituem as unidades da estrutura interétnica, constituindo-se assim em grupos étnicos. Estes são elementos constitutivos daquela e dela derivam seu sentido. Segue-se que traços cujo significado derivava de sua posição num esquema cultural interno passam a ganhar novo significado como elementos de contrastes interétnicos. Integram dois sistemas ao mesmo tempo, e isso tem conseqüências. Para tornar mais precisa a definição de "cultura" (...) sugiro que usemos aspas para as unidades num sistema interétnico (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 356).

## A etnicidade e a identidade do signo

Em uma passagem citada acima, Carneiro da cunha declara que "a etnicidade é portanto uma linguagem que usa signos culturais para falar de segmentos sociais" (CARNEIRO DA CUNHA, 1994 [2009], p. 260). E Lévi-Strauss escreveu em 1949 (na obra *Estruturas elementares do parentesco*) que "todos os fenômenos que interessam ao antropólogo apresentam o caráter de signos". A abordagem de Lévi-Strauss da lógica classificatória do totemismo está baseada em sua apropriação da lingüística estrutural, e é análoga à análise lingüística dos signos, tal como efetuada por Ferdinand de Saussure. Com efeito, no Pensamento selvagem, Lévi-Strauss declara que

os elementos da reflexão mítica estão sempre situados a meio-caminho entre perceptos e conceitos. Seria impossível extrair os primeiros da situação concreta onde apareceram, enquanto que recorrer aos segundos exigiria que o pensamento pudesse, pelo menos provisoriamente, colocar seus projetos entre parêntesis. Ora, existe um intermediário entre a imagem e o conceito: é o signo, desde que sempre se pode defini-lo da forma inaugurada por Saussure a respeito dessa categoria particular que formam os signos lingüísticos, como um elo entre uma imagem e um conceito, que, na união assim estabelecida, desempenham respectivamente os papéis de significante e significado. Assim como a imagem, o signo é um ser concreto, mas assemelha-se ao conceito por seu poder referencial: um e outro não se referem exclusivamente a si mesmos; além de si próprios, podem substituir outra coisa (LÉVI-STRAUSS, 1962b [2004], p. 33).

Ao pensar os elementos da reflexão mítica como signos, Lévi-Strauss coloca em cena um tipo particular de objeto, cuja identidade é constituída unicamente por uma correlação de diferenças (MANIGLIER, 2005, p. 2). Se uma narrativa mítica, um ato ritual ou uma técnica qualquer podem ser considerados como signos, não é porque possuam uma significação intrínseca, ou porque possam ser usados para comunicar algo. Um signo não se define pelo que ele representa, ou por uma qualidade substancial que determina seu significado, mas antes pela posição que ele ocupa em um sistema formado por uma série de diferenças, e pela repartição de oposições distintivas que ele atualiza. Assim, "pertence ao signo poder ser outro, ainda que de maneira limitada, e não ter outra identidade que aquela oriunda de

sua posição em um conjunto de substituições que funcionam sobre oposições distintivas de natureza variável" (MANIGLIER, 2006, p. 7).

Qualquer fato social investido na qualidade de signo deve poder ser substituído por outros signos na transformação de um sistema em outro. O signo é aquilo que pode ser substituído, e que adquire um sentido ao ser inserido em um sistema. Como na relação entre as organizações de tipo totêmico e de castas, entre duas estruturas análogas vigora uma relação de transformação. Todo sistema de signos é um sistema de transformação. Essa relação garante que os sentidos vinculados pelos signos de um sistema sejam atribuídos a outros signos em um outro sistema, ou que os signos de um sistema, ao trocarem de lugar, passem a veicular outros valores.

A esses modos de operar com signos, que formam as bases da cognição humana, Lévi-Strauss dá o nome de pensamento selvagem. Por oposição à ciência, o pensamento selvagem "elabora estruturas organizando os fatos ou o resíduo dos fatos, ao passo que a ciência (...) cria seus meios e seus resultados sob a forma de fatos, graças às estruturas que fabrica sem cessar e que são suas hipóteses e teorias" (LÉVI-STRAUSS, 1962b [2004], p. 37). O pensamento selvagem constitui um saber cujo principal objetivo não é prático. Ele projeta um modelo de inteligibilidade (LÉVI-STRAUSS, 1962b [2004], p. 52) que busca satisfazer exigências intelectuais, mais do que responder a necessidades particulares.

Encontramos na descrição lévi-straussiana do pensamento selvagem como uma espécie de bricolagem com os signos uma perspectiva interessante para tentar compreender o modo como a cultura é usada nos contextos de encontro interétnico. Do mesmo modo que as peças usadas pelo bricoleur, os elementos usados como sinais diacríticos de cultura são como fragmentos de outros sistemas: o encontro interétnico pode ser tematizado por uma lógica "cujos termos consistem em sobras e pedaços, vestígios de processos psicológicos ou históricos" (LÉVI-STRAUSS, 1962b [2004], p. 51). Esses fragmentos, ao serem reutilizados em um novo contexto, ganham um novo significado funcional.

A relação entre um signo cultural e o grupo social que esse signo representa no contexto do encontro entre sociedades não pode ser pensada

como uma relação de afinidade essencial, ou de participação. Antes, trata-se de uma relação análoga àquela que vigora entre um grupo social e a espécie natural que constitui seu totem. Um mesmo elemento pode figurar em mais de um sistema, sendo seu sentido sempre função da posição que ele ocupa. Assim, um mesmo objeto, quando ocupa lugar simultaneamente em dois sistemas sociais distintos, pode significar coisas diferentes. Entre a sociedade e o signo que a representa existe uma descontinuidade. Conforme escreve Carneiro da Cunha,

do mesmo modo que a fisiologia comanda cada espécie natural, as culturas são sistemas cujas partes interdependentes são determinadas pelo todo que as organiza. Se elas passam a ser usadas, por sua vez, como signos em um sistema multiétnico, elas além de serem totalidades, tornam-se também partes de um novo, de um meta-sistema, que passa a organizá-las e a conferir-lhes portanto suas posições e significados. E solidariamente com a mudança do sistema de referência, sem que nada tangível tenha mudado nos objetos, muda também o significado dos itens culturais. Ou seja, sob a aparência de ser o mesmo, de ser fiel, de ser tradicional, o traço cultural alterou-se. E, reciprocamente, sua alteração em função de um novo sistema não significa mudança étnica (...). Os traços culturais tornam-se assim no mínimo bissêmicos: um primeiro sentido prende-se ao sistema interno, um segundo ao sistema externo. Usar um cocar pariko em um ritual Bororo é uma coisa, usá-lo em uma coletiva de imprensa para reivindicar direitos indígenas na Assembléia Constituinte é outra. Mas o cocar é o mesmo e é essa mesmice que nos induz em erro. Os signos étnicos podem ser elaborados com todas as regras da arte tradicional e, no entanto, terem um significado externo à cultura em que se originaram: não por serem falsos mas por serem comandados por um sistema que extrapola a cultura tradicional. São, de certa forma, como trocadilhos, que participam de mais de um código semântico (CARNEIRO DA CUNHA, 1994 [2009], p. 260-261).

A proposta de Manuela Carneiro da Cunha é que pensemos a dinâmica do encontro interétnico como portadora de uma lógica estrutural. Nela, traços de uma cultura são chamados a representar o papel de signos para as identidades étnicas. Esses traços não podem ser tomados em um sentido essencialista, segundo critérios de originalidade

ou de autenticidade, pois nenhum signo possui um valor em si mesmo, independente dos contextos nos quais figuram. No encontro entre sociedades distintas, os elementos de uma cultura não se perdem simplesmente, nem tendem a se diluir frente à sociedade julgada dominante. Muitas vezes, ao desempenhar o papel de representante dos modos de viver de um dos grupos em contato, eles tornam-se cultura de contraste (CARNEIRO DA CUNHA, 1979 [2009], p. 237), transformando-se em uma das chaves que irão modalizar a relação entre os complexos culturais das distintas sociedades.

### Referências bibliográficas

- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível (1979). In: *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac e Naify, 2009. pp. 235-244.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. O futuro da questão indígena (1994). In: *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac e Naify, 2009. pp. 259-274.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. "Cultura" e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac e Naify, 2009. pp. 311-373.
- KECK, Frédéric. La carte de l'esprit humain, de la parenté aux mythes. In: Claude Lévi-Strauss, une introduction. Paris: La Découverte, 2005. pp. 69-149.
- KECK, Frédéric. The limits of classification: Claude Lévi-Strauss and Mary Douglas. In: WISEMAN, B. (org.) *The Cambridge companion to Lévi-Strauss*. New York: Cambridge University Press, 2009. pp. 139-155.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. O totemismo hoje (1962a). Tradução: Malcom B. Corrie. In: Lévi-Strauss, Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1980. pp. 88-181.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. O pensamento selvagem (1962b). 4 ed. Tradução: Tânia Pellegrini. São Paulo: Papirus Editora, 2004. 323 p.
- MANIGLIER, Patrice. L'humanisme interminable de Claude Lévi-Strauss. *Les temps modernes*, n. 609. pp. 216-241, 2000.
- MANIGLIER, Patrice. Des us et des signes. Lévi-Strauss: philosophie pratique. Disponível em: [http://formes-symboliques.org/article.php3?id\\_article=159](http://formes-symboliques.org/article.php3?id_article=159). 2005. Acesso em:

agosto de 2010.

MANIGLIER, Patrice. De Mauss à Claude Lévi-Strauss: cinquante ans après. Pour une ontologie Maori. *Les Archives de Philosophie*, tome 69, cahier 1. pp. 1-15, 2006.

SMITH, Anthony. The politics of culture: ethnicity and nationalism. In: INGOLD, T. (ed.). *Encyclopedia of anthropology*. London: Routledge, 1994. pp. 706-733.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Etnologia brasileira. in: MICELI, S. (org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Editora Sumaré/ANPOCS e Brasília, Capes, 1999. pp. 109-266.

WEBER, Max. *Ethnic groups (1922)*. In: *Economy and society*. Berkeley: University of California Press, 1978. pp. 385-398.

# PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM BAIXA VISÃO E CEGUEIRA NO ENSINO REGULAR NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE: ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Alaide Sales de Castro  
Secretaria de Estado de Educação / Cruzeiro do Sul - Acre  
Maria Izabel de Oliveira Sandim  
Secretaria de Estado de Educação / Cruzeiro do Sul - Acre  
Jocélia Bernardino da Silva  
Secretaria de Estado de Educação / Cruzeiro do Sul - Acre  
Robéria Vieira Barreto Gomes  
Universidade Federal do Acre

A educação inclusiva surge como uma proposta inovadora para os alunos com deficiência na escola regular. O aluno com baixa visão e cegueira tem a seu favor a legislação que, aparentemente, impõe a inclusão. Essa mesma legislação deixa clara a necessidade da secretaria estadual e municipal oferecer formação continuada de professores, para atender os alunos com deficiência visual, respeitando suas necessidades especiais específicas. Com base nessa legislação é que a secretaria estadual de educação-núcleo de apoio pedagógico a inclusão de cruzeiro do sul/acre, com a equipe de formação de baixa visão e cegueira oferece cursos e oficinas para os professores que trabalham com alunos deficientes visuais que estão incluídos na escola regular. O objetivo desse trabalho é relatar a experiência vivenciada, no ano de 2010 por essa equipe, que ofereceu um curso de baixa visão e cegueira com a finalidade de refletir sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual. Para a concretização desse curso foi realizado: o estudo teórico da deficiência, elaboração de plano de aula com material didático adaptado e confecção de jogos que estimulem o processo de leitura e escrita. Ao final do curso percebe-se que os professores conseguiram ampliar seus conceitos sobre a inclusão desses alunos. Conhecer essa experiência oportunizará, aos docentes, refletir sobre a necessidade de conhecer e aprofundar na teoria e nos procedimentos metodológicos de atendimento aos alunos com deficiência visual. Promovendo assim, a inclu-

são dessas pessoas como sujeitos ativo na sociedade.

Uma das propostas da educação inclusiva é inserir o aluno com deficiência na classe comum do Ensino Regular, com o objetivo de desenvolver suas potencialidades. Na busca de concretizar essa proposta as secretarias municipais e estaduais contam com o apoio da legislação que garante o atendimento específico na escola, a formação do professor para atender esses alunos e os recursos que viabilizam essa aprendizagem. É possível encontrar essa proposta na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN) no seu Art. 58, inciso I e II:

- 1- Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial.
- 2- O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre em função das condições específicas dos alunos. (CARNEIRO, 1998, p.127)

Dessa forma, uma das prioridades da educação é a presença dos professores de Atendimento Educacional Especializado nas escolas para atender as necessidades específicas de cada criança, atuando de forma colaborativa e auxiliando com estratégias pedagógicas, favorecendo seu acesso ao currículo e a interação no grupo. Esse professor precisa ter formação específica e participar de cursos de formação continuada

para relacionar constantemente a teoria e a prática em sala de aula, visto que ele poderá servir de apoio ao professor regente, em relação as dúvidas que existem no trabalho na sala de aula.

Com base nessa legislação é que a secretaria de educação Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão de Cruzeiro do Sul- Acre, com a equipe de formação em baixa visão e cegueira oferece cursos e oficinas para os professores que trabalham com alunos deficientes visuais que estão incluídos na escola regular. Com o objetivo de conscientizar, sensibilizar, promover uma discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência visual.

Por isso, esse trabalhou buscou relatar uma experiência vivenciada no ano de 2010 pela equipe de formação em baixa visão e cegueira do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAPI)- núcleo de Cruzeiro do Sul, a equipe é formada por três profissionais e uma professora colaboradora.

O referido curso aconteceu no período de 20 de julho a 03 de agosto de 2010, com o tema "Baixa Visão e Cegueira", para professores da Rede Regular de Ensino, professores de Atendimento Educacional Especializado, merendeiras, coordenadores, gestores, serventes e pessoas da comunidade em geral, pois todos fazem parte do processo da educação das crianças com deficiência visual. Totalizando 37 participantes.

Com a realização do curso, os professores e a própria equipe de formação teve a oportunidade de viabilizar o trabalho realizado com os alunos com deficiência visual na sala de aula, principalmente no tocante aos recursos adaptados que auxiliam o aprendizado desses alunos, na sensibilização e conscientização de que é possível acontecer a inclusão em um ambiente alfabetizador.

### **Dialogando sobre a deficiência visual**

A visão é um dos sentidos maior importância para o ser humano e o que fornece mais informações do meio em que vive. Entre tantas deficiências, a deficiência visual não é diferente das demais, também necessita de auxí-

lios para realizar suas atividades com sucesso.

Nesse sentido faz-se entender que "O termo deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênicas ou hereditárias, mesmo após o tratamento clínico e/ ou cirúrgico e uso de óculos convencionais" (MANSINI, 1994).

Enquanto que a cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. SA, 2007, p.15.

Para que aconteça a aprendizagem das pessoas com baixa visão e cegueira é indispensável o uso de recursos ópticos e não ópticos. Os recursos ópticos são utilizados para perto e para longe, levam a uma melhor resolução de imagens pelas suas propriedades ópticas de ampliação. Os recursos não ópticos são aqueles que não utilizam lentes para melhorar o desempenho visual.

Para que aconteça maior comodidade ao cego em perceber e se locomover nos ambientes em que vivem, propiciando um equilíbrio maior, necessita de orientação e mobilidade:

Orientação- habilidade do indivíduo para perceber o ambiente que o cerca, estabelecendo as relações corporais, espaciais e temporais com esse ambiente, através dos sentidos remanescentes. E Mobilidade - capacidade do indivíduo de se mover, reagindo a estímulos internos ou externos, em equilíbrio estático ou dinâmico. (ARANHA, 2005. p.98)

A leitura e a escrita do cego se dá através do Sistema Braille: O sistema Braille é um código universal e leitura tátil e de escrita. Através dos estudos realizados, os planejamentos acontecem de forma fundamentada em conceitos, experiências e práticas que deu certos assegurando a aprendizagem, tempo, espaço, estimulando e garantindo o Atendimento Educacional Especializado.

Formando pessoas deficientes visuais abertas para o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico, estimulando para o exercício da verdadeira cidadania.

### **Vivenciando os resultados**



Na realização do curso foram priorizados alguns conteúdos essenciais para a compreensão do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência visual, suas causas e características. Também utilizamos alguns depoimentos e vivências. Nosso primeiro contato foi à apresentação da equipe de formação juntamente com o depoimento da professora cega, que faz parte da nossa equipe.

Fui professora alfabetizadora durante 21 anos da minha vida, educando e preparando cidadãos para as mazelas da sociedade em geral. Há cinco anos, adquiri uma patologia conhecida por glaucoma que me levou a cegueira. Durante esse período consegui concluir o curso de pedagogia e Pós-graduação na área de Psicopedagogia com a ajuda de suma importância de uma professora que colaborou no trabalho.<sup>1</sup>

No decorrer do seu depoimento a mesma, colocou que a forma como estava vivenciando a cegueira, sendo acompanhada por psicólogos, amigos, familiares e principalmente seu filho de 12 anos, o qual foi seu equilíbrio familiar. Segundo os especialistas em oftalmologia a perda gradativamente de seus pais, seu irmão e seu filho, fez com que a cegueira manifestasse mais rápido em sua vida. Mas como tudo tem seu tempo, a vida ainda reservava coisas boas. Em outra parte do depoimento a professora formadora coloca a seguinte mensagem, que nos faz pensar sobre todo esse processo de inclusão das pessoas com deficiência visual.

Fui convidada a aposentar-me mais cedo. Logo após o convite para fazer parte da inclusão. Foi ai que me senti útil e de suma importância na vida das crianças, jovens, adultos, idosos e também na vida profissional e pessoal dos cursistas dos quais já participaram de cursos e oficinas, pois hoje posso dizer que sou feliz e realizada no que faço, as inúmeras experiências como: a busca de alunos em suas casas sem nenhuma perspectiva educacional, conscientização nas escolas e nas famílias, me faz assim, ocupo o meu tempo levando para as pessoas que apesar de ser deficiente o mundo não acabou em nenhuma área da minha vida. Os problemas e dificuldades vêm, mas a minha força de vontade de superar é maior. Costumo dizer para as minhas duas colegas de trabalho que se faz de suma importância pessoal e profissional.<sup>2</sup>

## O objetivo do curso e vivências no curso

Refletir sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual no Ensino Regular. Trabalhamos a dinâmica de apresentação: "balão no alto": todos os cursistas escrevem em um pedaço de papel seus nomes, enrolam e colocam dentro do balão, jogam para cima e cada um pega um balão de forma aleatória e apresenta o nome do colega tirado. O objetivo dessa dinâmica e que todos os colegas se conheçam.



Fig. 01 - Dinâmica de apresentação

Após a dinâmica realizamos um estudo teórico do Percurso histórico da deficiência visual, através de mini-seminários comentando e relatando exemplos que existem até hoje: como pessoas isoladas e presas dentro de suas casas e o preconceito que a sociedade oferece. Após a apresentação de cada grupo, fizemos a sistematização desse assunto e vivenciamos uma experiência impar: Conceito de baixa visão e cegueira.

## Simulando situações de vivências

Com o uso que óculos que simulam algumas patologias, referentes à baixa visão, tais como: glaucoma periférico e central, catarata, retinose pigmentar, etc. e também simulações de situações de Cegueira: viver como e ser um cego congênito, essas simulações oportunizou um bom momento de discussão no grupo, de se colocar no lugar do "outro como legítimo outro".



Fig. 02 - Vivência do conceito de baixa visão



Fig. 03 - Vivência do conceito de cegueira

### Apresentação de um plano de aula para alunos com baixa visão e cegueira

Um momento esperado no curso foi justamente a elaboração e construção de planos de aula para ser inserido no processo de aprendizagem da escola. Por isso, foi apresentado um plano de aula, juntamente com os recursos não ópticos. O mesmo tem com tema "Figuras geométricas"



Fig. 04- apresentação do plano

De acordo com as formadoras o triunfal do curso era tirar o mito de que para cada criança precisa de um plano, ou seja, para a criança comum, um plano, para a especial, outro. Após essa apresentação os grupos foram para a elaboração do plano e com ele a confecção de materiais adaptados. Todo o dia tinha teoria e pratica.



Fig. 05 - confecção de materiais

Outro aspecto bastante, comentado nos cursos é a apresentação dos recursos ópticos, que foram mostrados e apresentados em slides, como óculos, lupas manuais e eletrônicas. Teste de acuidade para longe e para perto. Para longe: escala optométrica light house ou teste de Snellen. Vivenciado pelos cursistas.



FIG. 06- Teste de Acuidade

### Considerações finais

Para sermos professores com o propósito de respeitar os alunos especiais parte de dentro de cada um, percebendo que não devemos avaliar os alunos classificando-as, mas oferecendo oportunidades de crescer a cada dia com a ajuda de

recursos didáticos como portfólios, anotações diárias, observações e diários de classe. O debate sobre o assunto foi muito prazeroso, pois os cursistas relataram de como vêm seus alunos antes e agora.

Como em nosso município temos um número considerável de crianças cegas na escola, achamos de suma importância trabalhar "Noções de orientação e Mobilidade, técnicas que o deficiente visual, o professor regente, professor de Atendimento Educacional Especializado, e toda a comunidade escolar precisa estar inteirados para uma boa comodidade em se locomover dentro do ambiente escolar.

O Braille faz-se necessário na vida do cego. Tivemos noções de Braille, estudamos as combinações que as compõem, desenvolvendo em seguida práticas. Pelo modelo do alfabeto em Braille os cursistas descobriram os nomes dos colegas que a princípio chamamos de frases, e quando decifravam a surpresa era interessante, os mesmos entregavam para cada colega que foi descoberto o nome.

Durante as oficinas os planos desenvolvidos tiveram adaptações indispensáveis para as crianças com baixa visão e cegueira como: Tiposcópio ou guia de leitura, guia de escrita e assinatura, teste de acuidade visual para longe e para perto, cadernos com linhas espaçadas, cartaz, dado com prancha, jogo da velha, relógio, aponte e brinque.



Fig. 09 - apresentação dos planos

Cada grupo desenvolveu essas atividades com temas do conteúdo que irão trabalhar em sala de aula. Ao término todos os grupos apresentaram uma aula simulada. O trabalho coletivo, desenvolvido em equipe, a partir da vivência, convi-

vência e prática correlacionados a relatos de dificuldades, superações e descobertas sistematizadas pelo grupo, nos fez perceber o crescimento pessoal e profissional de todos pensando no respeito e a valorização das diferenças entre os que aprendem e os que ensinam. Sentimo-nos motivadas, pois não plantamos sementinha em um só lugar, mas em vários, porque a participação foi de várias escolas, que mudaram concepções errôneas sobre a aprendizagem e o poder do convívio social de cada criança, jovem e adulto com deficiência em baixa visão e cegueira

## Notas

<sup>1</sup>CASTRO, A. O trabalho da Equipe de Inclusão Baixa Visão e Cegueira Na realização do curso de formação continuada. Cruzeiro do Sul, UFAC. Out.2009. Entrevista concedida à profa. Robéria Vieira Barreto Gomes.

<sup>2</sup>CASTRO, A. O trabalho da Equipe de Inclusão Baixa Visão e Cegueira Na realização do curso de formação continuada. Cruzeiro do Sul, UFAC. Out.2009. Entrevista concedida à profa. Robéria Vieira Barreto Gomes

## Referências bibliográficas

FÁVERO, E. A. G. Aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

CARNEIRO, M. A. LDB fácil: leitura crítico: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

MANSINI, E. F. S. O perceber e o Relacionar-se com o Deficiente Visual. Brasília: Corde,1994.

LIMA, E. C. Convivendo com a baixa visão: da criança a pessoa idosa. São Paulo: Fundação Dorina Nowil para cegos,2008.

SÁ, E.D.; CAMPOS, I.M.; SILVA, M. B. C. Deficiência Visual. São Paulo: MEC, SEESP, 2007.

ARANHA, M. S. F. Desenvolvendo competências para o atendimento as necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2005.

# REPRESENTAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA: ANÁLISE DAS MATÉRIAS JORNALÍSTICAS PUBLICADAS NO JORNAL “A GAZETA”, NA CIDADE DE RIO BRANCO EM 1989 E 2010

Maria da Luz França Maia<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Acre  
Andréa Maria Lopes Dantas<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Acre

Este estudo, em fase inicial, parte da minha proposta de pesquisa A Representação da Adolescência, que será desenvolvida no Mestrado de Letras Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre. Centra-se na análise dos artigos, matérias e notícias publicadas no jornal impresso A Gazeta, editado na cidade de Rio Branco entre os anos 1989 e 2010. O recorte para análise serão dois anos; 1989 que antecede a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente e 2010, último ano de sua publicação. O que importa buscar neste material é a forma e o modo como a adolescência é referida. Serão identificados os dispositivos que nomeiam, prescrevem ações, definem normalizações e condicionantes, produzindo, com isso, a representação da adolescência. A principal ferramenta conceitual que dará sustentação à análise está posta nas formulações de Foucault, especialmente a partir das questões relativas à produção de sentido inserida nas discussões da Análise do Discurso, a qual envolverá elementos de formação discursiva, memória, arquivo e identidade. A questão central desta análise está voltada para a representação discursiva da adolescência e de como esta é dada a ler em um periódico de ampla circulação, dirigido a um público com interesse e formação distinta. Agregam-se neste trabalho as formulações de Carvalho numa releitura de Chartier, quando esta postula que "não há produção cultural que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo o mercado e que não seja submetida à vigilância e às censuras de quem tem o poder sobre as palavras e os gestos." (1998, p. 20). E este poder quase sempre está organizado por textos escritos que tomam sentidos através da linguagem verbalizada, orientando novas práticas que são representadas por diferentes indivíduos em diferentes lugares e momentos, onde são construídas identidades quase sempre subordina-

das pela imposição daqueles que manipulam o poder.

Nesse quadro em que as coisas do mundo são classificadas, reescritas e nomeadas a cada momento na sociedade, e na medida em que a produção de efeito de sentido é realizada por sujeitos sociais, a adolescência também vai sendo transformada e resignificada num movimento de deslocamentos subjetivos, históricos, valorativo, simbólicos e ideológicos. Agregam-se a este pensamento, as formulações de Hall (2003, p. 161) quando este postula que "a ideologia toma corpo nas relações sociais e são representadas na fala e na linguagem para adquirir significado". Mediante a isso, ele pensa nas práticas ideológicas e a articulação dessa prática ideológica nas relações sociais de produção de dominação, e para isso, chega a apontar alguns elementos de Estado. Dentre estes podem ser citados a família, a igreja, a mídia, os sindicatos, os partidos políticos, as escolas, as universidades, entre outros. Hall organiza o pensamento e suas referências mentais em torno de uma ideologia que se pauta em linguagem, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistema de representação que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido à vida, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona. A linguagem, nesse processo passa a ser o veículo que enfatiza este ordenamento a partir de cada discurso e de cada enunciado. É por ela que as práticas, os rituais, os acontecimentos, os espetáculos e os discursos do cotidiano são enfatizados.

Segundo postulados de Foucault "em toda sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada, e redistribuída por um certo número de procedi-

mentos que tem o papel de exorcizar-lhes os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade" (2003: p.2).

A adolescência e a sociedade, de um modo em geral, estão imersos numa cultura imediata, midiática e consumista e a mídia exerce um papel de grande importância na construção e na invenção de identidades. É através dela que a todo momento são veiculados padrões de consumo relacionados à estética e a beleza física, a questões de sexualidade, a virilidade, entre outros, nos quais os sujeitos são levados a viverem em constantes tensões entre oportunidades infinitas de singularização e a insistência poderosa nos modelos identitários.

"Os discursos veiculados pela mídia, baseados em técnicas como a confissão (reportagem, entrevistas, depoimentos, cartas, relatórios, descrições pedagógicas, pesquisas de mercado) operam um jogo no qual se constroem identidades a partir da regulamentação dos saberes sobre o uso que as pessoas devem fazer do seu corpo, de sua alma, de sua vida, articulados a outros enunciados que com eles dialogam em outros espaços da vida social (o jurídico, o religioso, o político, etc.), os textos da mídia são verdadeiros dispositivos por meio dos quais instalam-se representações, forjam-se diretrizes, que orientam a criação simbólica da identidade. Como pretendemos ter indicado, na nossa época a mídia é uma fonte poderosa e inesgotável de produção e reprodução de subjetividades, evidenciando sua sofisticada inserção na rede de poderes que criam a sujeição do presente". (GREGOLIN: 2007).

A mídia, geralmente se utiliza de estratégias que sugere formulas e soluções mágicas através de objetos de consumo, induzindo os indivíduos a uma busca inalcançável de satisfação e felicidade. Desse modo, a adolescência é introduzida numa cultura de imagens, exibicionismos e aparências, pois o seu desejo construído imperativamente se baseia no desejo de se colocar na mesma posição que a da pessoa a ser imitada. Nessa prática esse processo é articulado sob formas mensagens e significados e é organizado em forma de comunicação, linguagem e pelas escolhas e operações de códigos<sup>3</sup> dentro da corrente de um discurso. Nesse contexto, as práticas discursivas dos jornais e telejornais, por exemplo, têm uma

posição privilegiada na troca comunicativa; nisso, porém, um evento histórico só poderá ser apresentado de forma auditiva e visual e ainda com diversos recortes, uma vez que outros fatores que representam a realidade não serão representados. Como exemplo pode ser citado: as mentiras, os desejos, a fome, decepção, arrependimentos, frustrações, entre outros. Nesta reflexão Stuart Hall organiza seu pensamento sobre o modelo de Codificação/Decodificação<sup>4</sup> na interação dos indivíduos dentro da sociedade, e diz que "tradicionalmente a pesquisa em comunicação de massa tem concebido o processo comunicativo em termos de um circuito e que a linearidade emissor/mensagem/receptor tem sido criticada" (20003: 365). Em termos de estrutura produzida ele propõe outros termos articulados em "produção, circulação, distribuição/consumo, reprodução" (20003: 365).

Vale lembrar que Hall faz suas referências mentais em torno de uma ideologia introduzida nas questões da linguagem, dos conceitos, das categorias, das imagens do pensamento e os sistemas de representação que as diferentes classes sociais empregam para dar sentido à vida, definir, decifrar, e mostrar como a sociedade se movimenta. Para ele a ideologia é a forma que as idéias tomam conta da mente e se tornam força material e está relacionada com práticas que cristalizam o poder e dominação. Porém também podem conduzir as massas contra o sistema dominante que mobilizam as lutas sociais que se consolidam a partir dos espaços de negociação, inovação, conflito, rupturas, lutas, relação e resistência.

A questão da representação da adolescência, ora em discussão, no decorrer da história, tem percorrido vários deslocamentos, muitas vezes instituídos em códigos ou mesmo inscritos nas leis culturais, em virtude das discontinuidades que estabelecem novas formas de interconexão social. "Os discursos se confrontam, se digladiam, envolvem-se em batalhas, expressando lutas em torno de dispositivos identitários (GREGOLIN: 2007). Assim, através de postulados de Foucault, Gregolin cita os intensos movimentos em todo campo social, onde os micro-poderes promovem uma contínua luta pelo estabelecimento de verdades que, sendo históricas, são relativas, instáveis e estão em permanente reconfiguração. Tudo

isso segue uma dinâmica, na qual os sujeitos se digladiam em micro-lutas cotidianas. É nelas que os indivíduos são classificados em categorias e designados pela individualidade; e por ser um grande dispositivo social, a mídia, de um modo geral, produz deslocamentos e desterritorialização.

"Essas funções sociais das práticas identitárias são asseguradas pela ampla oferta de modelos difundidos por processos de imitação e formas ritualizadas. Socialmente úteis, as matrizes identitárias estabelecem paradigmas, estereótipos, maneiras de agir e pensar que simbolicamente inserem os sujeitos em uma 'comunidade imaginada'. A sofisticação técnica produz uma verdadeira saturação identitária através da circulação incessante de imagens que têm o objetivo de generalizar os modelos. A profusão dessas imagens age como um dispositivo de etiquetagem e de disciplinamento do corpo social. (GREGOLIN: 2007).

A finalidade da mídia, na verdade é fazer circular em grande escala os diversos discursos que partem de uma infinidade de temas e de diversos interesses. Vários campos de poder se utilizam dos meios de comunicação de massa para persuadir a sociedade, e para isso é comum se utilizarem principalmente de pessoas que já estão inseridas no mundo da fama; e assim, o poder deste poderoso aparelho passa a produzir sujeitos, definir corpos, orientar comportamentos e diversos modos de vida, nos quais, o poder exercido sobre os corpos obedece a técnicas e mecanismos que organiza tanto o sistema de poder quanto de submissão. Segundo considerações de Gregolin, sobre as teses foucaultianas, "o poder está fundamentalmente ligado ao corpo, em todas as sociedades modernas, uma vez que é sobre ele que se impõem as obrigações, as limitações e as proibições" (GREGOLIN: 2008)

Michael Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* faz referência ao corpo como objeto transformável em eficiência e alvo de controle. É no corpo que se instala e reina certa docilidade, ao que ele denomina como momento das disciplinas. Para ele, esse poder é exercido de forma ininterrupta sobre os corpos, se naturaliza e é internalizado pelo sujeito. Nisso, os corpos submissos passam a operar dentro da sociedade como se quer e não pra fazer o que se quer.

"o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas, entretanto são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica - movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas", (FOUCAULT, 1993. p. 118).

Esse poder e as ações de controle quase sempre são evidenciados através de movimentos, gestos, silenciamentos e tomam forma social, organizam o tempo onde mecanismos disciplinares orientam o cotidiano. Nisso, os indivíduos se subordinam a uma vigilância contínua, e esta é reproduzida pela coerção interna do próprio indivíduo que se coloca no espaço possível de vigilância numa dinâmica invisível, que deve impregnar quem é vigiado de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem o olha. De forma que os hábitos, as normas e as regras passem a funcionar automaticamente neste sujeito. E assim, a sociedade vai se configurando, onde o papel dos jornais e da mídia em geral é a de realizar a imensa tarefa de fazer circular as representações entre os fios desse entrelaçamento. E neste entrelaçamento há de se levar também em consideração os dispositivos que convidam e possibilitam as mais diversas interpretações. Segundo Chartier, "é preciso levar em conta que as formas produzem sentidos e que um texto, estável por extenso, passa a investir-se de uma significa-

ção e de um status inéditos, tão logo se modificarem os dispositivos que convidam à sua interpretação." (1998 p. 13).

Nesse processo, outro ponto que deve ser destacado é o fator da identidade coletiva, nas quais a imagem do passado está sempre presente com novos significados, evidenciando que, o que somos se apresenta numa circularidade do que fomos nos apropriando e assumindo ao longo do tempo. Para Burke (1995, p. 93), "identidade coletiva é aquilo que poderia ser chamado de memória social." Já nas formulações de Capelato (1994, p. 20) "é em função da vida que se interroga os mortos"; assim, entender como se constitui a representação da adolescência hoje, se faz necessário reviver as indivíduos do passado, procurando entendê-los em seu contexto histórico.

"o passado é, sem dúvida, o objeto do historiador, mas hoje se admite que esse objeto é construído e reconstruído tendo em vista as necessidades e perspectivas do presente. Nas leituras e releituras do passado há constantes perdas e ressurreições" (CAMPELATO, 2005, p. 20).

Capelato (2005, p. 21) afirma que "a imprensa constitui um instrumento de manipulação de interesses e intervenção na vida social." Com isso, é também um espaço de representação de determinadas práticas sociais de determinadas épocas.

Para Le Goff (2003, p.469) "a evolução das sociedades, na segunda metade do século XX, elucida a importância do papel que a memória coletiva desempenha." Para ele, a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, as quais lutam pelo poder, pela sobrevivência e pela vida.

A representação da adolescência se faz presente pela memória e esta memória "é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje." (LE GOFF, 2003 p. 469).

### Considerações finais

Como foi possível evidenciar nas discussões, a questão da representação da adolescência cons-

titui um fato histórico e social onde essa categoria tem suas identidades construídas, nas quais indivíduos se submetem e se reproduzem transformando elementos e modelos sociais em individuais. Espera-se que a partir da leitura e análise das matérias publicadas no jornal escolhido para esta pesquisa seja possível contribuir para a compreensão de como a adolescência é representada, nas páginas do jornal A Gazeta, publicado nos anos 1989 e 2010, pelos que a produzem e a disponibilizam a informação, constituindo com isso uma comunidade de leitores que compartilharão a informação, constituindo com isso uma visão acerca da adolescência.

### Notas

<sup>1</sup>Aluna do Mestrado em Letras - Linguagem e Identidade - UFAC.

<sup>2</sup>Orientadora.

<sup>3</sup>Aqui se refere a escolhas linguísticas: sintagmáticas, lexicais e estilísticas.  
<sup>4</sup>Ensaio encontrado na parte 4 da obra Da Diáspora Identidades e Mediações culturais sob o título: Teoria da Recepção - Edit. UFMG, 2006.

### Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe, História Social da Criança e da Família, 2ª edição, Editora S.A. Rio de Janeiro, 1978.
- BURKE, Peter. A Arte da Conversação - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim, A Imprensa na História do Brasil - São Paulo: Contexto / EDUSP, 2ª Edição: 1994.
- FOUCAULT, Michael. A Ordem do Discurso (L'Order du discours, Leçon inaugurale ao Collège de France, prononcée Le 2 décembre, 1970, Éditions Gallimard, Paris, 1971). Tradução: Edmundo Cordeiro e Antônio Bento.
- FOUCAULT, Michael. Microfísica do Poder, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FICHER, Rosa Maria Bueno. Adolescência em discurso: Mídia e produção de subjetividade, Porto Alegre/ FAGED, 1996.
- GREGOLIN, M. R. - Discurso, história e identidade na mídia. UNESP, Araraquara, São Paulo.
- GREGOLIN, M. R. Discurso, humor e política na mídia: o que dá para rir dá pra chorar? IN: Centelha. UNESP - Araraquara, 2006.
- GREGOLIN, M. R. Identidade: objeto ainda não identificado? Estudos da Linguagem. Vitória da Conquista: UESB, 2007.
- GREGOLIN, M. R. - Michael Foucault e os micropoderes. Texto elaborado para disciplina de Mestrado

- UFAC, 2008.

GREGOLIN, M. R. - O sujeito e o poder. Texto redigido para a Disciplina Análise do Discurso, UFAC, 2008.

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende... (et al). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

CARVALHO. M. M. C. - VARIA HISTÓRIA - Modelos Culturais e representação: uma leitura de Roger Chartier - Departamento de Filosofia e Ciências Humanas - UFMG - No 1, 1985 - Belo Horizonte.

REVISTA *Mente Cérebro*. O olhar adolescente, os incríveis anos de transição para a idade adulta. Exemplar n. 4, Espelhos da Sociedade. Editora Graziela Costa Pinto.

AVILA, S.F.O. - Simpósio Internacional do Adolescente. Adolescência como ideal social, Faculdades Integradas Maria Thereza e Centro Universitário Metodista, Uni Bennett. Rio de Janeiro - RJ.



# RADIOGRAFIA SOCIAL DA UFAC (2008)

Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza  
Universidade Federal do Acre

O estudo problematiza o acesso ao ensino superior público do Acre, analisando o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação da UFAC, única instituição pública de educação superior deste Estado, e a configuração social de seu campo acadêmico. O corpus da pesquisa são os questionários de avaliação socioeconômica preenchidos pelos estudantes admitidos no vestibular de 2008. Essa base de dados foi submetida a um tratamento estatístico, com base no estudo de Braga e Peixoto (2006) e com o apoio do software SPSS. Os resultados demonstram que 60% das vagas foram preenchidas por estudantes dos meios populares, o que se mostra excepcional quando comparado com outras universidades federais. Entretanto, quando se analisa o espaço ocupado por esses estudantes no interior da universidade, verifica-se uma estreita relação entre as propriedades econômicas e culturais dos estudantes e os cursos em que foram admitidos, o que sugere uma forte hierarquização social desse espaço acadêmico, corroborando a tese dos "excluídos do interior" formulada por Bourdieu (1997) para dar conta de uma exclusão mais ou menos branda e dissimulada que se processa no interior do sistema de ensino.

Segundo informações divulgadas pela UFAC, no vestibular de 2008, 13.334 candidatos concorreram a 1.125 vagas disponibilizadas nos 28 cursos existentes à época, no campus de Rio Branco. Desse total, somente 8,2% dos candidatos foram aprovados. Nesse contexto, interessou-nos indagar: Quem são esses estudantes que conseguiram superar a barreira de entrada no ensino superior público no Acre e quantos deles provêm dos setores populares? Que posições ocupam, no campo acadêmico dessa universidade, os jovens dos diferentes setores da sociedade? Partindo dessa problemática, o estudo analisou o acesso ao ensino superior público do Acre, examinando o perfil socioeconômico dos estudantes admiti-

dos em 2008 e a configuração social do campo acadêmico da UFAC, a única instituição pública de ensino superior desse Estado.

## Materiais e métodos

O *corpus* da pesquisa foram os questionários de avaliação socioeconômica preenchidos pelos estudantes admitidos no vestibular de 2008, da UFAC. Essa base de dados foi submetida a um tratamento estatístico, realizado em dois momentos.

No primeiro, com o uso do software SPSS, os dados foram cruzados de modo a levantar o perfil socioeconômico e escolar dos estudantes, em termos de: renda familiar, instrução dos pais, escolaridade dos pais, sexo e idade dos estudantes, cor/raça declarada, rede em que frequentou o ensino médio, concomitância estudo/trabalho e número de vezes em que participou do vestibular. E, no segundo, tendo como referência uma metodologia desenvolvida por Braga e Peixoto (2006), analiso a configuração social do espaço acadêmico dessa instituição, identificando e discutindo a relação entre os cursos e o perfil socioeconômico dos estudantes.

Esses autores construíram uma escala socioeconômica, denominada "Fator Socioeconômico" (FSE), que combina renda familiar, nível de instrução e tipo de profissão dos pais, além de aspectos da trajetória escolar do estudante, expressando essas variáveis em um único indicador, numérico. Essa escala permite refinar os dados em três níveis: da instituição, por curso e por estudante. Assim, tomando por base o FSE por curso, analisou-se a relação entre as propriedades econômicas e sociais dos estudantes e os cursos oferecidos por essa IFES. A partir do FSE médio da universidade (que foi de 3,5), foram criadas três categorias de cursos, segundo o volume dos recursos sociais de seus estudantes: os populares, que apresentaram FSE médio abaixo da média da instituição; os intermediários, com FSE médio de 3,5 a 5; e os seletos, com FSE médio superior a 5.

## Resultados e discussão

## 1 Perfil dos estudantes de graduação da UFAC (2008):

Os dados apresentados na Tab.1 sugerem que a maioria dos estudantes admitidos na UFAC, em 2008, origina-se das camadas populares: tem renda familiar de até quatro salários mínimos; nenhum dos pais tem curso superior; tem idade média de 19 anos; é predominantemente da cor parda; cursou o ensino médio em escola pública (no período diurno e na modalidade regular); e não trabalhava quando se inscreveu no vestibular. No entanto, no geral, os dados são controversos, o que requer uma análise pormenorizada de cada uma das variáveis consideradas, como será feito mais adiante.

**Tabela 1 - Perfil do calouro da UFAC: Características gerais/2008**

Aspecto avaliado	2008	
	Frequência	%
<b>1) FSE</b>		
Média	1.096	3,5
De 0 a 3	658	60,0
De 4 a 7	363	33,1
De 8 a 10	75	6,9
<b>2) Renda Familiar</b>		
Até 1 SM	90	8,2
Até 2 SM	275	25,1
De 2 a 4 SM	312	28,5
De 4 a 6 SM	164	15,0
De 6 a 10 SM	134	12,2
Acima de 10 SM	121	11,0
<b>3) Instrução dos Pais</b>		
Ambos com curso superior	81	7,4
Um com curso superior	185	16,9
Nenhum com curso superior	830	75,7
<b>4) Sexo</b>		
Feminino	522	47,6
Masculino	574	52,4
<b>5) Idade</b>		
Menos de 16 anos	9	0,8
16 a 18 anos	312	28,5
19 anos	571	52,1
20 anos	93	8,5
Mais de 21 anos	111	10,1
<b>6) Cor</b>		
Branca	416	38,0
Preta	53	4,8
Parda	605	55,2
Amarela	17	1,5
Indígena	5	0,5
<b>7) Situação de trabalho</b>		
Sim	512	46,7
Não	584	53,3
<b>8) Ensino Médio</b>		
Público	791	72,2
Particular	305	27,8
Profissional	85	7,8
Regular	936	85,4
EJA	75	6,8
Diurno	919	83,9
Noturno	177	16,1
<b>9) Número de vezes que prestou vestibular</b>		
Nenhuma	327	29,9
Uma	226	20,6
Duas	189	17,2
Três	145	13,2
Quatro ou mais	209	19,1

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base em informações disponibilizadas pela COPEVE/UFAC.

### 1.1 Fator socioeconômico (FSE)

Observando os resultados obtidos através da aplicação da metodologia de construção de um indicador único e numérico das condições soci-

ais, culturais e escolares do estudante - o FSE - verifica-se que, nessa universidade, 60,0% das vagas são ocupadas por estudantes das camadas populares, cujas características e diversidade interna podem ser traduzidas nos intervalos de FSE de 0 a 3. No restante das vagas encontram-se os estudantes das camadas médias, que ocupam 33,1%, e os das camadas superiores, que ocupam 6,9%.

### 1.2 Renda familiar

Os dados relativos à renda familiar dos estudantes demonstram que 61,8% deles têm renda familiar de até 4 salários mínimos; 27,2% têm renda familiar na faixa de 4 a 10 salários mínimos; e 11,0% têm renda familiar acima de 10 salários mínimos. A observação isolada dessa variável poderia sinalizar uma forte predominância de estudantes de origem popular, levando a uma conclusão equivocada acerca da democratização das vagas da universidade pública acreana. Em razão disso, e da importância do recorte econômico na definição das camadas sociais, esses resultados foram aprofundados.

Transformando essas faixas de rendimento familiar declaradas pelos estudantes em rendimento familiar per capita - como faz o IBGE - resultam as seguintes faixas, apresentadas na Tab. 2, a seguir, tanto em frações de salário mínimo como em valores reais.

**Tabela 2 - Faixas de rendimento mensal familiar per capita dos calouros: UFAC/2008**

Camadas Sociais	Faixas de rendimento mensal familiar per capita dos calouros da UFAC (%)		
	Calouros (%)	Salário Mínimo (%)	Salário Mínimo (R\$)
Camadas Populares	61,8	De 0 a 0,8	De 0 a 316
Camadas Médias	27,2	De 0,8 a 2,0	De 317 a 791
Camadas Superiores	11,0	Acima de 2,0	Acima de 792

<sup>1</sup>Salário mínimo vigente em 2007.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base no tratamento das informações disponibilizadas pela UFAC e na PNAD 2006 (IBGE, 2007).

Os resultados evidenciam as condições econômicas desfavoráveis a que está submetida a maioria dos admitidos na UFAC, em 2008. Todavia, comparando esses resultados com os da PNAD 2006, observa-se que, em termos percentuais, há uma distorção significativa na distribuição social dessas vagas, na medida em que 69,6% das pessoas residentes no Acre têm

renda mensal familiar per capita de até 1 salário mínimo; 18,3% têm renda familiar per capita na faixa de mais de 1 a 3 salários mínimos; e 7,2% acima de 3 salários mínimos. Desse modo, embora os estudantes das camadas populares ocupem mais da metade das vagas, a vantagem, no tocante ao acesso ao ensino superior público, no Acre, é dos jovens das camadas médias e superiores que representam 25,5% da população e ocupam 40,0% das vagas.

### 1.3 Escolaridade dos pais

Observando a escolaridade dos pais, os dados analisados evidenciam que, no caso de 75,7% dos estudantes, admitidos em 2008, nenhum dos pais tinha curso superior. Analisando esse dado em conjunto com a taxa de escolarização bruta do ensino superior do Acre - que é de apenas 15,1% -, pode-se inferir que a longevidade escolar, tendo como indicador o acesso a esse nível de instrução, não faz parte da história escolar dessas famílias.

Comparando a escolaridade dos pais e a das mães, verifica-se que as mães possuem um nível de escolaridade superior ao dos pais. Enquanto 17,4% delas concluíram o ensino superior, o mesmo nível de instrução foi alcançado por apenas 14,1% dos pais. Tomando como parâmetro de comparação o ensino médio, essa diferença aumenta, à medida que 49,5% das mães concluíram esse nível de instrução, enquanto apenas 37,7% dos pais já o fizeram.

### 1.4 Sexo

No que se refere ao sexo dos estudantes, verifica-se uma leve preponderância do sexo masculino (52,4%) sobre o feminino (47,6%). Todavia, não há como apurar se essa vantagem masculina representa chances maiores de sucesso para os homens no vestibular, pelo fato de que a base de dados analisada refere-se somente aos aprovados, não se conhecendo o percentual de homens inscritos no vestibular. Entretanto, comparando esses resultados com os da população acreana com 12 anos ou mais de estudo, verifica-se uma distorção significativa uma vez que o percentual de mulheres que compõem esse grupo é de 58,8%, sendo bem superior ao de homens, que é de 41,2% (IBGE, 2007).

### 1.5 Idade

No que se refere à idade dos estudantes, 52,1% tinham 19 anos, no momento da inscrição no vestibular, em 2007. Todavia, o instrumento utilizado pela UFAC não permitiu aferir a idade média dos estudantes e nem analisar o desvio em relação à faixa etária considerada modal para esse nível de ensino (18 a 24 anos), por apresentar faixas de idade que variaram apenas de menos de 16 anos a mais de 21 anos.

### 1.6 Cor ou raça

No que diz respeito à distribuição das vagas por grupos de cor ou raça, a Tab. 3, a seguir, compara os percentuais de distribuição das vagas da UFAC, por grupos de raça ou cor, com os da PNAD 2007, relativos à população total e às pessoas com 12 anos ou mais de estudo. Todavia, para possibilitar essa comparação, os percentuais de estudantes pretos e pardos foram agrupados, como faz o IBGE, em relação à população do país.

**Tabela 3 - Comparação dos percentuais de distribuição das vagas da UFAC e da população do Acre, por grupos de raça ou cor**

Raça ou cor	UFAC 2008	PNAD 2007	
		População Total	Pessoas com 12 anos ou mais de estudo
Branca	38,0%	27,1	17,6%
Preta/Parda	60,0%	71,9	10,0%

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base no perfil dos estudantes construído pelo estudo e em dados da PNAD 2007/IBGE.

A análise evidencia uma distorção entre os percentuais dos estudantes da UFAC, admitidos em 2008, tanto em relação à distribuição racial da população em geral, quanto em relação à proporção das pessoas em condições de pleitear ingresso no ensino superior, no Acre. De acordo com a fonte mencionada, 17,6% das pessoas que se declararam brancas tinham 12 anos ou mais de escolaridade (percentual este bem superior ao daquelas que se declararam pretas ou pardas, que totalizaram 10,0%). Considerando que a população do Acre é constituída de 27,1% de brancos, verifica-se uma super-representação na participação deles nas vagas da UFAC, simultaneamente a uma sub-representação de pretos e pardos que constituem 71,9% da população e 60,0% do uni-

verso de calouros.

### 1.7 Concomitância estudo-trabalho

Observando a situação de trabalho dos estudantes, verifica-se que 53,3% deles não trabalhavam quando da inscrição no vestibular. Entretanto, o percentual dos que trabalhavam é muito elevado. Esse fato, associado ao contingente de 72,2% de alunos egressos do ensino público e 60% que obtiveram FSE de 0 a 3, indica que a UFAC abriga um conjunto considerável de alunos que enfrentaram condições mais desfavoráveis de estudo no período anterior ao vestibular.

### 1.8 Ensino Médio

Quanto ao ensino médio cursado pelos estudantes, observa-se que 72,2% deles o fizeram em escolas públicas; 92,2% cursaram a modalidade de educação geral ou regular; e 83,9% freqüentaram o turno diurno. Entretanto, os dados disponíveis não nos permitem saber se o ensino médio foi cursado no Acre e a qual rede pertence a escola freqüentada.

Tratar das informações relativas aos egressos da escola pública de forma agregada, sem discriminar os coeficientes específicos para cada rede (no caso do Acre, federal e estadual), não representa uma arbitrariedade. De acordo com outros estudos - entre eles, Braga e Peixoto (2006) - se o perfil socioeconômico entre os egressos das escolas públicas é diferenciado, segundo sua dependência administrativa (com estudantes das escolas federais apresentando indicadores mais favoráveis que os das escolas municipais), "as diferenças no perfil socioeconômico entre os egressos das escolas públicas são [contudo] pouco acentuadas, e menores do que aquelas observadas quando se comparam as escolas federais com as privadas" (BRAGA; PEIXOTO, 2006, p. 34).

### 1.9 Vestibular

No que concerne ao vestibular, verifica-se que 29,9% dos calouros de 2008 participaram desse processo seletivo pela primeira vez; 20,6% participaram pela segunda vez; 17,2% pela terceira vez; 13,2% pela quarta vez; 19,1% pela quinta vez ou mais.

Cotejando esses dados com os relacionados à idade, constata-se que eles são compatíveis com os

percentuais apresentados pelas faixas de idade informadas pelos estudantes.

## 2 A configuração social do campo acadêmico da UFAC

A estratificação social do acesso à UFAC (desenhada acima) evidenciou que, em termos percentuais, os jovens das camadas populares ocuparam 60,0% das vagas oferecidas por essa universidade, no vestibular de 2008. Cabe agora responder às seguintes questões: que posições ocupam, no campo acadêmico dessa universidade, os jovens dos diferentes setores da sociedade? Como se relacionam as propriedades econômicas e culturais de que dispõem e sua inserção na universidade?

A resposta a essas questões constitui, portanto, um esforço de levantamento da geografia social da UFAC, produzido a partir da utilização da metodologia do Fator Socioeconômico (FSE), que permite a visualização desse espaço em três níveis: o do estudante, o do curso e o da instituição.

**Tabela 4: Configuração social do campo acadêmico da UFAC, com base nos intervalos de FSE dos estudantes de Graduação admitidos em 2008: Por Curso/Campus de Rio Branco**

Curso de Graduação	Fator Socioeconômico (FSE)						FSE Médio
	0 a 3		4 a 7		8 a 10		
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
Artes Cênicas (L)	22	73,4	6	19,8	2	6,8	2,9
Ciências Biológicas (L)	18	45	21	52,5	1	2,5	4,3
Ciências Sociais (B)	31	69	13	28,9	1	2,1	2,8
Comunic. Social (B)	16	40	16	40	8	20	4,5
Direito (B)	8	20	19	47,5	13	32,5	6
Economia (B)	16	46,2	20	45	4	8,8	4
Educação Física (B)	22	55	15	37	3	7,5	3,5
Educação Física (L)	23	57,5	17	42,5	-	-	3,2
Enfermagem (B)	11	36,7	17	49,9	4	13,4	4,7
Eng. Agrônoma (B)	29	56	20	40	2	4	4,1
Engenharia Civil (B)	12	30	19	47,5	9	22,5	5
Eng. Florestal (B)	39	49,3	36	45	5	5,7	4
Física (L)	32	80	8	20	-	-	2,9
Geografia (B)	17	85	3	15	-	-	2,3
Geografia (L)	30	75	10	25	-	-	2,6
História/Diurno (L)	38	76	12	24	-	-	3
História/Noturno (L)	44	88	6	12	-	-	2,3
História/Vespertino (B)	33	89	4	11	-	-	2,1
Letras/Espanhol (L)	17	68	8	32	-	-	2,8
Letras/Francês (L)	7	77,8	1	11,1	1	11,1	2,8
Letras/Inglês (L)	13	52	10	40	2	8	3,4
Letras/Português (L)	29	72,5	10	25	1	2,5	2,9
Matemática (L)	44	85	6	15	-	-	2,3
Medicina (B)	3	7,5	21	52,5	16	40	7
Música (L)	24	80	6	20	-	-	2,4
Pedagogia (L)	41	82	9	18	-	-	2,3
Química (L)	29	72,5	10	25	1	2,5	3,3
Sist. da Informação (B)	16	40	22	55	2	5	4,5
<b>Geral</b>	<b>658</b>	<b>60,09</b>	<b>360</b>	<b>32,88</b>	<b>77</b>	<b>7,03</b>	<b>3,7</b>

A Tab. 4, acima, demonstra que é quase

inexistente a presença de jovens dos setores sociais menos favorecidos nos cursos de maior prestígio acadêmico e social da UFAC, como Direito e Medicina. No primeiro, apenas 20% das vagas foram ocupadas por estudantes provenientes de famílias fracas detentoras de capital cultural e escolar; e no segundo, a presença deles é ainda menor, somente 7,5% das matrículas no referido ano.

As propriedades culturais e escolares predominantes entre os estudantes aprovados nos dois cursos mencionados evidenciam a elitização desses cursos em relação aos demais da UFAC. Enquanto no curso de Direito o FSE médio é 6 e no de Medicina é 7, nos demais cursos de bacharelado, o FSE médio variou de 2,1 (História) a 5 (Engenharia Civil). Já nos cursos de licenciatura, os grupos de estudantes obtiveram FSE médios que variaram de 2,3 (curso de História/Noturno) a 4,3 (Ciências Biológicas).

Considerando o FSE por curso, 18 cursos foram classificados como populares (FSE até 3), sendo 14 de licenciatura; oito cursos foram classificados como intermediários (FSE acima de 3 e menor que 6), sendo sete de bacharelado; e dois cursos foram considerados seletos (FSE a partir de 6).

Analisando as propriedades econômicas, culturais e escolares dos alunos, verificou-se que: 71,6% dos estudantes dos cursos populares possuem renda familiar per capita de até 1 salário mínimo, nos cursos intermediários esse percentual é de 52,5% e nos seletos é de apenas 15%; 14,1% dos pais dos estudantes dos cursos populares possuem instrução superior, nos cursos intermediários esse percentual é 34,4%, e nos seletos é 62,5%; a concomitância estudo-trabalho atinge 57% dos estudantes dos cursos populares, 32% dos cursos intermediários e 31,2% dos cursos seletos; 89,2% dos estudantes dos cursos populares são egressos da rede pública, percentual superior ao dos estudantes dos cursos intermediários (56,8%) e dos cursos seletos (21,3%).

### Considerações finais

A estratificação social do acesso ao ensino superior público no Acre, desenhada neste estudo, evidenciou que 60% das vagas da UFAC, no vestibular de 2008, foram ocupadas por jovens

provenientes dos meios populares. Entretanto, alguns fatores impedem que se diagnostique esse resultado apressadamente como um fenômeno de democratização educacional: (1) quando se comparam esses dados com os da estratificação social do Acre, constata-se que a vantagem, no acesso a essa universidade, é dos jovens provenientes das camadas médias e superiores da sociedade; (2) quando se analisam os FSE médios de cada curso, sobressai a existência de uma expressiva divisão interna entre os cursos e expectativas de carreira, a qual reflete as distintas oportunidades educacionais em uma sociedade desigual. Se por um lado, os jovens dos meios populares ocuparam a maioria das vagas; por outro, eles parecem destinados às vagas rejeitadas pelos estudantes oriundos das camadas sociais superiores.

Assim, esses resultados sugerem uma hierarquização do campo acadêmico da UFAC, que refletiria as diferenças sociais existentes na sociedade, corroborando a tese dos "excluídos do interior", ou seja, da existência de formas mais ou menos brandas, mais ou menos dissimuladas de exclusão (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998).

### Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. Escritos de educação. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L. Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- IBGE. PNAD 2006. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação Superior Brasileira: 1991-2004. Brasília: INEP, 2006.

# MARCAS SÓCIO-LINGUÍSTICOS-CULTURAIS PARA TRANSFORMAR PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Maria do Socorro Pessoa  
Universidade Federal de Rondônia

O objetivo deste trabalho é propor uma escolarização condizente com os povos Amazônicos e/ou Amazônidas, cujas Marcas Sociais, Linguísticas e Culturais, acredita-se, precisam integrar os Currículos das Escolas Públicas, povoadas por crianças e jovens filhos e filhas de migrantes, imigrantes, remanescentes de quilombolas, indígenas de diversas etnias, entre outros. O Referencial Teórico (ALKMIM, 2001), (CALVET (2002), CANDAU, 1998), CANDAU & MOREIRA (2003), CANEN & OLIVEIRA (2002), CERTEAU (1990), FREIRE (2001) e MORIN (2000) ), orientador do trabalho, associa a produção de referências sociais e a transmissão de conhecimentos como eixos articuladores de sentidos e significados para uma população de características especiais como a que ora torna-se o objeto de pesquisa. Pesquisar as marcas identitárias de tal população pode ser uma oportunidade de contribuir para com o ensino da leitura, da escrita, da matemática, da história, e das particularidades dessas pessoas, dos seus conhecimentos, das suas sensibilidades, da sua cultura em geral, e, especialmente, dos seus Modos de Fazer, quase sempre abandonados pelos currículos do Ensino Formal. Os procedimentos Metodológicos, de pesquisa-ação-qualitativa, associam a Pesquisa de Campo com a observação participante, para, essencialmente, comprovar que é preciso articular a vida com a escola, descrevendo e analisando os fenômenos que perpassam a cultura escolar desta região. Nesse sentido, esta é uma pesquisa que pretende socializar, divulgar e valorizar os sujeitos e os seus conhecimentos, pretendendo-se, finalmente, que tais sujeitos e conhecimentos tornem-se valiosos, valorados e valorizados pelas práticas escolares, na Educação Linguística.

## Educação Linguística na Amazônia

Vale ressaltar que este texto resulta de inves-

tigações, leituras, observações e perspectivas amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9394/96 - e de três importantes Documentos Oficiais que norteiam (ou deveriam nortear) a reflexão para a Educação Linguística na/da Educação Básica do Brasil:

1. Referenciais para a Formação de professores;
2. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs);
3. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

Acredita-se que já não é possível omitirmos de denunciar o não cumprimento dessas valiosas Diretrizes Educacionais e, ao mesmo tempo, acredita-se, também, que vale insistir para que as mesmas sejam lidas, refletidas, interpretadas e associadas às teorias e práticas dos Cursos de Formação de Professores, espaço considerado propício, relevante e privilegiado para determinar Políticas Linguísticas, Concepções de Língua/Linguagem e Ações Didáticas para as salas de aulas do ensino formal. É preciso que, não só a Sociedade Brasileira, mas também o Ministério de Educação do Brasil, acreditem que, o Curso de Formação de Professores para o Ensino Básico tem o compromisso de preparar os futuros professores para saberem construir Concepções de Língua, Concepções de Linguagem, Conhecimentos Sociais, Políticas Linguísticas, Valorização do Outro e, entre milhares de outros tantos, saber atitudes que favoreçam o ensino de crianças e jovens das regiões interioranas do Brasil. Será sonho? Ficção? Não. Nem sonho, nem ficção. Manifestam-se aqui as experiências docentes que lutam pela extirpação de cursos de Formação de Professores arcaicos, corroídos, desatualizados, elitizados e pretensiosos, além de desrespeitadores da realidade social que os cercam, resistentes á mudanças e atualizações dos

cursos que criaram e que serviam para uma outra época, para uma outra realidade social. Não há como dissociar a Educação Linguística da Formação do Professor que a exercitará ao longo de sua vida profissional.

Acredita-se que a atualização de muitos cursos de Formação de Professores, particularmente os cursos que preparam professores de Língua Portuguesa para o Ensino Básico, precisariam envolver-se, mais efetivamente, com a identificação das marcas sociais, lingüísticas e culturais dos povos amazônicos e amazônidas, no sentido de propiciar transformações nas/das Práticas Didático-Pedagógicas das escolas Públicas, nos mais diversos níveis de ensino, rumo à valorização da Cultura, dos Saberes Regionais, das manifestações lingüísticas locais e do Meio-Ambiente particularizador desta população que forma, na verdade, um inigualável Laboratório Linguístico.

Este texto objetiva, pois, propor uma Educação Linguística, formal, condizente com os povos Amazônicos e Amazônidas, através de pesquisas que possam subsidiar os cursos das áreas de Linguística, Letras e Educação. A possibilidade de subsidiar programas de Educação Formal, de Educação Linguística e de divulgação cultural, pode conduzir à estratégias articularizadoras de transformações nas Práticas Didático-Pedagógicas do Ensino-Aprendizagem escolar. Sugere-se, como metodologia para tal feito, que os cursos de Formação de Professores de Línguas pesquisem as manifestações culturais, as variações lingüísticas, a educação escolar local e todos os fatores sócio-culturais que mantenham aproximação com o tema da Educação Linguística Formal. Além disso, acredita-se ser absolutamente relevante que se pesquise quais são os Saberes locais/regionais e os Modos de Fazer tais saberes, para que se divulgue as particularidades sócio-culturais dos povos Amazônicos/Amazônidas. Sugere-se que a Educação Formal das escolas Públicas locais e regionais possam utilizar a pesquisa para transformar suas Práticas Didático-Pedagógicas em relação, particularmente, ao ensino da Língua Portuguesa. Reflete-se que tal ensino tem o compromisso de valorizar, também, outras línguas regionais e a diversidade lingüístico-cultural presente na Amazônia, de modo geral, uma vez que, essas Linguagens são as marcas identitárias de povos de

diferentes etnias e culturas, em profícuo e constante contato social. Nesse sentido, faz-se urgente viabilizar propostas alternativas de Ensino-Aprendizagem e/ou mudanças nos currículos escolares, com vistas à Educação Linguística, que incluam a diversidade e heterogeneidade sócio-lingüístico-cultural dessa população. A hipótese norteadora deste texto é de que, ao refletir-se sobre tal currículo, poder-se-á, não só incentivar a transformação de Práticas Didático-Pedagógicas, mas, também, poder-se-á discutir a Valorização do Outro, a formação de pesquisadores por meio da integração de docentes e estudantes das áreas de Educação Linguística, (Letras) e de Ciências da Educação (Pedagogia).

O foco deste trabalho, inovador para os currículos de Educação Linguística Formal (aulas de Língua Portuguesa), inicia-se na Universidade Federal de Rondônia, Campus de Vilhena. Almeja-se, inclusive, que o interesse e o impacto científico desta pesquisa possam, no futuro, integrem-se a outros centros da região Amazônica, possibilitando a ampliação de quadros Educacionais superiores locais e estaduais, integrados às perspectivas do desenvolvimento social, lingüístico, cultural e educacional da Amazônia, em geral.

A preocupação com uma Educação Lingüística que vise a Valorização do Outro, sugere, como parte integrante das grades curriculares dos Cursos de Letras e dos Cursos de Pedagogia, projetos de pesquisa que visem investigar, difundir e popularizar, entre os cidadãos Amazônicos/Amazônidas, as Marcas Lingüísticas, Sociais e Culturais que os identificam. O público-alvo seria, sempre, professores e alunos das escolas públicas, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio e Superior, investigando-se suas Línguas, suas Linguagens, seus Saberes e os seus Modos de Fazer tais saberes, como já sugerido anteriormente. Faz-se necessária constante pesquisa sobre as Línguas utilizadas entre as populações locais, uma vez que, nesta região, a Língua Portuguesa está em intenso contato com as línguas indígenas e com as línguas das demais populações tradicionais: seringueiros, agricultores, ribeirinhos em geral, remanescentes de Quilombolas, entre outros.

Quando o texto refere-se à pesquisa sobre as Linguagens, significa dizer que, além dos diale-

tos de Língua Portuguesa, trazidos por migrantes e imigrantes há, ainda, uma imensa variação dialetal resultante das falas das populações tradicionais já citadas. Acredita-se que essa imensa heterogeneidade lingüística, social e cultural traz marcas culturais que, se consideradas, conduzem à uma reflexão sobre os Currículos Escolares que formalizam o Ensino de Línguas nesta região. Acredita-se na produção de referências sociais e na transmissão de conhecimentos como eixos articuladores de sentidos e significados para uma população de características especiais como a que ora torna-se o objeto de pesquisa e reflexão divulgadas neste texto. Além disso, pesquisar as marcas identitárias de tal população pode ser uma oportunidade de contribuir para com o ensino da leitura, da escrita, da matemática, da história, e das particularidades dessas pessoas, dos seus conhecimentos, das suas sensibilidades, da sua cultura em geral, e, especialmente, dos seus Dialectos, das suas falas quase sempre abandonadas pelos currículos do Ensino Formal de Língua Portuguesa. O que este estudo pretende é comprovar que é preciso articular a vida com a escola, descrevendo e analisando os fenômenos que, com certeza, perpassam a cultura escolar desta região. Nesse sentido, o interesse da pesquisa seria socializar, divulgar e valorizar os sujeitos e os seus conhecimentos, pretendendo-se, finalmente, que tais sujeitos e conhecimentos tornem-se valiosos, valorados e valorizados pelas práticas escolares, particularmente pela Educação Lingüística Formal, através de uma educação multi e intercultural.

As propostas que apontam na direção de uma educação multicultural, ou intercultural como preferem denominar alguns autores (vide CANDAU, 1998, CANEN e OLIVEIRA, 2002; SOUZA, 2005), tem vindo à tona com maior intensidade nos debates atuais, com o desenvolvimento de pesquisas teóricas e de ações políticas, mas ainda não se configuram em práticas pedagógicas sistemáticas no interior das escolas. A escola, infelizmente, tem sido um local marcado por relações sociais desiguais, onde tende a haver domínio de grupos cujos padrões étnico-culturais são os dominantes na sociedade. A linguagem desses grupos é que será considerada a de prestígio, a de divulgação da "boa cultura" social. Nesse sentido, o estudo da pluralidade e da

diversidade lingüístico-cultural pode contribuir para a superação de preconceitos, desde que haja uma ação educativa que respeite e valorize as formas culturais dos grupos não hegemônicos, (MCLAREN, 2000; SANTOS, 2003; MACEDO, 2004), através de uma reflexão sobre a Língua e a Linguagem dos grupos sociais envolvidos. Todavia, um dos desafios para a construção de uma Educação Lingüística pluricultural é a pouca atenção dada ao tema nos currículos dos cursos de Pedagogia e de Letras, especiais para a formação de professores de Língua Materna. Candau (1998) aponta que as questões de educação intercultural e seus impactos sobre o processo de ensino não tem sido incluídas de maneira sistemática nos cursos de formação docente. Canen e Oliveira (2002) mostram que as reflexões geradas com as pesquisas nos últimos anos no Brasil, não se fizeram acompanhar de mudanças efetivas no cotidiano das escolas. Tel Amiel afirma que:

[...] Os professores de amanhã, estudantes das licenciaturas, estão pouco preparados para assimilar e utilizar a diversidade cada vez mais presente nas salas de aula. São raros os cursos universitários que preparam seus alunos para lidar com a crescente diversidade de conhecimentos na sala de aula. Faz-se necessária uma reflexão sobre o papel do professor de amanhã e sua posição diante destas transformações. (2008, p. 193)

Engajados em uma linha de trabalho que associa a Formação dos Professores de Língua Portuguesa ao processo de uma Educação Lingüística cidadã, há tempos vimos sistematizando o estudo da Língua, da Linguagem, dos Saberes e dos Modos de Fazer das populações Amazônicas e/ou Amazônidas que habitam o Cone Sul de Rondônia, como iniciativa do Grupo de Pesquisa "Língua, Cultura e Sociedade Amazônica/Amazônida - GEPS - Grupo de Estudos e Pesquisas Sociolingüísticas", certificado pela Instituição (UNIR) junto ao CNPq, desde o ano de 2005. A nossa compreensão é de que mapear as Línguas, Linguagens, Saberes e Modos de Fazer dos povos Amazônicos/Amazônidas poderá contribuir para dar visibilidade à imensa variação dialetal e produção lingüístico-social, ainda não amplamente difundidas e valorizadas, seja pelos aspectos econômicos da região, seja por tratar-se de estudos de



Língua Portuguesa do Brasil em contatos diversos, em uma região periférica como o é o Estado de Rondônia. O mais importante, porém, é que se trata de um projeto pioneiro, inicialmente proposto para ser desenvolvido no Cone Sul de Rondônia, região que é também conhecida como o Portal da Amazônia.

Teoricamente, é relevante frisar que os Estudos Sociolinguísticos, no âmbito da Língua Portuguesa do Brasil, ainda provocam discussões polêmicas, independente da região onde ocorra. Nesse sentido, o ponto de partida para a reflexão teórica é a diversidade e heterogeneidade linguísticas herdadas do processo de formação da Língua Portuguesa, em que as elites brasileiras entenderam como necessidade e direito seu o controle de classificação da Língua, desvalorizando os dialetos e os grupos que estivessem "fora" do eixo considerado "padrão culto", não possibilitando "visibilidade" dos trabalhos de Ensino e Pesquisa considerados "embrionários" porque distantes dos grandes centros de pesquisa, das grandes e tradicionais universidades brasileiras. As "elites" do chamado "padrão-culto da língua", nem sempre valorizam ou valorizaram as variações dialetais como bens linguísticos-sociais do povo brasileiro. É, portanto, na construção das identidades ainda não identificadas dos migrantes, imigrantes, nativos e das populações tradicionais, nos conflitos pelas representações, que está, a nosso ver, o material de pesquisa, de análise, de estudos. Nesse sentido, a Amazônia e suas línguas formam um campo privilegiado de investigação, onde conflituam-se sotaques, expressividades particularizadoras e a Língua Portuguesa em contato com línguas indígenas, línguas de grupos tradicionais, línguas de remanescentes de quilombolas, línguas de seringueiros, garimpeiros, entre outros, já citados. O objetivo deste mapeamento, ora em desenvolvimento, é, exatamente, facilitar o acesso a esses bens linguísticos-sociais que marcam e caracterizam as populações Amazônicas e Amazonidas, infelizmente ainda desconhecidas por grande parte do país e do povo brasileiro.

A investigação aqui proposta, como já informamos anteriormente, integra o conjunto de investigações sugeridas pelo GEPS, exatamente porque este grupo registra a Língua, a Cultura e a Sociedade, ainda em construção, da região Ama-

zônica, especialmente do Estado de Rondônia. As pesquisas do GEPS têm demonstrado a relevância, atribuída por parte de professores das escolas Públicas do Estado de Rondônia, no sentido de produzir-se acervos linguísticos, bibliográficos, científicos, informativos, entre outros, que possibilitem ao trabalho educacional, especialmente à Educação Linguística, experimentar e experienciar a realidade Sociolinguística que caracteriza a trajetória linguística dos povos objeto desta pesquisa.. Nesse sentido, a constituição de dados pesquisados sobre os povos habitantes da região Amazônica, nos parece urgente e necessária, especialmente pelo que esta região representa para o contexto nacional, quiçá mundial, que vai muito além dos estudos das línguas dos povos indígenas locais.

### **Marcas sócio-culturais**

As marcas sociais de uma comunidade são evidenciadas em suas manifestações culturais. Entendemos aqui como "cultura" um conhecimento que pode ser adquirido socialmente, ou seja, como o conhecimento que uma pessoa tem em virtude de ser membro de uma determinada sociedade. Esse conhecimento deve ser interpretado como forma de fazer algo e forma de aprender algo. (Lyons, 1981 p. 274).

Os espaços da sociedade que permitem tornar evidentes suas marcas sociais são, de modo geral, eventos como as festas, as manifestações religiosas, a gastronomia e o folclore. Nessas realizações sociais a linguagem e a cultura dos povos explodem como sinais identitários únicos e particulares. O modo natural das danças típicas, a linguagem da culinária, o vestuário e a expressividade, tornam-se marcas de identificação que, se valorizadas e utilizadas no ensino-aprendizagem da Educação Linguística Formal, conseqüentemente provocarão mudanças de atitudes e de práticas didático-pedagógicas. Os textos orais, os contos populares, as lendas, as histórias das tradições, podem transformar-se em rico material na aprendizagem da(s) língua(s) e da(s) cultura(s). Sugere-se, inclusive, que esta possa ser uma metodologia de divulgação e aprendizagem sobre as marcas sociais Amazônicas/Amazonidas..

Para Teixeira (2008, p.15), todo o conjunto

dos bens culturais de uma população, sejam eles materiais (edifícios históricos, sítios arqueológicos, obras de arte e peças do artesanato popular) ou imateriais (danças, rituais, mitos, crenças, práticas religiosas, valores culinários) respondem pela identidade social daquele povo que, ao perceber-se como membros de uma mesma cultura, vêm-se como iguais. Essas tradições e valores necessitam ser preservados a fim de que se garanta a perpetuação das particularidades que afirmam as diversas identidades que formam as populações brasileiras e que, em seu conjunto, formam o enorme mosaico daquilo que chamamos cultura popular brasileira. Podemos, então, afirmar que, os valores, tradição, memória, modos de ser, fazer e viver respondem pela afirmação de um grupo social como distinto de outros, ou seja, portadores de uma identidade própria. Essa identidade permite que os membros do grupo se percebam como iguais e percebam e sejam percebidos por outros como diferentes. Nesse sentido, as crenças, as festas, a culinária e o artesanato da região Amazônica trazem as marcas, também, do processo migratório, com influências que foram acrescidas à disseminação dos costumes, tradições e crenças locais.

### **Marcas linguístico-culturais**

É pela linguagem que o homem realiza suas atividades, sejam de denúncias, de afirmação de identidade social, de lazer, de trabalho e de vida. O grande desafio do ser humano é sedimentar suas descobertas, suas raízes históricas. Sua linguagem é sua ferramenta. Com essa linguagem, torna-se possível o registro dos fatos históricos, sociais e culturais.

Em Mattos e Silva (2006) encontramos a afirmação de que, no Brasil, "o português são dois..." A região Amazônica não aceitou "falar" apenas duas Línguas Portuguesas... portanto, devido ao intenso contato de culturas diversas, acrescentou, aos "dois portugueses" de Mattos e Silva, (2006) uma intensa e incontável maneira de falar, proporcionando-nos compreender que, qualquer língua natural compõe-se de múltiplos dialetos e particularidades, representando seus falantes, a cultura dos mesmos e a maneira de demonstrar sua permanência naquele tempo e naquele espaço. Sendo assim, o homem Amazôni-

co/Amazônida, com suas linguagens, passa a pertencer a esta comunidade de fala e a transformá-la. Nesse sentido, acontece a mudança linguística e social, provocando, não apenas um novo modo de falar, mas também uma interferência na comunidade social externa. Confirma-se essa perspectiva quando Cagliari (1992, p.36) afirma que " O português, da mesma forma que qualquer outra língua, não é propriedade de um indivíduo ou de um grupo fechado de pessoas, mas um fenômeno social, um bem cultural de um povo e se espalha por todos os níveis na estratificação social."

Defende-se que a linguagem é a identidade perfeita do homem, porque ela o descreve, ela o espelha. Neste prisma, pode-se afirmar que ao evidenciarem-se os fatores linguísticos do povo Amazônico/Amazônida acredita-se descrever e espelhar, também, a base da formação linguística da Amazônia.

Conclui-se que, os fatos históricos, lingüísticos e sociais são as marcas identitárias de uma comunidade lingüística e revelam sua organização e visão de mundo, seu valores morais e éticos, ou seja, um conjunto de traços particularizadores que são representados e transmitidos pela linguagem que os acompanha. Pode-se afirmar que, o léxico Amazônico/Amazônida constitui-se de influências do povo migrante em contato com os povos tradicionais, tais como: o caboclo; o boliviano; o nordestino. É preciso que não nos esqueçamos que os povos indígenas, primeiros habitantes, em contato com os novos moradores, disseminaram costumes, tradições e crenças, muitas vezes adotadas pelos migrantes pioneiros, conscientes (ou não) de tal realização. E, mais importante que tal constatação será a nossa reflexão a respeito do ensino da Língua Portuguesa nesse ambiente Pluri-Lingüístico-Dialetal Amazônico, o qual, inquestionavelmente deverá analisar, refletir e adequar o que chama de Educação Lingüística Formal, à realidade dos povos e grupos sociais que aqui convivem.

### **Algumas considerações**

Refletir sobre que Educação Linguística Formal poder-se-ia pensar na/ para a escola pública remete-nos ao que nos ensina o mestre de sempre, Paulo Freire:

"O meu respeito da identidade cultural do outro exige de mim que eu não pretenda impor ao outro uma forma de ser de minha cultura, que tem outros cursos, mas também o meu respeito não me impõe negar ao outro o que a curiosidade do outro e o que ele quer saber mais daquilo que sua cultura propõe [...] não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo, compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está é na relação entre as duas" (FREIRE, 2004, p. 83 e 75).

A Educação Linguística proposta ultrapassa o simples aprendizado da estrutura da língua, ou do ensino da língua como instrumento de comunicação porque, acredita-se, quando temos contato com a língua do outro, recebemos, não apenas informações novas, simplesmente como forma de comunicação. Bakhtin (1979) afirma que "Cada palavra remete a um ou a diversos contextos, nos quais ela viveu sua existência socialmente subtendida. Todas as palavras, todas as formas estão povoadas de intenções. E continua enfatizando "A palavra do outro deixa de ser informação, uma indicação, uma regra, um modelo, etc. Ela procura definir as bases de nosso comportamento e de nossa atitude em relação ao mundo." (BAKHTIN, 1979, p.161 Apud CARBONI E MAESTRI, 2003, p. 109). A linguagem tanto nos permite esta interação, como também, pode gerar rupturas. A não aceitação do outro pode decorrer da maneira como o outro se comporta linguisticamente. Quando temos contato com uma língua diferente, um modo de falar diferente, segundo Bagno (2007, p. 29), "Avaliamos essa língua, entretanto o que está sendo avaliado não é apenas a língua da pessoa, mas sim a própria pessoa, na sua integridade física, individual e social".

A linguagem, durante muito tempo, foi considerada, como um mero instrumento de comunicação do qual o ser humano servia-se. Ao fazer seu uso, o homem fazia a descrição do que percebia, pensava ou imaginava. Esta maneira de interpretação foi fortemente questionada e lutou-se muito para destruí-la. Hoje, reconhecemos que, ao usar a fala, o indivíduo não só faz uma mera descrição do que observa, mas sim, ele é

ativo no mundo e faz com que as coisas aconteçam. Por meio da linguagem, o indivíduo modifica, inclusive, suas relações com os demais e desenvolve uma identidade própria e autêntica. Toda pessoa fica marcada pelas ações com a qual se manifesta, assim como imprime sua marca linguística nas relações que mantém ao longo da vida. Nesse sentido, mudar e/ou transformar práticas Didático-Pedagógicas no/do Ensino de Língua Portuguesa, nossa Língua Mãe, nos parece urgente e necessário para termos, segundo MORIN (2000), uma melhor convivência com o Planeta, com o Outro, com a diversidade planetária.

### Referências bibliográficas

- AMIEL, Tel. Multiculturalismo y tic: una relación cíclica. In: AMARAL, Sérgio et al. Aplicaciones educativas y nuevos lenguajes de las tic. Campinas: FE Unicamp, 2008. [p.193 a 206].
- BAKHTIN, Michael. (1979) O marxismo e a filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec.
- CAGLIARI, L. C. (1992). Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione.
- CANAU, V. M. Pluralismo multicultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANAU, V. M. (Org.) Magistério: construção cotidiana. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998 [p.237-250].
- CANEN & OLIVEIRA, A. M. A de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, Set/Dez 2002. [p. 61-74].
- CARBONI, Florence. MAESTRI, Mário. (2003) A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classe. São Paulo: Expressão popular.
- FREIRE, P. (2004) Pedagogia da Tolerância. FREIRE, Ana Maria (Org.) São Paulo: UNESP.
- LYONS, John. (1981) Linguagem e Linguística: Uma Introdução. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- MACEDO, D. O. Multiculturalismo para além do jugo do positivismo. In: Currículo sem fronteira. V 4, nº 1, Jan/Jun, 2004. [p. 101-114].
- MCLAREN. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (2006) "O Português são dois..." Novas fronteiras e velhos

problemas. São Paulo: Parábola.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. de S.. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com). In: Currículo Sem Fronteiras v. 3, nº 2. Jul/Dez, 2003. [p. 5-23].

SOUZA, M. E. V. Pluralismo cultural e multiculturalismo na formação de professores: espaços para discussões étnicas de alteridade. In: Revista HISTEDBR nº 19. Campinas, set. 2005. [p. 89-100].

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. (2008) Patrimônio Cultural: Tradição e Identidade se misturando. Porto Velho: TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues, 2008. 19.

# ENSINO MULTISSERIADO NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE: EMBATES E DESAFIOS

Maria Irinilda da Silva Bezerra  
Universidade Federal do Acre - Campus de Cruzeiro do Sul  
Ademárcia Lopes de Oliveira Costa  
Universidade Federal do Acre - Campus de Cruzeiro do Sul

As classes multisseriadas reúnem alunos de diferentes séries em uma mesma sala com apenas uma professora, contrariando os padrões administrativos e pedagógicos instituídos pela legislação educacional vigente. O município de Cruzeiro do Sul/Acre reflete tal situação, prevalecendo no meio rural essa realidade. Nesse contexto, se insere o presente artigo, resultado de uma pesquisa realizada no mencionado município em escolas das redes municipal e estadual, com o objetivo de analisar o funcionamento do ensino multisseriado, identificando as principais dificuldades vivenciadas por professores e alunos nessa modalidade de ensino. Para efetivação da pesquisa utilizou-se a observação não-participante e a entrevista, com a participação de 15 (quinze) professores em 15 (quinze) escolas rurais. Mediante os resultados, percebe-se no município de Cruzeiro do Sul a ampliação das classes seriadas, onde cada dia mais o poder público responsável pela educação opta pela constituição de salas multisseriadas. Além disso, percebe-se que o educador atuante nessa modalidade, cumpre várias funções - professor, secretário, vigia, merendeiro, diretor, servente, coordenador - que deveriam ser desempenhadas por um conjunto de profissionais. Nas escolas também faltam materiais, convivendo os professores com a total falta de infra-estrutura física, salarial e de formação pedagógica.

Dentre as atuais crises capitaneadas pela educação brasileira, destaca-se o ensino multisseriado - resultado de, entre outros aspectos, uma política rural descomprometida com essa população - O aumento da demanda por educação de um modo geral, desencadeou a ampliação, inclusive, das escolas multisseriadas. Na verdade, a denominação dessa escola nada mais é do que uma sala de aula funcionando em locais como pequenas casas de madeira, casas cedidas por morado-

res, sacristias de Igrejas, e outros, espaços estes semelhantes aqueles locais improvisados registrados no início do século XIX.

Historicamente, as salas multisseriadas são vistas como ensino de segunda categoria e o que é pior, sem alternativa de melhoria. Partindo desse ponto de vista, muitos educadores e gestores optam por esquecê-lo, esperando que as mesmas desapareçam talvez como consequência natural de um processo de desenvolvimento econômico que deslocou para as cidades nas últimas décadas, enorme contingente da população rural.

Embora a tendência, teoricamente falando, seja de suprimir a existência desta realidade, o que se percebe, principalmente nas regiões mais pobres do país é exatamente o inverso, a ampliação considerável das classes multisseriadas, perpetuando assim, uma situação sócio-cultural preconceituosa, que delega ao campo um ensino precário e sem possibilidades de alcançar uma qualidade efetiva. Parafraseando Arroyo (2004), a educação do campo padece de falta de políticas públicas que são um "arremedo" de um sistema também muito incipiente de educação urbana, sobretudo, a popular. Arroyo nos sugere que para olharmos a educação no campo, precisamos primeiramente, olhar a educação em geral com uma visão mais alargada.

Neste contexto, este artigo mostra os resultados de uma pesquisa que retrata a realidade vivida por alunos e educadores nas escolas multisseriadas do município de Cruzeiro do Sul/Acre e tem como objetivo analisar o funcionamento dessa modalidade de ensino no mencionado município, identificando os principais enfrentamentos vivenciados por professores e alunos. Visando a efetivação deste objetivo elencamos as seguintes questões de estudo: Quais as principais características que diferem o ensino em classes multisseriadas se comparada ao ensino seriado? Quais as principais dificuldades

vivenciadas por professores e alunos nas classes multisseriadas do município? Como é a organização didático-pedagógica e administrativa das escolas que funcionam com essa modalidade?

Esta pesquisa tem um cunho qualitativo, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e a observação em classes multisseriadas localizadas no meio rural do município de Cruzeiro do Sul. De acordo com Ludke (1986, p. 11) "a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do investigador com o ambiente e a situação que deve ser pesquisada e aí permanecer, através do trabalho de campo, procurando captar a situação ou o fenômeno em toda extensão".

Quanto à entrevista é uma técnica em que o pesquisador se apresenta ao colaborador, formulando-lhe perguntas com o objetivo de obter os dados que interessam à pesquisa. É um meio de interação social, forma de diálogo, em que uma das partes busca colher dados e a outra se apresenta como fonte de informação. Leitão (2005) considera a entrevista um dos métodos mais utilizados na pesquisa qualitativa, já que apresenta a vantagem da interação direta entre o investigador e os sujeitos participantes. No que diz respeito à observação possibilita o confronto das informações obtidas por meio da entrevista, vista que aqui o pesquisador estará em contato direto com o objeto sem a intermediação de terceiros, o que permite uma apreensão mais clara e consistente.

A seguir, apresentaremos uma breve reflexão teórica sobre o assunto, seguida das aproximações que nos foram possíveis realizar através da coleta de dados.

### **O mestre-escola sobrevive: a realidade multisseriada**

No meio rural do município de Cruzeiro do Sul a realidade é uma só: classes multisseriadas, com professores lecionando sem formação adequada, muitas vezes sem possuir ao menos formação inicial em magistério e ainda desenvolvendo seu trabalho em espaços físicos, administrativos e pedagógicos que não possibilitam um trabalho educativo de qualidade.

Dessa forma, esses educadores são os mais fiéis herdeiros do mestre-escola. Em pleno sécu-

lo XXI continuam repetindo a mesma ação desencadeada há séculos atrás: um professor em um ambiente improvisado, lecionando para um grupo de alunos, com seriação variada, desenvolvendo múltiplas funções, de educador, servente, merendeiro, vigia, diretor e serviços diversos.

A escola do meio rural se caracteriza como escola unidocente, onde o professor ensina ao mesmo tempo, várias turmas em uma mesma sala, em precárias condições, não havendo estrutura hierárquica interna. Além da atividade de docência, os professores desempenham múltiplas funções: preparo da merenda, limpeza da escola e tarefas administrativas, como a matrícula, registro de evasão, repetências e promoção dos alunos (ARAUJO, 2006, p.02).

Para Nóvoa (1991 apud VILLELA 2002), as escolas normais do século XIX substituem definitivamente o "velho" mestre escola, sem formação adequada pelo "novo" professor do ensino primário, qualificado para exercer sua profissão. Refletindo sobre a fala de Nóvoa numa relação com a experiência prática, constatamos que na realidade esse movimento não foi exatamente de substituição, mas essas duas figuras sociais - o mestre escola e o professor qualificado - convivem paralelamente, já que, enquanto em alguns estados o professor sem formação desapareceu completamente do cenário escolar, em outros, professores lecionam sem formação adequada e sem a devida assistência das secretarias estaduais e municipais necessária ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

No município de Cruzeiro do Sul, cada dia mais o poder público responsável pela educação opta pela constituição de salas multisseriadas por ver nessa circunstância a diminuição dos gastos públicos já que economiza de uma só vez no pagamento de uma série de profissionais, pois o educador que atua nessa modalidade cumpre a função que deveria ser desempenhada por um conjunto de profissionais, como vimos anteriormente.

Percebemos que a situação das escolas do município não se apresenta diferente da realidade de muitas outras regiões do país que ainda persistem com a organização de turmas multisseriadas. De acordo com dados de 2003 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) 81 mil escolas do país têm classe multisseriadas,

geralmente funcionando as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Nessas escolas faltam materiais didáticos e apesar de existirem alguns professores esforçados, que buscam vencer as adversidades da profissão, convivem com a total falta de infra-estrutura física, salarial e de formação pedagógica. Isso nos faz questionar: porque a organização multisseriada persiste mesmo diante das críticas que vem recebendo nos últimos anos?

As classes multisseriadas nos permitem pensar as contradições que permeiam o campo na atualidade. De um lado, um número pequeno de crianças em cada série escolar; de outro, o distanciamento geográfico de uma localidade para outra que impossibilita o deslocamento desses alunos para uma escola pólo. Dessa forma, os governos encontram na multisseriação a alternativa para oferecer educação mais barata e sem o transtorno do deslocamento destas crianças e jovens. No entanto, com o perfil acima apresentado essas escolas apresentam restrições em sua função de oferecer educação de qualidade de acordo com as novas demandas sociais, já que esbarram em suas próprias limitações pedagógicas e estruturais.

Muitos jovens formados nessas escolas, quando são transferidos para a zona urbana, apresentam dificuldades de acompanhar o processo ensino-aprendizagem, ou seja, sofrem da defasagem curricular. Muitos conhecimentos, como é o caso da informática, os alunos do meio rural não têm acesso, ou tal acesso é reduzidíssimo. Essa realidade, somada à precária política agrícola do país, contribui para que os jovens demonstrem interesse em migrar para o espaço urbano.

A estrutura física dessas escolas é precária, a atribuição de outras funções ao professor é outra problemática presente no cotidiano escolar, além disso, a desvalorização profissional e conseqüentemente salarial, são evidentes devido à formação inadequada dos professores. No que diz respeito à baixa qualificação do professorado, deve-se ao fato de que a grande maioria dos que atuam no espaço rural são leigos, tendo sua formação restrita ao ensino médio técnico, ocasionalmente seus salários são inferiores a remuneração daqueles que atuam no meio urbano. O fato desse profissional ter que se desdobrar desempenhando várias funções na escola e na comunidade, resul-

ta em uma sobrecarga de trabalho, limitando assim, a atuação pedagógica deste profissional, pois enquanto está preparando o lanche ou limpando a escola deixa de dar assistência a seus alunos, sendo que esta deveria ser sua única tarefa na instituição.

Com os salários desvalorizados, ocorre a rotatividade destes profissionais. Depois de cumprir algum período na escola, tendo passado seu estágio probatório, os professores pedem remoção para a zona urbana, havendo a necessidade de substituição, o que interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem, já que constantemente é substituído.

Alunos e professores do meio rural também sofrem dificuldades de deslocamento até a escola, pois em período de chuva, as estradas rurais não recebem manutenção dificultando ou impossibilitando o traslado por esses ramais, e assim a frequência de professores e alunos é prejudicada. A maioria das escolas multisseriadas está situada em locais de difícil acesso e muitos professores não residem na comunidade, dessa forma, a frequência nessas instituições é reduzida, porque tanto professores quanto alunos enfrentam uma caminhada de horas para chegarem à instituição onde estudam ou trabalham. Esta situação é verificada também em outras regiões do país, como podemos verificar pela fala de Araújo (2006, p.02) [...] "dos professores que atuam em escolas rurais residindo na cidade, metade se desloca diariamente, enquanto poucos permanecem no seu local de trabalho durante a semana, residindo em casas de pessoas da comunidade".

Outra problemática que envolve o ensino no campo é o modelo urbanizado de educação que é trabalhado com essa população. O modelo de ensino dos cursos de formação de professores é pensado dentro da dinâmica das relações sociais, políticas e econômicas da zona urbana esquecendo as especificidades do campo. Todos estes elementos contribuem para o distanciamento e desvalorização do ensino por parte da população do campo, estabelecendo assim a exclusão social. Este distanciamento contraria a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), quando em seu artigo 23 sugere que a educação escolar deverá adequar-se as peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas.

## A contradição de uma realidade rural: principais embates

As aulas multisseriadas funcionam quase que em sua totalidade na zona rural, pelo fato de que o número de alunos é baixo para formar salas seriadas, variando de quatorze (14) até trinta e cinco (trinta e cinco) alunos. Quanto a formação dos profissionais que atuavam nestas instituições percebemos que alguns são formados em Magistério, e estão cursando o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica/Zona Rural, mas tem aqueles que são formados em Magistério, mas que não estão cursando o ensino superior, ou por terem perdido o período de inscrição ou por não lecionarem ainda quando da seleção. Por fim, tem aqueles que são formados em cursos técnicos, não possuindo formação pedagógica a não ser a própria prática cotidiana.

A maioria das escolas multisseriadas do município possuem apenas uma turma, ou uma turma em cada turno. As escolas são feitas em madeira, sendo que algumas possuem banheiro interno, mas a grande maioria não dispõe desta estrutura.

O material didático utilizado nas aulas são cartolinas, papel, lápis de cor, giz de cera, e sucatas. Nas paredes das escolas encontramos alguns cartazes produzidos pelos próprios alunos e pelos professores, principalmente aqueles que retratam as boas maneiras. Os recursos são escassos, restritos a um quadro que é dividido para as diferentes séries que estudam naquela sala. Encontramos alguns aparelhos de multimídia, como DVD, TV, e em algumas raras situações localizamos micro computadores ultrapassados e em desuso. Há ainda um agravante, existem escolas que não possuem energia elétrica, impossibilitando a utilização de equipamentos eletrônicos.

Uma prática muito comum nessas escolas é a realização de cantinhos, da ciência, leitura, matemática, confeccionados com sucatas, recursos comprados pelo professor ou doados por escolas urbanas. Estes cantinhos são apresentados no âmbito da Proposta da Escola Ativa. Como estratégia curricular, deveriam ser organizados para reforçar o trabalho pedagógico desempenhado pelo docente, facilitando assim a aprendizagem, já que tornaria o conhecimento a ser ensinado mais prático e observável pelo educando. No

entanto, observamos que a forma como os professores se utilizam dessa metodologia muito difere da proposta pensada pelos organizadores da Escola Ativa, já que na maioria dos casos observamos que os cantinhos apresentam características ornamentais, não sendo utilizados com fins pedagógicos.

Quanto ao material didático verificamos a existência de alguns livros que ficam à disposição dos alunos num cantinho da sala, e que também servem de auxílio para as atividades de recorte e colagem durante as aulas. Além é claro do material da Escola Ativa, que embora esteja teoricamente, sendo adotado por todas as escolas rurais do município verificamos que muitas instituições não disponibilizam do material, ou estes estão incompletos e não atendem toda a demanda.

Para que a proposta da Escola Ativa se efetive verdadeiramente precisa minimamente que as escolas recebam o material na quantidade dos alunos, e principalmente que os professores sejam qualificados para trabalhar com essa proposta, pois notamos que as escolas recebem o material mas não fazem usos dos mesmos, colocando-os para enfeitar as estantes ou os cantinhos da sala. Logo, a forma como a proposta está sendo colocada em prática nas escolas do município contraria a orientação sugerida por seus idealizadores.

Assim, podemos afirmar que esta proposta não atende sua finalidade primeira, já que de acordo com seus objetivos a Escola Ativa foi pensada com o propósito de dar respostas aos persistentes problemas de ineficiência interna e da baixa qualidade da educação em escolas de poucos recursos, procurando promover um processo de aprendizagem ativo, centrado no aluno; um currículo pertinente e intensamente relacionado com a vida da criança, calendários e sistemas de aprovação e avaliação flexíveis; uma relação mais estreita entre as escolas e a comunidade e a formação de valores democráticos e participativos por meio de estratégias vivenciais; fornecendo, também, módulos de aprendizagem as escolas, dotando-as de bibliotecas, e promovendo a capacitação do professor para melhorar suas práticas pedagógicas (ESCOLA ATIVA, 1999).

No que se refere à merenda escolar, que é fornecida pelas secretarias estaduais e municipais é armazenada e preparada na própria escola pela



professora ou por um voluntário da comunidade. Verificamos raras exceções de escolas que dispõem de uma merendeira que também realiza a função de serviço de apoio, fazendo a limpeza do ambiente escolar. Quanto à qualidade da merenda podemos afirmar que negligencia as necessidades orgânicas das crianças e jovens. A qualidade da merenda nessas escolas nos pareceu uma das contradições mais exorbitantes percebida por essa investigação, pois exatamente no meio rural, que abastece a cidade com verduras e frutas frescas, os alunos alimentam-se a base de enlatados e bolachas. Não observamos em nenhuma instituição o oferecimento de alimentos naturais ou regionais. Mesmo assim, à hora do recreio é uma diversão, onde as crianças brincam no limitado espaço que agrega as escolas e conversam com os colegas.

Quanto às metodologias ressaltamos aulas expositivas, atividades de recorte e colagem e atividades no quadro ou nos escassos livros dispostos na sala. Dado a dificuldade que os professores apresentam de trabalhar com a diversidade de alunos presente é muito comum o trabalho em duplas, onde aquelas crianças das séries mais adiantadas auxiliam os alunos das primeiras séries. Alguns educadores fazem um único planejamento com atividades diferentes para cada série, outros, fazem planos diferentes, com conteúdos também diversos.

O planejamento pedagógico acontece mensalmente com acompanhamento presencial do coordenador pedagógico nas escolas ou em encontros nas escolas pólos. No início de cada ano letivo as secretarias fazem reuniões e encontros com o diretor, coordenador pedagógico e professores das escolas e das nucleações, onde ocorrem planejamentos e orientações. Mas, esse atendimento mensal não é suficiente já que as dúvidas e necessidades de alunos e professores surgem diariamente.

As professoras entrevistadas afirmaram que a presença dos pais na escola se limita a reuniões convocadas pelos professores para fazer entrega de boletins e informes sobre o desempenho dos alunos. Os pais participam pouco da vida escolar dos filhos, principalmente porque pensam que esta é uma responsabilidade apenas da escola ou ainda, porque passam o dia na lavoura e não tem tempo para comparecer na escola.

A pouca participação das famílias na gestão escolar é um dado preocupante. Esta situação é evidente quando alguns alunos têm dificuldades em resolver os trabalhos que levam para casa. As professoras reclamam que não há preocupação dos pais com relação às tarefas escolares. Se compreendermos que a educação acontece em diferentes espaços em que as pessoas mantêm relações, e que a família é o primeiro destes espaços, podemos constatar que este é mais um motivo para que os alunos que estudam nestas escolas apresentem dificuldades de dar continuidade aos seus estudos, já que por motivos anteriormente citados, não recebem incentivo por parte da família.

### **Considerações finais**

As condições da estrutura física das escolas multisseriadas do município de Cruzeiro do Sul e a pouca participação da comunidade na gestão da escola são desafios enfrentados para o desenvolvimento de uma prática que esteja de acordo com as necessidades da comunidade. A escola multisseriada não atende toda a demanda de escolarização da comunidade. Muitas crianças e jovens precisam se deslocar para a cidade para cursar o Ensino Médio ou para frequentar o Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano. Os alunos percorrem longas distâncias para ter acesso ao ensino público e gratuito.

O fato de muitas crianças e jovens estudarem na escola multisseriada com um único professor por vários anos, faz com que os mesmos apresentem dificuldades para acompanhar a dinâmica de organização do ensino na zona urbana, além da defasagem de determinados conteúdos que são reduzidos ou simplesmente negligenciados aos educandos que vivem no campo.

Constatamos também nessas instituições a presença forte dos valores urbanos. A maioria das crianças e professores rurais fazem planos de migrar. Estas pessoas vêem os limites da vida campesina ocasionada por falta de políticas governamentais voltadas para a melhoria da qualidade de vida nessas localidades, com melhorias salariais, escolas com estrutura física adequada, deslocamento possível durante o ano todo, etc.

A ausência de políticas desta natureza ocasi-

ona o êxodo de muitas famílias da zona rural que acabam migrando para a cidade, sem prover de condições para sobreviver com dignidade. Nestas condições, todo o trabalho do professor, desenvolvido na classe multisseriada, é interrompido, evidenciando a problemática da falta de projetos articulados entre estado e município, que financiem a construção de escolas e formação docente específica e continuada para essa clientela, garantindo o direito ao ensino fundamental, médio e técnico, bem como a continuidade dos estudos para todas as crianças e jovens independentemente de onde residam.

Assim, gostaríamos de encerrar nossas reflexões parafraseando Leite (2002), quando destaca que a escola rural, há anos, enfrenta a mesma problemática. Entre essas nuances enfatizamos os aspectos sócio-políticos, que envolve a baixa qualidade de vida na zona rural e a desvalorização da cultura local; quanto à situação do professor podemos destacar a falta de formação e o baixo salário; no que diz respeito à clientela realçamos a condição do aluno trabalhador rural e a heterogeneidade de idade e grau de conhecimento; quanto à ação didático-pedagógica, temos o currículo alheio a realidade local e a ausência de apoio pedagógico consistente a professores e alunos; quanto às instalações físicas podemos destacar as instalações precárias sem condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Neste contexto, o desafio continua: como garantir um ensino de qualidade aos alunos que vivem no campo dentro das condições de estudo especificadas na presente pesquisa? Lembramos como caminhos possíveis, a pesquisa e a divulgação de trabalhos que levem ao conhecimento da população a realidade de professores e alunos que estudam e trabalham em escolas multisseriadas.

## Nota

<sup>1</sup>A Escola Ativa é uma proposta metodológica voltada para as classes multisseriadas e tem como pressuposto o ensino centrado no aluno e em sua realidade social, o professor como facilitador e estimulador, a gestão participativa da escola e o avanço automático para etapas posteriores (ESCOLA ATIVA, 2001).

## Referências bibliográficas

ARAÚJO, N. C. G. O trabalho docente de profes-

soras primárias em classes multisseriadas: realidade, práticas e saberes pedagógicos antes e depois da Proposta Pedagógica da Escola Ativa. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Recife/PE, 2006.

ARROYO, M. et al. Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CNE/CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB N° 1, de 3 de abril de 2002.

ESCOLA ATIVA. Capacitação de professores. Brasília: Fudescola/MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Aspectos Legais. Brasília: Fundescola/MEC, 2001.

LEITÃO, B. J. Avaliação qualitativa e quantitativa numa biblioteca universitária. Niterói: Intertexto, 2005.

LEITE, S. C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU - LTDA, 1986.

VILLELA, H. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. et al. 500 anos de educação no Brasil. 2 ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

# ESTUDO SOCIOTERMINOLÓGICO DOS NOMES DE ÁRVORES NO MUNICÍPIO DE ASSIS BRASIL

Maria Josineia Arruda Sabóia<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Acre  
Antonieta Burity de Souza Hosokawa<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Acre

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma amostra da pesquisa que está sendo desenvolvida no município de Assis Brasil, cujo objetivo é documentar e descrever a variedade da língua portuguesa falada naquele município, focalizando, especialmente, o campo semântico específico relacionado às árvores.

A ideia deste estudo nasceu pelo interesse pela ciência de Lexicologia e por minha ligação com a natureza. Essa foi despertada ao ler vários trabalhos como: teses, monografias, dissertações e artigos todos se fundamentando nas ciências do léxico, então, percebi o quanto é amplo e importante a abordagem feita por vários pesquisadores de diferentes áreas de estudo como : a terminologia, socioterminologia, lexicografia, etnoterminologia e outras ciências do léxico.

Dessa forma, a primeira justificativa para a nossa proposta é de cunho pessoal, por nosso interesse pela temática e pela facilidade de acesso a diversas pessoas que lidam com plantas e árvores, cujos conhecimentos nos serão muito úteis. A segunda justificativa se refere ao mérito da pesquisa por acreditarmos que o trabalho pode ser uma contribuição para a divulgação da cultura acreana. A terceira justificativa, foi tomada de empréstimo do projeto da Professora Socorro Aragão e sua equipe por se aplicar na íntegra à realidade local: trata-se de uma proposta original tendo em vista que as compilações já elaboradas sobre os nomes das árvores neste Estado foram feitas por não linguistas, não estando, portanto, “fundamentadas em critérios técnico-científicos da área de estudos da linguagem”.<sup>3</sup>

Temos como objetivo geral, documentar e descrever a variedade da língua portuguesa falada no município de Assis Brasil, focalizando o campo semântico específico relacionado às árvores. E como objetivos específicos registrar as expressões, os termos e suas variantes, bem como os termos

científicos correspondentes, presentes na modalidade oral e escrita do campo semântico relativo aos nomes dessas árvores, considerando aspectos morfosintáticos e léxico-semânticos e descobrir se há um léxico específico das árvores no falar popular desse município e se o referido léxico possui termos e estruturas que são marcas dos falantes acreanos, ou seja, um reflexo da cultura local e regional. E por último elaborar um glossário semi-sistemático dos nomes das árvores no município de Assis Brasil.

Quanto à fundamentação teórica utilizarei como base para as pesquisas e estudos dos termos e suas variantes, as ciências do léxico tais como: A terminologia, terminografia, socioterminologia e a etnoterminologia.

## **Representações: identidade e etnicidade refletidas na herança cultural**

Este trabalho busca resgatar a herança cultural de Assis Brasil marcada através dos nomes das árvores, denominações estas que eram repassadas de geração a geração. Atualmente essa transmissão de conhecimento está recebendo apoio de um forte aliado: o ambiente escolar, pois no *currículo* das escolas, daquele município foi incluída a disciplina de educação ambiental, cujo objetivo é ensinar as crianças a reconhecerem as espécies de árvores, plantas medicinais e também nomes de animais.

Essas informações são ainda superficiais por se tratar de uma primeira visita ao município de Assis Brasil, informações coletadas a partir de conversas com moradores daquela região, ou seja, mais especificamente pessoas da reserva extrativista Chico Mendes, seringal Icuriã.

Com relação à denominação das árvores, pude observar que muitos nomes surgem a partir do processo de associação e analogia<sup>4</sup>, essas denominações são feitas através a partir de suas

características: aparência, cheiro e utilidade. É possível citar, por exemplo, a árvore louro bosta, constatamos que essa árvore foi assim denominada devido a dois fatores: primeiro a cor da madeira que apresenta uma cor amarelada e o cheiro; que exala um odor muito forte e desagradável semelhante ao odor de fezes, devido a essas características ela recebeu essa denominação. Além desta espécie de árvore foi possível constatar que outras árvores também recebem denominações devido aos fatores como: ao cheiro, a cor, folhas, o seu formato quanto à altura e largura.

A seguir, apresentaremos uma lista com algumas espécies de árvores encontradas na região de Assis Brasil, essa lista está organizada da seguinte forma: nome popular, nome científico, serventia/utilidade. As informações sobre a serventia e utilidade foram repassadas pelos informantes, moradores do seringal Icuriã, reserva Chico Mendes.

Na lista a sequência das serventias ou utilidades das espécies seguirá a seguinte ordem: 1- madeira; 2- alimentação humana; 3- alimentação de animais silvestres; 4- medicinal; 5- lenha/carvão; 6- ornamental; 7- artesanato; 8- construção rústica; 9- embarcação.

#### LISTA 1. Algumas espécies de árvores de Assis Brasil

Nº	Nome Popular	Nome Científico	Utilidades
1	Angelca	<i>Drypetes variabilis</i> vitt	8
2	Azeitona	<i>Myrcia</i> SP.	3
3	Balsamo	<i>Myroxylum balsamum</i>	1, 4, 5
4	Barriguda vermelha		
5	Biorana branca		
6	Cajá	<i>Spondias lutea</i> L.	2, 3, 8
7	Caucho	<i>Costilla ulai warburg</i>	2, 3,
8	Caxinguba	<i>Ficus</i> SP.	3,
9	Capoeiro	<i>Colubrina acreana</i>	1
10	Caripé	Hi	5, 8
11	Carué		
12	Castainha	<i>Caryodendron</i> SP.	2, 3, 5
13	Coaçu	<i>Coccoloba paniculada</i> meissn	5
14	Cumarú ferro	<i>Dipteryx odorata</i>	1, 2, 3, 5, 10
15	Bordão de velho	<i>Calliandra</i> SP.	3, 4
16	Ingar ferro	Ing SP.	2, 3, 5
17	Frejorge		
18	Gitó		
19	Imbiriba		
20	Itaúba	<i>Mezilaurus itauba</i> (meissn) taub.	1, 3, 9
21	Lacre		
22	Limãozinho	<i>Vismia guianensis</i> pers.	4, 8
23	Louro pimenta		
24	Machicheiro		
25	Machicheiro		
26	Mamão jaracatiar		
27	Manité	<i>Brosimum uleanum</i>	1, 3
28	Maparajuba	<i>Pouteria</i> SP.	3, 8
29	Matamatá	<i>Eschweilera odorata</i> (poepp)	3, 8
30	Mororó	<i>Bauhinia</i> SP	-
31	Morototó	<i>Didymopanaxmorotoni</i> dcne ET planch	1
32	Pau- arara	<i>Sickingia</i> sp	1, 5
33	Pau- alho	<i>Gallesia gorazema</i> moq	
34	Piaca	-	-
35	Piqui	<i>Caryocar villosum</i> (aubl) PERS	1, 2, 3
36	Samaúma	<i>Ceiba pentandra</i>	1, 3
37	Samauma dura "preta"	<i>Ceiba samauma</i>	1, 3

38	Sangue de boi	-	
39	Sino	-	
40	Sórva	<i>Cuma macrocarpa</i> barb Rodr.	3,
41	Tucumujú	-	
42	Apuí	<i>Picus</i> SP.	3
43	Amarelão	<i>Aspidosperma vargasii</i> . A DC	1
44	Açaçu	<i>Hura crepitans</i> L	1, 3
45	Apurú	<i>Rutáceas</i> ( <i>Albertia edulis</i> e <i>Albertia sorbilis</i> )	1, 2, 3
46	Aguano / querosene	<i>Swietenia macrophylla</i> king	1, 4
47	Angelim	<i>Andira inermis</i>	1
48	Andiroba	<i>Carapa guaianensis</i>	1, 4
49	Azeitona	<i>Myrcia</i> SP.	3
50	Bajinha	<i>Stryphnodendron guianense</i> (Aubl.) Benth	3, 8
51	Barriguda	-	
52	Bacuri	<i>Rneedia brasiliensis</i> mart	2, 3
53	Boleiteira	?	
54	Bofé de anta	<i>Cavanillesia</i> SP.	7
55	Breu branco	<i>Protium heptaphyllum</i>	-
56	Catuaba	<i>Erythroxylum catuaba</i>	1, 4
57	Cajuzinho	<i>Catneda acuminata</i>	3
58	Canafistula	<i>Peltophorum dubium</i>	1, 3, 5
59	Cedro ambu	-	
60	Carapanaúba	<i>Aspidosperma discolor</i>	4, 5
61	Cedro	<i>Cedrela odorata</i>	1
62	Cumarú de ferro	<i>Dipteryx odorata</i>	1, 2, 3, 5, 10
63	Cumarú cetim/ cumaru rama	<i>Apuleia molaris</i>	1
64	Cumarú de cheiro/ cerejeira	<i>Toresea acreana</i>	1, 3, 4, 5
65	Copaiba	<i>Copaifera multijuga hayne/ langsdorffii</i> ( spp)	1, 4
66	Cacuí	<i>Theobroma sylvestre</i> s malt	2, 3
67	Cagaça	<i>Eccfnusa</i> SP.	1, 2, 5
68	Cajazeira	<i>Spondias lútea</i> l	2, 3, 8
69	Castanheira	<i>Bennoneua excersa</i> H.B.R.	1, 2, 3
70	Cajui	<i>Anacordium giganteum</i> hamock	1, 2, 3
71	Entauba	-	
72	Figo	-	
73	Gitó	<i>Guarea trichilioides</i>	
74	Gameleira	<i>Ficus</i> SP.	3,
75	Guariúba	<i>Clarisia racemosa</i> ruiz et pav	1, 9
76	Imbiriba	-	
77	Ingá	Ingá SP.	2, 3, 5
78	Jeripapo	<i>Genipa americana</i>	1, 2, 3
79	Jatobá	<i>Hymenaea courbaril</i>	1, 2, 3, 4
80	Jacareúba	<i>Calophyllum</i> SP	1
81	Jutai	<i>Hymenaea oblongifolia</i>	1, 2, 3, 4
82	Louro/chumbo/abacate/bosta	<i>Licaria</i> SP/ <i>ocotea miriantha/ licaria</i> SP.	1, 3
83	Limãozinho	<i>Zanthoxylum rhoifolium</i> Lam	8
84	Maçaranduba	<i>Manilkara surina mensis</i> (mig)jus	1, 3
85	Mulateiro	<i>Calycophyllum spruceanum</i> benth	1, 5
86	Mamelu	<i>Calycophyllum acreanum</i>	1, 5
87	Maparaúba -	-	
88	Macacaúba	<i>Platymiscium ducyú</i> aub	1
89			
90	Mulungu	<i>Erythrina glauca</i>	4
91	Maparaúba	-	
92	Mumure	-	
93	Niaré	-	
94	Piquiá	<i>Caryocar villosum</i>	1, 2, 3
95	Pau D' arco/ ipé	<i>Tabebuia</i> sp	1, 4, 5
96	Pau d' alho / pau alho	<i>Gallesia integ rifolia</i>	-
97	Quariquara	<i>Siparunas</i> sp.	1, 8
98	Seringueira	<i>Hevea brasiliensis</i>	3,
99	Siriguana	-	
100	Sucuuba	<i>Himatanthus sucuuba</i>	4
101	Sapota	<i>Matisia cf cordata</i> humb e bonpl	1, 2, 3, 8
102	Vaquinha		

Fonte: Levantamento de campo (2010)

Algumas espécies de árvores que constam na tabela não encontramos o nome científico correspondente.

#### Metodologia

Para a realização desse trabalho, busquei como base a metodologia dos trabalhos etnográfico, levando em consideração as ideias e reformulações de Laplantine (2005), pois para esse pesquisador para se fazer um bom trabalho etnográfico, é necessário se inserir no meio, no

convívio da região a ser estudada/analísada, para poder ter coerência nas suas análises e seja possível compreender o habitante daquela região dentro da sua comunidade social, anotando com muito cuidado seus costumes os seus traços culturais marcantes. Com o intuito de um entendimento a partir da visão do pesquisador, deixando de lado o papel de observador superficial.

Neste trabalho de campo, utilizei máquina fotográfica, lápis, caderno e participei pessoalmente do que acontecia naquela região, pude acompanhar vários eventos e manifestação cultural/religiosa, e sentar-me com eles, ouvindo e participando das conversas, das histórias, mitos e lendas daquela região. Buscando sempre compreender e interpretar, a partir da visão dos visitados, como é para eles a herança cultural, etnicidade e identidade em suas relações com os visitantes.

### Local da pesquisa

Assis Brasil é uma pequena cidade do interior do Estado do Acre, os primeiros registros de povoamento datam em 1908, com a chegada de três irmãos conhecidos como irmãos Freires, que ali povoaram por muito tempo e criaram alguns seringais tais como: Paraguaçu, Icuriã, São Francisco e Guanabara. Segundo relatos de alguns moradores a sede atual de Assis Brasil era conhecida como seringal Paraguaçu somente em 1958 passou a se chamar Vila Assis Brasil. Recebeu esse nome em homenagem a Francisco Assis Brasil, que naquela época era secretário do Ministro do Interior Barão do Rio Branco. Essa homenagem foi pelos serviços prestados nas ações diplomáticas com o Bolivian Syndicate que permitiram chegar a um acordo com a Bolívia para anexar o Acre ao Brasil.

A data de sua fundação é 1º de março de 1963 e seu fundador foi Vicente Bessa .porém só obteve a sua autonomia municipal com o Decreto-Lei n.º.588 em 14 de maio de 1976, tendo sido elevado à categoria de município. Assis Brasil também é conhecido como a cidade das “Três fronteiras” por estar em território brasileiro, além de fazer limite com os vizinhos, Peru e Bolívia.

Atualmente, a principal atividade é a prática do agroextrativismo, pois agricultores familiares,

simultaneamente, extraem Castanha-da-Amazônia, látex, óleos vegetais, resinas, cipós e frutas silvestres. Existem atividades de criação de bovinos, pequenos animais, comércio em geral e recentemente projetos turísticos. Seus habitantes são representados por pessoas simples/humildes e de origem rural, muitos moradores deste município são detentores de conhecimento ligados à agricultura, à produção de borracha e à pesca. Esta ligação faz com que eles tenham uma maior facilidade ao conhecimento de nomes de árvores, animais, plantas e peixes.

As crenças são marcadas por credices e histórias que envolvem lendas da natureza tais como: caboquim da mata, mãe d’água. Quanto à fé, a maioria da população faz promessas para a santa do Bom Sucesso, anualmente, fazem procissão carregando sua imagem, os fiés acendem velas em um galpão como forma de agradecer as bênçãos recebidas, essa é uma herança cultural passada de pai para filho.

As datas mais significativas em Assis Brasil são: dia 20 de janeiro; festa de São Sebastião, 14 de maio; aniversário do município, 31 de maio; festa da Nossa Senhora do Perpétuo Socorro padroeira da cidade, 21 de agosto; festa do Folclore, 04 de outubro festa de São Francisco de Assis. (SOUZA, 2010, p.21)

Assis Brasil é estruturada por algumas reservas ambientais tais como: reserva extrativista Santa Quitéria e Chico Mendes. A primeira é uma importante unidade de conservação de uso integral, nessa reserva é realizado o manejo de produtos agro florestais, já a Reserva Extrativista Chico Mendes é uma Unidade de Conservação de uso sustentável, habitada por famílias de seringueiros que vivem em colocações dentro de diversos seringais. A reserva ocupa parte do Município e é vizinha de uma Terra Indígena, sua extensão chega até a fronteira internacional com o Peru. O acesso a essa reserva é feito pelo Rio Xapuri, ou por um ramal que liga alguns seringais à sede do Município durante a época seca. Além das reservas extrativistas existe a Estação Ecológica Rio Acre que é uma Unidade de Conservação de proteção integral, criada em 1981 que visa a proteger o ambiente ecológico excepcional e de grande beleza natural do Alto

Acre para fins de pesquisa. Está localizada em área de fronteira internacional com o Peru, a Estação ainda faz limite com duas grandes Terras Indígenas, formando um mosaico de áreas protegidas. O acesso a esta unidade com extensão de mais de 77 mil hectares é por via fluvial a partir de Assis Brasil.

O trabalho naquela região ainda é fortemente marcado por atividades produtivas, as moradias são simples e rústicas construídas com materiais elaborados artesanalmente utilizando madeiras serradas pelos próprios moradores. A análise feita visou compreender de que forma esse processo de reconstrução das ideias vem ocorrendo neste local e como estas são percebidas pelos moradores e comerciantes locais e até mesmo de locais adjacentes. Tendo como objetivo identificar como se constroem as ideias de herança cultural, etnicidade e identidade.

Dentre as narrativas orais tradicionais daquele município, deve-se destacar, sobretudo, a “história da Santa do Bom Sucesso, venerada por muitos naquela região e adjacências. Desta forma, pude perceber que há muitas pessoas de outras cidades que foram se refugiar em Assis Brasil e com o passar do tempo acabaram absolvendo os costumes daquele município, criando, assim, uma nova identidade.

Falar de identidade implica, em certo sentido, uma dimensão interpretativa e outra normativa, trata-se de uma reflexão que lida com um problema relativo a auto percepção de um grupo acerca de si mesmo, de sua história, de seu destino e de suas possibilidades, enraizada necessariamente num certo horizonte valorativo, e referida a uma determinada forma de vida. Quanto à dimensão normativa, inevitavelmente, carregamos ao atribuir algum traço como definidor do que seja um ser humano. Alguns tipos de identidades são proveitosos na sociedade, pois estabelecer modelos, de operar e pensar que alegoricamente inserem o sujeito na comunidade em que ele sinta a necessidade de se inserir.

A identidade acreana é conhecida e desenvolvida em meio a um contexto rico de conflitos, trabalhos e conquistas de um povo que guerreou bravamente para a inclusão à nacionalidade brasileira, então, ser acreano, é ser um guerreiro brasileiro, pois este povo lutou para

ser reconhecido brasileiro. Algumas vertentes do conhecimento humano podem ser registradas por formas linguísticas e históricas, em que a segunda tem maior possibilidade de retratar o território acreano e seus habitantes, de uma forma mais completa possível, pois está enveredada de construções e contrastes regionais de não apenas uma identidade homogênea, mas de identidade heterogênea marcadas fortemente nos costumes, crenças e tradições que estão sendo mantidas há gerações por vários tipos de comunidades como: seringueiros, ribeirinhos, agricultor rural. ansidade espaços, com os quais materializam os imenso (não entendi essa parte, seria necessário fazer uma ligação entre o estado e o município de Assis Brasil ).

### Considerações finais

Frente a estas considerações, percebe-se que a identidade cultural, por fim, pode ser entendida como um processo de incorporação de conhecimentos e da cultura do local onde se vive. Por isso estudar os nomes de espécies de árvores sob a égide popular, estaremos levando em consideração o conhecimento, a memória/costume dos habitantes do município de Assis Brasil, ou seja, estaremos fazendo um estudo também sobre a identidade cultural daquele povo, assim, percebemos que tais estudos são de fundamental importância e base para as atuais reflexões em torno da identidade dos habitantes daquele município.

### Notas

- <sup>1</sup> Aluna do Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade - UFAC.
- <sup>2</sup> Orientadora vinculada ao Centro de Educação, Letras e Artes - UFAC.
- <sup>3</sup> ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de et al. O léxico das plantas medicinais no nordeste: uma abordagem etnolinguística. Disponível em: <http://www.profala.ufc.br/ProjetoPlantasMedicinais.pdf>. Acesso em: 20 set. 2009.
- <sup>4</sup> Wagner em Analogia Popular e Poética (2010) apud Ismael Coutinho in Gramática Histórica, afirma que “analogia é o princípio pelo qual a linguagem tende a uniformizar-se, reduzindo as formas irregulares e menos frequentes a outras regulares e frequentes”. Ou seja, a analogia é uma força niveladora, pela qual os fatos mais comuns influenciam os incomuns. Assim, a analogia busca estabelecer uma forma de uniformização de determinados objetos/coisas que possui uma grande força de criação dando origem a novos léxicos. É comum as línguas sempre recorrerem à analogia para evitar alguma dificuldade de expressão, para obter mais clareza, para pôr em destaque uma oposição.

### Referências bibliográficas

ARAGÃO, Maria do socorro; SOARES, Maria Elias. **O léxico das plantas medicinais no**

**nordeste: uma abordagem etnolinguística.**

Projeto de pesquisa. Fortaleza: UFCE, 2008.

ARAÚJO, Henrique José Borges; SILVA, Idelfonso Genêro. **Lista de espécies florestais do Acre: ocorrência com base em inventários florestais.** Rio Branco: Embrapa, 2000. 77 p. (Embrapa Acre. Documentos, 48).

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia.** Traduzido por: Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MASTRANGELO, João Paulo Santos. **Distribuições diamétricas de árvores utilizando a função weibull em florestas aberta com bambu e com palmeiras no município de Assis Brasil – AC.** 2005. *35 f. monografia* (Especialização no Curso de Engenharia Agrônômica) Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2005.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto; ISQUERDO, Aparecida Negri. **As ciências do Léxico: Lexicologia, lexicografia, terminologia.** 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

RIZZINI, Carlos Toledo. **Árvores e madeiras úteis do Brasil: manual de dendrologia brasileira,** 2.ed. São Paulo: Edgard Blucher Ltda, 1978.

SOUZA, Carlos Alberto Alves; MONTE, Euzébio de Oliveira; ARAÚJO, Valmir Freitas. **Textos de Histórias de Assis Brasil.** Rio Branco: Instituto de Pesquisas, Ensino e de Estudos das Culturas, 2010.

WAGNER, Luiz Roberto. **Analogia Popular e Poética. Quantas palavras e expressões surgem no dia a dia, sem que tenhamos conhecimento de suas origens?** 2010. disponível em: <http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramaticaortografia/21/artigo158438-1.asp>. Acesso em: 14 out. 2010.

# TRAJETÓRIA DE SERINGUEIROS NA FRONTEIRA DO ACRE COM A BOLÍVIA

Mariette de Souza Espíndola  
PET - Geografia - Universidade Federal do Acre  
Maria de Jesus Morais  
Tutora do PET - Universidade Federal do Acre

## Introdução

A presente pesquisa reflete sobre a trajetória de seringueiros que habitam a fronteira do Acre com a Bolívia. O estudo enfoca três momentos dessa trajetória. O primeiro, diz respeito à chegada da frente agropecuária no Acre da década de 1970, ou seja, a substituição do extrativismo e do seringal pelas fazendas de gado. O segundo momento é decorrência deste primeiro e trata dos conflitos de terra envolvendo índios e seringueiros na defesa de seus territórios tradicionais contra a nova racionalidade econômica baseada na produção pecuarista que se apresentava como uma atividade moderna. Este momento está relacionado, portanto, a luta dos seringueiros (posseiros ou camponeses) para continuarem a serem seringueiros, através da organização dos movimentos sociais. Cabe frisar, que este momento engloba a migração de famílias de seringueiros para as cidades acreanas e para seringais na Bolívia. E o terceiro momento versa sobre a volta de algumas famílias seringueiras que tinham migrado para a Bolívia e que estão retornando para o Brasil. Este trabalho tem, portanto como objetivo analisar os deslocamentos desta população seringueira, associando-os às dinâmicas econômicas nesta região fronteiriça.

Os procedimentos metodológicos utilizados para realização da pesquisa que ainda se encontra em fase inicial são: levantamento bibliográfico sobre a questão migratória e pesquisa de campo com entrevistas com o prefeito municipal, presidente do sindicato de trabalhadores rurais e seringueiros já retornados e-ou em processos de volta da Bolívia.

## A frente agropecuária: a chegada do "paulista" e o movimento social dos trabalhadores rurais

Na fronteira agrária acreana o seringueiro/

posseiro perpassou as relações de produção extrativistas no interior da floresta após o 2º ciclo da borracha passando a criar novos espaços de produção em áreas de mais fácil acesso. Assim, os modos de produção camponesa vão configurando o cenário da fronteira acreana após o declínio da economia do látex.

Porém, na década de 1970 o governo brasileiro visava colocar em prática o macro projeto geopolítico de integração do território nacional em detrimento do processo de modernização da agricultura, cuja principal razão era o desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil que culminou na elaboração de vários planos, projeto e programas, inclusive para a Amazônia como SPVEA e posteriormente SUDAM com intuito de consagrar o grande projeto de desenvolvimento da Amazônia denominado de "Operação Amazônia". Nesse contexto, Silva (2003) afirma que esse momento foi marcado pelas ações governamentais com intuito de subsidiar a industrialização da agropecuária no campo viabilizando a mão-de-obra para trabalhar na industrialização da cidade, e o excedente populacional transferiam para a região de fronteira. Ao mesmo tempo em que alavancava o projeto capitalista da Amazônia se libertava das pressões sociais ocasionadas no Centro-Sul e Nordeste. Diante disso, a preocupação do Estado, não era com os problemas sociais que se emergia, mas, fortalecer o modo de produção capitalista a nível nacional.

Nesse período, o Acre encontrava-se sob administração de Wanderlei Dantas que em parceria com o governo militar adequou em nível local as estratégias de desenvolvimento para o âmbito regional, impulsionando campanha que tinha como lema "Investir no Acre, Produzir no Acre e Exportar pelo Pacífico" para atrair empresários do Centro-Sul do país, incentivando o desenvolvimento da pecuária no vale do Acre.

Dessa forma, a transferência desses produtores do Centro-Sul (camponeses e latifundiários)



para a região de fronteira deu-se em decorrência das propagandas governamentais atreladas aos incentivos fiscais e ao preço da terra que era convidativo, além disso, a Amazônia se apresentava como um "espaço vazio", porém com grande fertilidade. Foi em virtude dessas características que a fronteira acreana passou a ser visualizada por esses produtores como o local primordial para ampliação de suas rendas. No entanto, a realidade da fronteira era outra, bem diferente das propagandas, pois os espaços ditos vazios eram espaços já produzidos por pequenos produtores como seringueiro, agricultores e índios, sendo para muitos legados que foram construídos desde o período de ascensão da borracha.

Doravante, a chegada tanto de camponeses quanto de grandes latifundiários denominados de "paulistas" formando a frente agropecuária desencadeia um grande conflito social engendrado da luta pela terra envolvendo a população tradicional (seringueiros, poceiros e índios) residente do espaço agrário acreano de fronteira devido a expansão fundiária no que tange a concentração de terra.

A abertura de novas frentes de ocupação na Amazônia sempre trouxe consigo este caráter contraditório da formação da estrutura fundiária brasileira no seio da lógica do desenvolvimento capitalistas. dar-se a comercialização das terras na fronteira acreana. Assim, o processo que leva os grandes a investirem na fronteira contém o seu contrário, a necessária abertura dessa fronteira aos camponeses e demais trabalhadores. (OLIVEIRA, 1989 apud SILVA, 2003, p.57).

Assim a década de 1970 na fronteira acreana foi marcada por relações sócio-econômica divergente daquelas que comandaram a frente pioneira do setor gumífero, sendo que nesse período para o modo de produção capitalista era conveniente manter a floresta, porém com a decadência da economia extrativista, bem como, a ampliação tecnológica, modificando as relações de trabalho, o modelo de produção capitalista se modifica no tempo e no espaço transformando a floresta em imensas áreas de pastagem.

Face a nova racionalidade imposta pela hegemonia na produção do espaço fronteiro para criação da pecuária de corte, o que acontece com o seringueiro/camponês ou ainda, com as famílias

de seringueiros que já produziam nessa fronteira além do extrativismo a agricultura de subsistência?

Não obstante, inúmeras famílias de seringueiros/camponeses foram destituídas de seus espaços de vivência, muitas delas sem receber nenhuma compensação pelas benfeitorias produzidas com muito esforço baseado no cultivo de subsistência, sendo a maioria expostos aos diversos tipos de violência, sobretudo, física e psicológica. Para Maia (2002) os tipos de violência mais comuns foram: incêndio das plantações, abatimento das criações por alvejamento com armas de fogo, espancamento de seringueiros e de seus familiares, além de incêndios de suas moradias e constantes ameaças de morte.

Em decorrência da nova racionalidade econômica, o espaço agrário acreano que até então se caracterizava pelas relações sociais de produção extrativista, no qual o seringueiro era a principal mão-de-obra transforma-se no espaço da pecuária reduzindo ou eliminando essa mão-de-obra, tendo em vista que apenas uma pequena parte passa a adequar-se ao novo modo de produção. Silva (2003) salienta que esse momento foi marcado pela espoliação por parte dos seringueiros tradicionais no que diz respeito sua identidade sociocultural que para assegurar seus espaços de vivência foram forçados a criar nova identidade quando estes se transformam em pequeno produtor. Assim, a luta do seringueiro vai além da luta pela terra, uma vez que a questão cultural que culmina na formação de identidade tem um valor sentimental inquestionável na trajetória de vida desses trabalhadores rurais.

### **Resistência e a migração para a Bolívia**

A fronteira é o espaço de reprodução ampliada do capital, mas também locus de conflitos econômicos e socioculturais, de esperanças, de ações criativas e inovadoras que possibilitam novas dinâmicas do humano no seu reencontro com o que lhe foi negado quando estava atrás ou à frente da linha do "desenvolvimento econômico" e, daí se reproduzir diante do "novo" que para si se apresenta. (SILVA, 2003, p. 36-37).

Em decorrência desse caráter dinâmico, a fronteira é visualizada por Silva (2003) como uma linha que proporciona valores diferenciados. Para

o capitalista refere-se ao espaço já apropriado para reprodução das exigências do mercado baseado na maximização dos lucros. Para o camponês é vista como espaço das possibilidades, ou seja, espaço da reprodução de subsistência, portanto, trata-se de um espaço produzido por relações social bastante desigual.

Dessa forma, percebe-se que a região de fronteira é, sobretudo, um espaço em constante processo de transformação em que o declínio de um modo de produção será sempre o começo de outro, pois a chegada da frente agropecuária na fronteira acreana deu-se em detrimento da decadência da frente pioneira da borracha.

São as relações de conflitos que vão marcar a luta dos camponeses no e pelo espaço contra as novas racionalidades impostas pelo modelo de produção capitalista. Tendo em vista que este momento é caracterizado pelo movimento de resistência de grupos de índios e seringueiros para terem reconhecidas suas identidades específicas e seu vínculo territorial se organizaram por meio de apoio de outras entidades, sobretudo da igreja católica e da CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura no caso do seringueiro, no qual o primeiro passo foi à criação dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, fortalecendo o movimento de resistência e suas ações na defesa de seus espaços de vivência que passou a ser conhecida como "empates", manifestação de solidariedade entre os seringueiros com intuito de impedir que a floresta fosse transformada em área de pastagem. Contudo, o novo modelo de produção nas décadas de 1970 e 1980 culminou ainda na fuga de muitos camponeses face a desconstrução de seus espaços, na busca de (re) construir novos espaços de vivência. Para Maia (2002), a fuga diz respeito aos seringueiros/camponeses que não aderiram os "empates" temendo pela vida de suas famílias, restando apenas duas alternativas: a migração para os centros urbanos do estado do Acre e a migração para os seringais na Bolívia, sendo este último o foco principal deste estudo.

É importante lembrar que antes da década de setenta, o movimento migratório de famílias de seringueiros brasileiros que doravante passará ser chamados de brasivianos, de acordo com Maia (2002) ocorria de forma espontânea na busca de melhores condições de vida, uma vez que a pro-

dução de látex nos seringais bolivianos era abundante, além disso, não havia patrões e o produto poderia ser vendido a qualquer empreendedor. Porém, na década de 1970 a mobilidade de brasivianos na área de fronteira passou a ter outro significado "preservação da própria vida". Haja vista que esses trabalhadores expropriados romperam o limite da territorialidade local e passaram reproduzir suas identidades em outro ambiente baseado tanto na produção extrativista quanto na produção camponesa familiar.

Todavia, os trabalhadores brasivianos que passaram habitar a região de fronteira geraram duplo benefício para os dois governos. Segundo Maia (2002), o governo brasileiro era beneficiado com a redução de conflitos que estavam ocorrendo em seu território, já o governo boliviano, além de garantir o povoamento de vastas áreas de seu território, ainda gerava ganhos tanto com as taxas de produção dos brasivianos quanto com as taxas de estrangeira para garantir sua permanência na Bolívia.

Dessa forma, as condições de vida almejada pelos brasivianos ao cruzar a fronteira não aconteceram conforme o previsto, apesar da grande produção de borracha neste país, estes se depararam com problemas maiores, pois, além das taxas cobradas pela produção, havia ainda falta de transporte para escoamento dos produtos, bem como de assistência educacional, sobretudo, médica, por essa razão, a produção era repassada aos diversos tipos de atravessadores por um preço bem inferior ao de mercado, com isso, o modo de exploração e dominação na Bolívia se mescla com aquele que oprimia esses trabalhadores no Brasil. E junto com a questão econômica, agravavam-se também os problemas sociais de diversas naturezas, uma vez que, o governo brasileiro não tem jurisdição no território vizinho, enquanto o governo boliviano não tem interesse em desenvolver ações que beneficiam os brasivianos. (MAIA, 2002).

Mesmo diante de tantos desafios em solo boliviano, os seringueiros não "abriram mão" de reestruturar os seus modos de vida, e uma forma que encontraram de enfrentar os desafios foi incorporar o modo de produção camponesa a produção extrativista, construindo novos espaços de vivência no âmbito da fronteira. Diante desse contexto, o seringueiro que habita a região de fron-

teira torna-se um híbrido, quando passa incorporar novo modo de produção, aquele inerente ao camponês, e assim o fazer do seringueiro se mescla com o fazer camponês. No entanto, isso ocorre somente na combinação das atividades agrárias, pois teoricamente existe uma diferença entre ser seringueiro e ser camponês, cujo diferencial diz respeito a propriedade do trabalho e da terra que de acordo com Martins (1991), o posseiro "seringueiro" luta pela reprodução do seu trabalho na área rural, visando apenas a propriedade do trabalho, essa é a principal diferença entre o índio e o camponês que além de lutar pela propriedade do trabalho, luta ainda pela propriedade da terra.

Assim, a produção de subsistência no território boliviano, vai sendo ampliada pelo modo de fazer em detrimento da força-de-trabalho de inúmeras famílias camponesas brasileiras que foram expropriadas de suas "colocações" na década de 1970. Porém, Maia (2002) salienta que essas famílias foram surpreendidas na década de 1990, no qual sofreram novo processo de expulsão/exclusão, motivadas pela relação do Estado com as elites bolivianas face aos conflitos internos em decorrência de demissões pelas empresas mineradoras que foram fechadas, bem como, com o advento dos bons negócios motivados pela exploração da madeira para exportação, levando o governo delimitar lotes de terras na área de fronteira para assentar os bolivianos que perderam seus empregos. Em virtude desses problemas, o governo alegou com base em princípios constitucionais que as áreas de fronteira num raio de cinquenta quilômetros não poderiam ser ocupadas por estrangeiros, desencadeando assim, novo processo de conflitos e migração. Nesse contexto, Maia (2002, p. 96) salienta que:

A linha de fronteira que não impedia a entrada [de seringueiro] quando o Estado boliviano não dispunha de condições de ocupar as áreas agora reivindicadas, passarão servir como justificativa para o estabelecimento de limites fronteiriço, os quais eles não poderiam ter ultrapassado. (...) Enquanto a cobrança da estrangeira era a única fonte de lucros, provenientes da exploração do látex, da castanha e da residência, os seringueiros brasileiros foram suportados no território boliviano.

Diante dessa circunstância, observa-se que a

intencionalidade do Estado boliviano não era resolver o problema associado à reforma agrária no que concerne a distribuição de terras para garantir terra produtiva a mão-de-obra boliviana que se encontravam desempregadas, mas, sobretudo garantir maior rentabilidade com os lucros advindos da exploração da madeira, uma vez que as possibilidades de lucros eram superiores aquelas pagas através da taxa de estrangeira pelos seringueiros brasileiros. Maia (2002) afirma que para consolidar seus objetivos, o governo colocou em prática a ação de limpeza territorial. E grande parte dos espaços de vivência produzidos pelos seringueiros brasileiros foram ocupados por trabalhadores bolivianos que passaram explorar a madeira com intuito de atender os interesses da elite boliviana. Tendo em vista que parte significativa dos brasivianos para continuar na Bolívia reproduzindo seus modos de subsistência serviu ainda de mão-de-obra para esta elite, apesar do modelo de produção ser contrário ao do seringueiro/camponês. Porém em decorrência das condições climáticas muitos bolivianos assentados na região de fronteira não conseguiram se adaptar e abandonaram o espaço fronteiriço, isso fez com que muitas famílias de brasileiros permanecessem nesse país.

### **Os brasivianos, o poder público e o retorno para o Acre**

É importante ressaltar que o trabalho de campo envolvendo os diversos agentes no espaço de fronteira, visualizados como sujeitos e objetos intrínsecos desta pesquisa são residentes da fronteira de Plácido de Castro-AC com a Bolívia. Plácido de Castro-AC é banhado pela bacia do Rio Abunã e está localizado a 95 km da capital, faz limite com a vila boliviana Evo Morales e com os municípios acreanos: Acrelândia, Senador Guimard e Capixaba. Plácido de Castro foi fundado em 1963 sobre a antiga colocação pacatuba do seringal São Gabriel e recebeu esse nome em homenagem ao grande herói da Revolução Acreana. O povoamento surgiu em virtude da cidade ocupar uma posição estratégica, onde se comercializava (trocas de mercadorias) a borracha e castanha, as riquezas extrativistas produzidas e transportadas através do Rio Abunã durante o primeiro e segundo ciclo da borracha. Outro

fator relevante é que 11.965 hectares do território de Plácido de Castro contempla os Projetos de Assentamentos Dirigidos-PAD Peixoto e o Projeto de Assentamento Triunfo com 255 famílias em sua totalidade, localizado na rodovia AC 40 no km 68. De acordo com Silva (2003) estes projetos foram criados pelo INCRA com intuito de absorver a mão-de-obra excludente do Nordeste, Centro-Sul e ex-seringueiros expulsos dos antigos seringais na década de 1970 e assim atenuar os conflitos sociais desencadeados com a implantação da pecuária.

Conforme mencionado, a década de 1970 marcou a vida de inúmeras famílias camponesas no vale do Acre quando assistiram seus espaços de vivência, onde firmaram identidade a partir das relações de trabalho com a terra, com a floresta e com a comunidade circunvizinha sendo desconstruídos a mando do poder político-econômico. E por falta de espaço para exercer a propriedade do trabalho, parte significativa dessas famílias camponesas migraram para a Bolívia em busca do espaço extrativista para sobreviver. Na Bolívia, essas famílias lutaram e reconstruíram novos espaços, muitas delas com a força de seu trabalho adquiriram todos os meios de produção necessário a subsistência, inclusive os meios de transporte para escoar seus produtos. Mas, o processo de expropriação/exclusão passaram a fazer parte de suas vidas, tendo em vista que na década de 1990 várias famílias de brasivianos foram expulsas da área de fronteira por questões políticas e econômicas, sendo que no ano de 2009 a história se repete, inúmeras famílias brasileiras estão sendo banidas da área de fronteira, tendo que deixar para trás, o trabalho de uma vida toda.

Foi o que aconteceu com as famílias do Sr. Valdemar de Souza e da sra. Maria Abreu que foram morar na Bolívia por falta de terra para trabalhar no Brasil. Na Bolívia, eles encontraram com fartura "terra", o que era escasso no vale do Acre. E com a força do trabalho baseado na produção extrativista e agricultura familiar, construíram moradia e criaram filhos e netos, eles relataram que a idéia era morar na Bolívia a vida toda. No entanto, faz cinco meses que ambos estão morando no bairro periférico da cidade de Plácido de Castro-AC, e os frutos do trabalho deles deixaram em solo boliviano, conseguiram vender somente o gado por um valor irrisório, no qual

investiram em pequeno casebre onde passaram a viver, e como fizeram o cadastro no Sindicato dos Trabalhadores Rurais visando ser beneficiado através da política de assentamento, encontram-se a mercê da sorte. A Sra. Maria Abreu nos deu o seguinte depoimento, sobre a sua vida na Bolívia e as tensões de viver no outro lado da fronteira:

Meu pai me levou para Bolívia, eu tinha 2 anos de idade (...) tenho 53 anos, casei lá, depois vim para o Brasil morei na beira da estrada 2 anos, depois voltei para Bolívia (...) tenho 8 filhos (...) Nois tava bem no Cumuru, meu marido, tinha roçado, cortava seringa, quebrava castanha, tinha casa de farinha, paiol, criava gado, capote, pato, porco, meu marido não acostuma aqui [Plácido de Castro], ele gostaria de voltar... o nosso gado nos vendemo pro Fred, para comprar uma casinha [Plácido de Castro] eu sai porque eu tava com medo de uma guerra, porque o pessoal tava dizendo que ia cortar a ponte (...) Toda semana passava um boliviano dizendo que tinha que fazer assentamento e passar os brasileiros para dentro da Bolívia, tem 30 famílias que vão pra dentro da Bolívia, mas eu tomo medicamento controlado e não posso morar em lugar distante se não eu vou morrer logo (Maria Abreu, entrevistada pelas autoras no dia 15 de junho de 2010).

A Sra. Maria Abreu ao relatar momentos de sua vida, enfatizando todas as conquistas adquiridas com o fruto do trabalho de sua família se emocionou, e afirmou que não aceitou adentrar a Bolívia por sofrer de patologia crônica, portanto, necessita morar em local que possa ter acesso a saúde, e na fronteira era possível, pois sempre que precisava recorria ao município de Plácido de Castro. E como a idéia do governo boliviano é que a fronteira seja habitada somente por bolivianos, muitos brasileiros temem penetrar a Amazônia boliviana, e assim ficar sem acesso ao Brasil.

Dessa forma, percebe-se que a luta pela reprodução dos modos de vida no espaço fronteiriço em decorrência de novas racionalidades imposta pelo poder político-econômico tem desencadeado um processo de migração constante, levando inúmeras famílias camponesas a prática da travessia no vale do Acre com a Bolívia. Nesse contexto, Umbelino (2007, p. 11) afirma que:

O campesinato deve, pois, ser entendido como classe social que ele é. Deve ser estudado como um trabalhador criado pela expansão capitalista, um trabalhador que quer entrar na terra. O camponês deve ser visto como um trabalhador que, mesmo expulso da terra, com frequência a ela retorna, ainda que para isso tenha que (e)migrar. Dessa forma, ele retorna à terra mesmo que distante de sua região de origem. É por isso que boa parte da história do campesinato sob o capitalismo é uma história de (e) migrações.

Diante da expressão do grande estudioso da Geografia Agrária, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, este nos faz compreender que a trajetória daqueles trabalhadores expropriados/excluídos de seus espaços de vivência, reflete a trajetória de peregrinação na busca da reprodução dos modos de vida, uma vez que essa reprodução somente se concretiza na terra, na floresta, através da produção de subsistência, seja extrativista ou agrícola. E quando este trabalhador é impedido de praticar o fazer camponês herdado de sua geração na sua terra natal ou mesmo no seu país, ele tende a migrar.

Assim é a história de inúmeras famílias camponesas que tiveram que abandonar suas "colocações" que para muitos eram legados construídos desde o período de ascensão da borracha em decorrência do novo modelo de produção, a "frente agropecuária". Dessa forma a maioria dos seringais com suas diversas colocações transformaram-se em grandes fazendas, concentrando a propriedade da terra nas mãos de poucos fazendeiros, gerando um grande conflito social no vale do Acre. Esse período ainda foi marcado pela criação de cinco grandes projetos de assentamentos (Pedro Peixoto, Quixadá, Humaitá, Santa Luzia e Boa Esperança) realizada pelo INCRA com intuito de amenizar os conflitos sociais gerados. Porém de conformidade com Silva (2003), alguns projetos de colonização serviram apenas para que o pequeno produtor assentado desenvolvessem a limpeza da área "amansamento" para posteriormente ser transferida ao grande proprietário que localizava-se nas proximidade. Apesar do foco principal da política de assentamento estar voltado para atender os colonos da região Centro-Sul, bem como os seringueiros expropriados que lutaram e resistiram às investidas capitalistas, o qual se tornaram posseiros dessas colocações.

Contudo, a política de assentamento não contemplou a totalidade, além disso, os projetos tornavam inviável a reprodução das atividades extrativistas, foi o que motivou a travessia dos trabalhadores brasileiros para a Bolívia. Veja o relato de um produtor extrativista, morador da área de fronteira, quando se perguntou porque sua família foi morar na Bolívia:

Bom, fui pra Bolívia quando tinha acho que uns 4 a 5 anos de idade meu pai me levou, (...) meu tempo é trabalhando dentro da Bolívia, [desde] da minha infância, (...) minha família me criou lá, eu me adaptei e hoje vivo lá ainda (...). Fui em 1970, hoje tenho 43 anos moro na Bolívia na média de 38 anos, o motivo que levou meus pais morar na Bolívia é que aqui nessa época a produção que se via mais falar era borracha né e como na Bolívia tinha muito seringal bom que ainda hoje tem, mais ta tudo abandonado, e com a produção da borracha a gente permaneceu bem dizer até hoje (...) eu e minha esposa a gente se conheceu lá morava no mesmo seringal e a gente se casou há 25 anos (...) o que levou muito brasileiro pra Bolívia é porque o INCRA cortou as terras acabou os seringais e não tinha sobrevivência aqui e os brasileiros foram tudo entrando para Bolívia (...) meu pai foi para Bolívia através dum tio meu que já era dono de seringais lá dentro (...) Lá, eu tenho mais de dois mil hectares de terra, vivo da seringa, castanha, açaí, tenho um pequeno roçado e crio umas cabeças de gado. (Sebastião Vieira, entrevistado pelas autoras em 16 de junho de 2010)

Durante a pesquisa de campo, as famílias entrevistadas foram unânimes em suas respostas ao afirmar que não gostaria de retornar para o Brasil, uma vez que foi na Bolívia que eles concretizaram o sonho da terra farta, onde muitos viram seus filhos nascer e crescer, e mesmo tendo filhos nascido em solo boliviano não conseguiram permanecer nessa terra. Várias vezes estiveram em Cobija na busca de se legalizar e documentar as terras, mas as investidas não foram satisfatórias. O Sr. Sebastião Vieira presidente da Associação dos Seringueiros e Ribeirinhos do Rio Abunã mora na Bolívia há 38 anos, trabalhou arduamente junto com sua família conseguiram sobrepor os seringalistas, conquistando seu próprio espaço e meios de subsistência, além dos meios de transporte para escoar sua produção, é um grande articulador junto aos brasivianos e a

COOPERACRE responsável pela compra dos produtos extrativista borracha e castanha. Hoje, o aumento maior da sua renda vem da compra e venda do açaí, onde faz entrega para uma fábrica de beneficiamento no município de Plácido de Castro, porém, todo produto produzido em solo boliviano é pago uma taxa, sendo a cobrança efetuada por volume e não por quilograma. Cabe frisar que o camponês Sebastião ainda mora na Bolívia, foi um dos brasivianos que assistiu o nascimento de seus filhos gêmeos na região de fronteira e mesmo dois de seus cinco filhos sendo registrados naquele país não conseguiu a legalização no espaço de fronteira, e disse que não tem pressa de sair, vai aguardar o diálogo com a equipe da Organização Internacional para as Migrações-OIM, pois a quantidade de terra (em torno de 10 hectares) cogitada por família assentada no Brasil não lhe agradou, segundo ele, o seringueiro acostumado com a floresta, trabalhar em grandes lotes de terra jamais vai se contentar ser plantador de verdura.

### Considerações finais

Nesse contexto, as famílias que abandonaram a região de fronteira rumo ao Brasil não têm nenhuma informação precisa no que tange o apoio do poder público, quanto àquelas que ainda resistem em permanecer no espaço fronteiriço estão sendo avaliadas pela equipe da OIM, uma vez que o governo brasileiro em negociação com o governo boliviano disponibilizou verba para prestar assistência na implantação da política fundiária de reforma agrária boliviana e, ao mesmo tempo, viabilizar a regularização migratória e fundiária de famílias brasileiras que optaram em permanecer na Bolívia. Porém, nesse momento, muitas famílias encontram-se abrigadas em casas de parentes na cidade Plácido de Castro e o único apoio foi o Sindicato dos Trabalhadores Rurais-STR. De acordo com o presidente Sr. Wenceslau Mendes Barbosa até o presente momento foi efetuado o cadastro de 260 famílias. Segundo ele, todos esses cadastrados foram entregues na superintendência do INCRA para fins de triagem, e a informação é que o projeto de assentamento somente vai contemplar famílias que nunca receberam terra no Brasil.

Outra informação prestada pelo presidente do

STR, bem como pelo prefeito da Cidade de Plácido de Castro, Sr. Paulo Cesar Almeida, é que a partir de julho serão assentadas entornando 120 famílias e cada uma receberá um lote de 10 hectares com casa construída em alvenaria, na qual todas elas ainda serão contempladas com uma cesta básica durante um ano, período em que o governo disponibilizará de técnico para fazer a correção do solo, já que as famílias serão assentadas em áreas degradadas localizadas no ramal do triunfo km 68 do município de Plácido de Castro, sendo esta denominada como a primeira etapa do processo de assentamento, as demais estão previstas para os meses de setembro e dezembro.

Mas, segundo o prefeito Paulo Cesar Almeida, existe um problema preeminente no que diz respeito ao assentamento das famílias no município de Plácido de Castro, uma vez que o INCRA, somente realizará a distribuição de terra, quanto a questão social no que tange a construção de ramais, escolas, posto de saúde, abastecimento de água, passa ser incumbência da prefeitura que não dispõe de verba suficiente para promover infraestrutura necessária para atender os anseios dessas famílias.

### Referências bibliográficas

- MAIA, José Sávio da Costa. Seringueiros brasileiros e suas travessias para a Bolívia: A formação de novos modos de vida num espaço de litígios (1970-1995). Dissertação/UFP. Recife, 2002.
- MARTINS, José de Souza. Expropriação e violência: a questão política no campo. 3ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Hucitec, 1991
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária. São Paulo: Labur Edições, 2007, 184p
- SILVA, Silvio Simone da. Na fronteira agropecuária acreana. Presidente Prudente [s.n]. Rio Branco-AC, 2003

# O IMAGINÁRIO POÉTICO AMAZÔNICO NO CONTO "CHICO FINADO"

Mirna Suelby Martins da Rocha<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Acre

Desde as primeiras incursões à Amazônia, muitos a viram como "inferno verde" ou "paraíso perdido"; lugar onde habitam os mais variados seres sobrenaturais e onde o próprio homem confunde-se e, às vezes, transforma-se em árvores e bichos. É como se a Amazônia em sua imensidão verde, seus rios de diferentes matizes, flora, fauna, o indígena, o migrante, os mitos e o folclore - guardasse sempre algo a ser descoberto ou revisto. Esse encantamento parece perpetuar-se, influenciando autores contemporâneos como o acriano Antônio Franciney Rocha. Chico Finado é uma das 16 (dezesesseis) narrativas presentes no livro *Quatro Colinas* (2006) desse escritor Juruense. O conto traz imagens que permeiam e ainda permeiam as produções tanto oral como escrita sobre a imensa planície verde, revelando todo um imaginário poético amazônico. A narrativa constitui-se a partir do relato de lendas, mitos e crenças, mostrando a intrínseca relação do homem da região com a natureza exuberante e com o sobrenatural. Desta forma, neste trabalho, analiso como o conto literário *Chico Finado* absorve elementos da cultura oral própria do imaginário poético amazônico, constituindo-se como um universo simbólico permeado pelo fabuloso, ao mesmo tempo em que também revela modos de vida do homem ribeirinho juruaense.

## Contextualização histórica

De modo geral, pouco se conhece sobre a história e cultura do Acre, além de suas fronteiras geográficas. Esse espaço, que teve sua formação política determinada pela exploração da hevea brasiliensis, possui uma gama de aspectos históricos e culturais que contribuem para a compreensão da literatura produzida aqui. Reconhecendo a importância desses elementos para a produção literária de expressão amazônica, faremos um retorno à memória histórica do Acre, em especial, do Vale do Juruá, lugar onde está ambientado o conto a ser analisado neste artigo.

O rio Juruá, considerado o afluente mais sinuoso do rio Amazonas nasce no Peru, no Serro das Mecês, atravessa o Acre até desaguar no rio Solimões. Tem em fevereiro/abril seu período de cheias e em julho/setembro o período de estiagem. No Amazonas banhasete municípios: Guajará, Ipixuna, Envira, Eirunepé, Itamarati, Carauari e Juruá; no Acre, cinco: Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Marechal Thaumaturgo e Porto Walter. Esse rio teve uma importância crucial nos períodos áureos da borracha e, hoje, ainda é a via de transporte mais utilizada por diversas comunidades, considerando que rodovias são inexistentes na maior parte da região.

O povoamento do Acre está intimamente ligado à exploração da borracha, que trouxe inúmeros nordestinos para esse território, os quais, juntamente com o indígena e, em menor escala o português, o sírio, o libanês, e outros desbravadores, desenvolveram os modos de vida que caracterizam a região.

Em se tratando do Vale do Juruá a ocupação efetiveteve início na segunda metade do século XIX, época e que migrantes nordestinos (cearenses) vieram para o Acre com o objetivo de trabalhar na extração do látex e coleta de especiarias. Tal processo seria visto novamente no final do século XIX e início do século XX, quando assolados pela seca e iludidos pelo enriquecimento fácil, milhares de arigós partem para a Amazônia, aumentando o povoamento do Vale do Juruá, onde a goma elástica era encontrada com facilidade. Porém, esse espaço já era visitado desde 1813 por comerciantes a procura de cacau, canela, castanha, cravo, guaraná, urucu, ervas medicinais (drogas do sertão) e também de escravos índios.

Aliás, o contato com o índio permitiu ao não índio o conhecimento do produto que tornou a Amazônia conhecida mundialmente, como também ajudou o sertanejo-nordestino-seringueiro a conhecer os segredos para sobreviver no Vale. Mas

esse contato entre exploradores e índios, na maioria das vezes, se deu de forma hostil, conflituosa. Devido à resistência natural dos indígenas e a luta na defesa de suas terras, inúmeros deles foram mortos tanto pelos portugueses no período da colonização e exploração da região, como por seringueiros e seringalistas na época da economia gomífera. No livro *História do Acre: novos temas, novas abordagens*, Carlos Alberto Alves afirma que:

Cerca de 150 mil índios habitavam o Acre quando da chegada dos coletores de drogas do sertão, de viajantes a mando do Estado do Amazonas, de seringalistas e seringueiros na segunda metade do século XIX. [...] Grande parte foi morta quando das "correrias" promovidas por seringalistas. Muitos índios foram assassinados por caucheiros peruanos e soldados bolivianos. Outros tantos foram vítimas das doenças de brancos e da violência dos fazendeiros. (SOUZA, 2002, p.28)

Na contemporaneidade, cerca de mais ou menos 10 mil índios habitam o Acre, e diferentemente dos Estados de Manaus e Belém, onde nota-se uma grandeparticipação do indígena na etnogenia da população, principalmente através de seu descendente, o caboclo-sertanejo, aqui esse processo quase não se sucedeu. O índio procurou afastar-se temendo a violência e o tolhimento da liberdade. É recente a luta desse povo pelo reconhecimento da sua identidade, dos seus direitos de cidadãos acreanos e brasileiros.

A exploração da borrachano Acre contribuiu para a abertura de fronteiras econômicas de cidades como Manaus e Belém, enquanto o Vale do Juruá não usufruía dessa riqueza. No entanto, foi nesse período que tivemos a criação dos primeiros seringais dos quais se originaram vilas e cidades. Dentre elas, Porto Walter, localizada no Alto Juruá, onde está ambientado o conto Chico Finado.

O seringal já foi considerado a unidade econômico-social mais expressiva na Amazônia, pois era o local onde estavam situadas as árvores do látex. Esta unidade formada por entre a mata tinha como comunidade mais específica o seringalista-comerciante e os fregueses seringueiros, que ficavam espalhados em colocações no meio da floresta. Sua sede era situada à margem do rio, única via de transporte e comunicação com ou-

tras localidades. Pelo rio chegavam os mantimentos a serem vendidos no barracão, bem como a borracha era levada às casas aviadoras de Manaus e Belém.

Ao chegar ao seringal, o retirante-nordestino-seringueiro já tinha estabelecido uma relação de dependência com o seringalista-comerciante diante da dívida adquirida na viagem. De acordo com dados coletados por Euclides da Cunha publicados na obra *Um paraíso perdido*:

No próprio dia em que parte do Ceará, o seringueiro principia a dever: deve a passagem de proa até o Pará (35\$000), e o dinheiro que recebeu para preparar-se (150\$000). Depois vem a importância do transporte, numa "gaiola" qualquer de Belém ao barracão longínquo a que se destina, e que é, na média, de 150\$000. Admitem-se cerca de 800\$000 para os seguintes utensílios invariáveis: um boião de furo, uma bacia, mil tigelinhas, uma machadinha de ferro, um machado, um terçado, um refle (carabina Winchester) e duzentas balas, uma cafeteira, dois carretéis de linha e um agulheiro. Nada mais. Aí temos o nosso homem no "barracão" senhoril, antes de seguir para a barraca, no centro, que o patrão lhe designará. Ainda é um "brabo", isto é, ainda não aprendeu o "corte da madeira" e já deve 1:135\$000. (CUNHA, 1967, p. 24)

Além de já ter adquirido essa dívida, "tudo deveria ser comprado e vendido no barracão. Como a Casa Grande no Nordeste, o Barracão da Amazônia vai representar a base econômica e social do ambiente úmido da floresta." (RANZI, 2008, p.137)

O objetivo único do seringal era extrair a maior quantidade possível do látex, dessa forma, era proibido ao seringueiro gastar tempo com agricultura e criação de animais, sua alimentação era artificial, baseada em produtos secos, enlatados. No entanto, já nesse período, os produtos florestais, indicados pelos indígenas serviam para complementar a dieta precária daquele. Com o declínio da exportação da goma elástica, o extrator do látex impossibilitado de voltar à terra de origem passou a buscar alternativas na agricultura, para a qual as técnicas indígenas de cultivo do solo foram fundamentais, complementadas com atividades de caça, pesca e criação de animais.

Hoje, o homem do seringal do Vale do Juruá é denominado ribeirinho, morador do campo ou da floresta. Sua vida está voltada principalmente para



a agricultura, pesca, caça e criação de animais. Assim, ele ainda mantém conhecimentos, valores, crenças, estórias e modos de vida trazidos pelos arigósque amalgamados à cultura indígena, ao local contribuíram para a constituição de um imaginário poético que até hoje povoa o Vale. São esses elementos que tornam a cultura ribeirinha viva, evolutiva, integrada e formadora de identidades. Cultura que se constituiu pela relação do morador local com a natureza e com seus semelhantes.

Segundo as ideias de João de Jesus Paes Loureiro:

No ambiente rural, especialmente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada à conservação dos valores decorrentes de sua história. A cultura está mergulhada num ambiente onde predomina a transmissão oralizada. Ela reflete de forma predominante a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural. (LOUREIRO, 2001, p. 65)

Assim, os modos de vida do homem ribeirinho tornaram-se um prato cheio para a produção escrita no Acre, em especial o conto. Muitos autores locais se deixam inebriar por essa forma de expressão, não com o objetivo de reproduzir a vida amazonense, mas sim como uma maneira de traduzir esse universo multifacetado. Segundo Maria José Morais, "o conto literário se firmou na região com o papel de preservar a memória de uma gente e, de um jeito ou de outro, transpôs a barreira do trivial passando a interessar leitores que se identifiquem com os dramas desvelados a ponto de encará-los como signo de uma realidade maior." (COSTA, 2006, p.36)

Desta forma, a seguir, analisamos como o conto Chico Finado revela todo um imaginário poético amazônico, como a narrativa ao constitui-se a partir do relato de lendas, mitos e crenças, mostra a intrínseca relação do homem da região com a natureza exuberante e com o sobrenatural, ao mesmo tempo em que também revela modos de vida do homem ribeirinho-seringueiro juruaense.

### **Chico Finado: imaginário poético e identidade**

O conto Chico Finado é uma das dezesseis narrativas contidas no livro Quatro Colinas do escri-

tor acriano e juruaense Antônio Franciney Rocha, obra de contos ambientados no seringal que hoje é a atual cidade de Porto Walter. Os textos relatam as formas de vida cotidiana dessa comunidade, na época ainda ligada à produção da borracha, mas também a atividades agrícolas, à caça, pesca e criação de animais. Quem morou ou mora no local consegue se identificar com os modos de vida descritos nos textos, com as tradições, crenças e estórias que povoaram e, de certa forma, ainda povoam o universo simbólico do Vale do Juruá.

O textorelata a história de um seringueiro que não acreditava em "coisas do outro mundo". Para Chico, batedor, matinta-pereira, caipora, mãe-d'água, mapinguari eram besteiras inventadas por quem não tinha o que fazer. Segundo ele, Deus só podia ter sido invenção de algum patrão. Levava a vida a desmentir as estórias contadas por seus compadres, amigos e vizinhos de colocação. No entanto, muda de opinião ao vivenciar uma situação sobrenatural: primeiro, sua ida ao inferno após um ataque de epilepsia e consequente morte seguida de ressurreição; depois, vivencia um encontro com uma patoá imortal, passando a sofrer de panema na caça, atividade na qual era um dos melhores da região, tendo que se socorrer das artes da macumba para livrar-se do azar.

O conto ambientado no seringal traz aspectos sociais e culturais das comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá no período da economia gomífera. Chico o personagem principal, bem como seus amigos Xêpa, Chaguinha e Zeca são seringueiros, que vendem sua produção no Barracão localizado na sede Quatro Colinas. No entanto, para ajudar na sobrevivência, além de extraírem o leite da seringueira, também cultivam a agricultura edesenvolvem atividades de coleta de frutas, caça e pesca, as quais são mais intensificadas no pós-declínio da exportação do látex. É importante salientar a participação das mulheres e dos filhos dos seringueiros nessas atividades. Eram necessários muitos braços para poder viver no seringal e ainda é.

Com relação à forma de locomoção desse homem, a canoa, o varejão e o remo, eram e ainda são elementos essenciais, apesar de hoje na maioria das comunidades muitos moradores possuírem o seu motor Honda. Naquele período, a vida do seringueiro não era fácil. Para se dirigir, por exemplo, de uma comunidade para outra era necessário

remar durante dias. O personagem Chico viajou durante mais de um dia para chegar a Quatro Colinas com o objetivo de extrair os dentes e colocar uma dentadura que seria doada por um político. Acabou ficando banguela. O texto mostra a tradição de fazer política trocando votos por objetos, principalmente remédios e dentaduras. Muitos ribeirinhos foram explorados dessa forma.

O rio tinha importância crucial, pois era o único meio de levar a produção até o barracão; a via por onde o seringueiro doente se deslocava até Cruzeiro do Sul para tratar da saúde; como também um importante meio de comunicação. Pelo rio passavam as pessoas que traziam informações da cidade, das localidades vizinhas. Dependendo de como este se encontrava - cheio ou seco - era possível saber a que horas uma mensagem/recado iria chegar até a colocação mais próxima ou mais distante. A notícia da morte de Chico rapidamente se espalha pelas redondezas. Como nos revela o narrador "nos seringais o tempo e as distâncias têm outras medidas e apesar das lonjuras os das redondezas, mesmo as mais afastadas, acudiram no velório." (ROCHA, 2006, p. 76). Hoje, para muitas comunidades o rio continua sendo a principal e, às vezes, a única via de transporte e comunicação.

No seringal, os extratores do látex tinham o seu espaço de exploração, ficavam em colocações diferentes. Para quem ainda houve mensagem no rádio verá que muitos moradores do Vale do Juruá ao mandarem suas mensagens para um parente usam o termo seringal, em seguida a colocação na identificação do endereço, como na cidade é usado, bairro e rua. No texto isso é mostrado, bem como a relação de respeito e camaradagem estabelecida entre os moradores do local. Em um momento de dificuldade vivido por um companheiro de colocação, era comum a "lei da boa vizinhança".

O velório era e ainda é um dos momentos de grande sociabilidade e companheirismo do morador ribeirinho. No texto, é mostrado de forma carnalizada, pitoresca, mas consegue, de certa forma, retratar como esse episódio acontece nessas paragens.

E haja café, feijão com toucinho, cachaça e tabaco migado. A casa, apesar do buraco na parede, parecia tinindo de alegre e nova, pois das festas acontecidas na colocação, poucas tinham a alegria e atrativos maiores que

fazer quarto a um defunto. Nessas ocasiões, perde-se a noção de propriedade. A um desconhecido, será impossível determinar, com exceção da viúva ao lado do corpo, o grau de parentesco do presente em relação ao velado. O fogão deve manter-se aceso para o café, as refeições de emergência e para acender os porroncas. Nas primeiras horas do falecimento, o terço sofre umas mutações, mas avança aos embolés. Depois, com o avançar da hora, os contadores de piada e histórias de trancoso, tentam alegrar o ambiente com histórias que cutucam o verídico, a carochinha, o cangaço e o sobrenatural, como os que foram ao céu, ao inferno e, chegando lá, assim, assim... (ROCHA, 2006, p. 77)

Na descrição do velório podemos identificar elementos constituintes da cultura e identidade do homem do Vale do Juruá. Dentre eles o ato de contar estórias, causos, que hoje perde espaço para a TV, já existente na maioria das comunidades onde o projeto Luz para todos teve alcance. Contar estórias era um grande atrativo para o morador rural. À luz da poronga, numa rodada com familiares e vizinhos, as narrativas orais prosseguiram. Cada um queria contar a estória mais fantástica. Geralmente, os causos, mesmo os mais extraordinários, eram afirmados como verdadeiros por mais que mantivessem em sua estrutura uma gama significativa de ficcionalidade. O velório, no seringal, ainda é um momento propício para a contação de estórias, geralmente com o objetivo de alegrar o ambiente como afirma o narrador.

O jogo de baralho, um passatempo utilizado principalmente à noite e nos finais de semana é mais um aspecto da cultura ribeirinha mostrado no conto: "O baralho jogado no serra, com bizigue ou dama-fina, encurta a madrugada" (ROCHA, 2006, p.77). Podemos citar também a festa ao som da vitrola, o chamado "arrasta pé" como um elemento que caracteriza a vida naquele período, considerando principalmente o repertório musical.

Na casa do ressuscitado, o arrasta pé varou a madrugada. Embalado, por uma Rouxinol do Zé Monteiro, desgraçada comedora de pilhas, cujo repertório não era mais que três discos, o melhor dos três, incrivelmente falava de morte, repetindo à exaustão e arrastado - Coração de luto. (ROCHA, 2006, p.78)

Além disso, como no seringal não se costumava levar desaforo para casa, no texto "Todos os

homens têm a sua ponta de ferro ou a sua navalha, pra não levar aporrinhção". (ROCHA, 2006, p.77).

Além disso, a vida do seringueiro era caracterizada por elementos de natureza sobrenatural. Acrença na panema, nos dias grandes, no mapinguari e na macumba, elementos significativos dessa cultura, ainda povoa o imaginário poético amazônico.

"Panema é vocábulo comum na comunidade amazônica e significa azar, infelicidade na caça e na pesca". (COSTA, 2006, p. 59). Chico, o protagonista do conto passa a sofrer desse mal, após ter ressuscitado. Para o morador do seringal, ser bom caçador ou bom extrator de leite de seringa era motivo de orgulho e respeito. Após o momento em que Chico não consegue mais matar animais, passando a depender da "boa vizinhança", a vida perde o sentido. "Nada é mais sombrio para um seringueiro que a humilhação de depender da boa vizinhança". (ROCHA, 2006, p.79). Então, decide não mais aceitar a ajuda do vizinho e continuar tentando mudar a sorte na caça.

O homem que não acreditava no sobrenatural, muda de ideia, após deparar-se com algo inexplicável. Caçando, ele encontra-se com uma nambu na qual gasta todas as cartuchos de sua espingarda e não consegue matar. A ave o desafia. "Quando a fumaça baixou e o pobre seringueiro viu a pantaforma de nambu ciscando a seus pés, desafiadora e endiabrada, compreendeu estar diante de ciências que sua obstinada incredulidade sempre renegara." (ROCHA, 2006, p.70) Vale-se da ajuda de um macumbeiro para livrar-se do mal. A panema tinha sido consequência de um "trabalho" feito por Zeca, e os instrumentos do feitiço estavam enterrados embaixo da escada da casa de Chico. O vizinho invejoso teve como castigo uma dor de dente.

Esse universo simbólico permeava a vida do seringueiro, que temia trabalhar na primeira segunda-feira de agosto e nos dias grandes, dias de santo. "Nas segundas feiras de agosto, os dias maiores para os seringueiros, em que a carga de mazelas e infortúnios é infinitamente maior que a sexta-feira 13 mais infeliz" (ROCHA, 2006, p.72). O Mapinguari surge nesse contexto como um anjo vingador punindo os seringueiros que não respeitam os dias santos. O personagem Xêpa acredita nas forças extraordinárias e respeita os

dias grandes, talvez por isso, tenha escapado do Mapinguari.

O mapinguari era o demônio da floresta. Quase unanimidade entre os seringueiros era a crença em tal ser mitológico e fantasmagórico. Encontrar alguém que não acreditasse ou não desse um depoimento sobre vestígios de mapinguari nas estradas era novidade. (ROCHA, 2006, p.74)

As histórias envolvendo seres sobrenaturais permeiam o universo simbólico amazônico. São invenções surgidas no próprio viver do homem do seringal, passadas de geração a geração por meio da oralidade, mas também recriadas, traduzidas e reinventadas na produção contística de expressão amazônica que absorve elementos dessa cultura.

### Considerações finais

Em Chico Finado, Antônio Franciney Rocha não utiliza artifícios e técnicas para a construção de um texto mais elaborado, a narrativa mais parece um caso, ou seja, história contada em rodas de conversa, geralmente à noite, nos seringais e cidades ribeirinhas da Amazônia, cujo tema gira em torno da relação do homem com a floresta, com o desconhecido. Muitas vezes, envolve aspectos ligados ao sobrenatural, específicos da mitologia e do folclore e, em alguns casos, tem natureza lúdica e/ou didático-moralizante. Chico não acreditava no sobrenatural e acabou tendo uma lição.

As narrativas orais como o caso, histórias de trancoso, tão presentes na região amazônica, contribuíram de forma decisiva para a proliferação do gênero conto na produção literária regional. Alguns autores locais construíram suas narrativas ouvindo relatos de seringueiros, de pessoas que vivem na floresta, resgatando, muitas vezes, a memória histórica, como o faz Antônio Franciney, tendo escrito seus contos a partir de relatos de vida de pessoas antigas de Porto Walter como seus pais e avós.

Ao trazer para o texto esses elementos, o autor resgata aspectos próprios do imaginário poético amazônico de cultura oralizante, os quais se faziam mais presentes na identidade do homem localizado nos seringais do Vale do Juruá até a chegada da TV, quando as formas de pensar e vê

o mundo passam a ter outros direcionamentos. Mesmo assim, valores, crenças, estórias e mitos são cultivados, ou por meio da tradição oral ou quando são absorvidas na produção escrita, em especial o conto, que muitas vezes consegue traduzir os modos de vida das gentes que compõemesses espaços.

## Nota

<sup>1</sup> Aluna do Mestrado em Letras: linguagem e identidade da Universidade Federal do Acre, sob a orientação do Prof. Dr. João Carlos de Carvalho.

## Referências bibliográficas

- COSTA, M. J. M. Trajetória de uma expressão amazônica: o encanto do desencanto em Florentina Esteves. Brasília, 2006. 95 p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) - Pós-graduação em Teoria Literária e Literaturas. Instituto de Letras, Universidade de Brasília.
- CUNHA, Euclides da. Um Paraíso Perdido. Leandro Tocantins (Org.) Rio De Janeiro: José Olympio, 1986. 279p.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. João de Jesus Paes Loureiro: obras reunidas, poesia I, poesis II. São Paulo: Escrituras, 2001. 2V. 343p.
- RANZI, Cleusa Maria Damo. Raízes do Acre. Rio Branco, AC: EDUFAC, 2008. 311p.
- ROCHA, Antônio Franciney de Almeida. Quatro Colinas. Recife: Bagaço, 2006. 130p.
- SOUZA, Carlos Alberto Alves de. História do Acre: novos temas, nova abordagem. Rio Branco. Editor Carlos Alberto Alves de Souza, 2002. 212p.

# PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO E A PRODUÇÃO DE VÍDEOS NO ESTUDO DE PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Murilena Pinheiro de Almeida

Universidade Federal do Acre/Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Campus Ponta Grossa

Este estudo visa desenvolver uma estratégia metodológica para trabalhar com a pedagogia de projetos por investigação, na disciplina Educação Ambiental e define-se como um projeto de ação. Para a sua concretização, o seu registro e a coleta de dados, utilizou-se os fundamentos da metodologia da pesquisa-ação e o recurso da filmagem. São sujeitos do estudo 30 discentes da licenciatura em Ciências Biológicas, destes 25 exercem a docência, no ensino fundamental e médio, em escolas urbanas e rurais, nas disciplinas ciências e biologia. A ação realizada resultou na produção de quatro vídeo-clips. Nesta comunidade, onde saberes produzidos foram partilhados, adquirir conhecimento e entrar em contato com a produção científica sobre os temas estudados resultou em repercussão e mobilização social. Conclui-se que os projetos de investigação educam na e para a prática social; auxiliam no estudo de problemas socioambientais; conectam a sala de aula ao local e ao global; fomentam a compreensão da historicidade e da dialética inerente à problemática ambiental.

A política nacional de currículo, definida pelo Ministério da Educação através dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, insere a educação ambiental por meio do tema meio ambiente, no ensino fundamental e médio orientando-a como um componente transversal e interdisciplinar. O meio ambiente é apresentado como tema transversal para todo o currículo, um conteúdo obrigatório a ser valorizado na formação do cidadão.

Assim sendo, são necessários a formação de recursos humanos e o desenvolvimento de pesquisas em educação ambiental, em virtude da sua introdução no currículo escolar, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, de sua relevância para a conservação e preservação da

biodiversidade, e para a manutenção do padrão de estabilidade da capacidade de suporte do planeta. A efetivação da educação ambiental na educação básica relaciona-se ao processo de formação profissional dos docentes. Isso implica necessidade da educação ambiental incorporar-se e consolidar-se como objeto de estudo, nos cursos de formação docente (SATO; SANTOS, 2003).

A atividade de pesquisa é essencial à formação acadêmica de qualquer profissional, e a formação do educador dela não pode prescindir. O processo de ensino formal balizado pela pesquisa tem por desafio ensinar a relacionar, ou combinar conceitos, procedimentos e atitudes, possui um caráter propedêutico e invoca a aprendizagem reconstrutiva. Ensinar por meio da pesquisa significa compreender a educação como formação da competência humana, com qualidade formal e política. A competência não pode ser reduzida à competição ou competitividade, mas firma compromisso com a inovação e consequentemente com a criatividade. "O critério diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética" (DEMO, 2009, p. 2).

O trabalho com alunos do ensino fundamental e médio na investigação de assuntos temáticos implica competência docente na condução desse processo, que necessitam ser adquiridas no percurso da licenciatura. Assumir a atividade de pesquisa como componente metodológico mediador para o ensino, impõe uma tarefa de reflexão epistemológica a ser compartilhada entre discentes e docentes. Isso torna explícito o trabalho de desmistificar o processo de produção do conhecimento e abordá-lo enquanto emancipação e desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Portanto,

A pesquisa, compreendida em seu sentido mais amplo, é uma indagação que conduz ao argumento cuidadosamente elaborado, e está em incessante inquietação na busca do conhecimento. Ela inclui a revelação, a tradição, a lógica, a intuição, a observação, a ética e a paixão. Fundamentalmente no campo da Educação Ambiental deve haver o compromisso do pacto social (SATO; SANTOS, 2003, p.4).

A educação pela pesquisa não se desloca do fenômeno educativo enquanto práxis porém, faz-se necessário um delineamento metodológico para concretizar este preceito no processo. Assim, este trabalho enfoca a seguinte inquietação: Como desenvolver uma estratégia metodológica para trabalhar com a pedagogia de projetos por investigação?

Buscando responder a esta indagação, propôs-se uma ação pedagógica na qual o processo de ensino ancora-se na atividade de investigação e almeja: propiciar aos licenciandos o desenvolvimento de competências docentes para superar os antigos esquemas didáticos de transmissão-repetição-reprodução de conteúdos de ensino, ainda a principal referência para a ação didática em sala de aula.

Os projetos de trabalho caminham para uma aproximação da escola com o aluno e se vinculam muito à pesquisa sobre algo emergente. É importante enfatizar que não há um método a seguir, mas uma série de condições a respeitar.

Projeto é o procedimento de um trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma idéia que está no horizonte, mas que admite modificações está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de uma maneira ou de outra, vão contribuir para esse processo. (...) O projeto é atraente pela confluência de campos disciplinares que se produzem para que um "projeto" se realize, e a idéia de colaboração que implica. Além das possibilidades de estabelecer conexões, gerar transformações, explorar caminhos alternativos, dialogar com outros "projetos" que brindam práticas profissionais vinculadas a essa noção (HERNANDEZ, 1998, p. 50).

Trazer este ideário à prática educativa, em sala de aula, na formação docente, situa-se no desafio de articular e viabilizar as atividades e experiências de aprendizagens constituintes do currí-

culo por meio de projetos de Investigação.

## Os caminhos trilhados na ação empreendida

O presente trabalho integra o projeto de pesquisa: "Ensino mediado por pesquisa em Educação Ambiental - a pedagogia de projetos como instrumento de estudo de problemas socioambientais em sala de aula", o qual é desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Esta investigação se define como um projeto de ação (AZANHA, 1974) em que se busca a viabilidade de um conjunto de opções e a reflexão sobre elas. Existe um subconjunto de problemas educacionais cuja solução não se encontra na formulação de hipóteses a serem confirmadas ou refutadas, mas sim na escolha de um curso de ação, dentre um variado conjunto de cursos possíveis (AZANHA, 1974, p.70). E, para concretizar este projeto de ação e a coleta de dados, buscou-se fundamentação na metodologia da pesquisa-ação. Esta se ocupa de procurar soluções para se alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada.

Optando-se por esta premissa metodológica, propôs-se o desenvolvimento da disciplina Educação Ambiental, no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, em Marechal Thaumaturgo - Acre, com uma ação pedagógica ancorada na estratégia metodológica de ensino mediado pelo princípio pedagógico do educar pela pesquisa.

Os sujeitos deste estudo são descendentes de migrantes nordestinos que, no princípio do século XX, migraram para a região para trabalhar na colheita da borracha amazônica (*Hevea brasiliensis*). Além disso, há também a descendência de sobreviventes de diversas etnias indígenas dos troncos linguísticos Pano e Aruaque, as quais ocupavam a região em momento anterior ao primeiro fluxo migratório. Assim, esses sujeitos possuem identidade com etnias indígenas tais como: Ashaninca, Arara, Apolima Arara, Jaminauá Arara e Kaxinauá. Este encontro plural entre culturas e povos propiciou a elaboração da cultura dos seringueiros, constituindo, portanto, identidade cultural vinculada principalmente à floresta, conforme estudos antropológicos de Carneiro e Almeida (2002), Pantoja (2008),

Postigo (2008).

Os sujeitos que integram o universo deste estudo são 30 discentes da licenciatura em Ciências Biológicas dos quais 05 trabalham no serviço de epidemiologia, vigilância sanitária, e assistência em enfermagem, na Secretaria Municipal de Saúde; e 25 exercem a docência, no ensino fundamental e médio, em escolas urbanas e rurais, nas disciplinas ciências e biologia. Esta licenciatura integra o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica.

No Estado do Acre, muitos professores exercem o magistério a título precário, isto é, não possuem formação ou formação adequada para o exercício da docência na educação básica. Este fato contraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual exige, para a atuação no magistério da educação básica, a formação em licenciatura plena, conforme expressa o teor de seu Artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No cumprimento dessa determinação legal para a formação de professores, o Governo do Estado do Acre e Prefeituras Municipais celebraram convênios com a Universidade Federal do Acre. Disto resultaram Programas Especiais para a Formação de Professores para a Educação Básica (PEFPEBs), para a qualificação de professores preferencialmente em efetivo exercício do magistério. A licenciatura em Ciências Biológicas, campo desse estudo, integra esta ação de formação em serviço atendendo a professores atuantes em áreas rural e urbana do município de Marechal Thaumaturgo - Acre.

### **A ação: o percurso e os desdobramentos**

As muitas adversidades impostas pelo complexo contexto e a condição de isolamento geográfico do município foram os eixos temáticos para reflexões e o estabelecimento de diálogos

entre a teoria e a prática docente em sala de aula. Destas reflexões tecidas, conjuntamente, pela professora-pesquisadora com os alunos-professores emergiram a necessidade de inovação e apropriação de referenciais de ensino mediado pela pesquisa exploratória para a sala de aula.

Assim, se trilhou o seguinte percurso em sala de aula: Definir o tema de estudo e identificar problemas de possível equacionamento; Caracterizar a problemática na qual os problemas estão inseridos; Constituir grupos de estudo; Centralizar e registrar informações provenientes de diferentes fontes e grupos; Elaborar interpretações sobre as informações coletadas; Buscar soluções e definir diretrizes de ação; Acompanhar e avaliar as ações; Divulgar os resultados pelos canais apropriados estabelecendo compartilhamento do conhecimento com a comunidade local; Acompanhar e orientar os alunos em um viés de trabalho dialógico para a socialização de conhecimentos.

A sequência das atividades pedagógicas com os alunos-professores contemplou: interesse pela pesquisa, estabelecimento de contrato didático, identificação de problemas, o planejamento do estudo, encontros extraclasse e extras para sessões de estudo, coleta de dados e elaboração e apresentação dos relatórios de pesquisa e a comunicação oral em classe e divulgação científica para a comunidade local.

No estabelecimento coletivo do contrato didático entre a docente-pesquisadora e os discentes ficaram firmadas as responsabilidades da docente-pesquisadora e dos discentes, assim como as modalidades de atividades a serem desenvolvidas conjuntamente durante a realização da disciplina, como também os procedimentos mais adequados para realizá-las.

Em seguida, ocorreu a escolha da temática de investigação. Os temas escolhidos assumiram o caráter de tema gerador permitindo uma articulação de conceitos e procedimentos das ciências da educação com as ciências do ambiente. A identificação e formulação dos problemas investigados pelos discentes emergiram da problemática vivenciada localmente e de diálogos com a professora pesquisadora.

O curso dos projetos ocorreu em encontros regulares com o intuito de efetivar a troca de informações; dialogar com especialistas de diferen-

tes áreas científicas e tecnológicas atuantes na região; aprofundar o estudo da literatura referente ao problema abordado; utilizar ferramentas de tecnologias da informação e comunicação para acessar bibliotecas virtuais e similares; desenvolver habilidades, hábitos, competências, atitudes e valores necessários ao ensino dos saberes científicos e a prática docente, assim como manter a regularidade da produção discente e docente.

Efetivamente, concretizou-se uma intervenção pedagógica para estruturar e reestruturar conceitos, além de realizar uma avaliação dialógica e processual das atividades acadêmicas para retroalimentar a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Para isto, o registro da ação empreendida e a sua consequente coleta de dados se realizaram por meio de filmagens. Os alunos-professores realizaram seus trabalhos utilizando e produzindo filmagens sobre a realidade local focalizando os temas de estudo e as peculiaridades locais.

Como resultados da utilização desse procedimento foram elaborados pelos alunos-professores, com o auxílio da professora-pesquisadora, 07 trabalhos: *A Leishmaniose Tegumentar America; Água do Rio Juruá até a minha casa; Hábitos alimentares da população urbana de Marechal Thaumaturgo - Acre; Transporte: indo e vindo a Marechal Thaumaturgo - AC no ritmo das águas; A gravidez em adolescentes em Marechal Thaumaturgo - Acre; O lixo problema ambiental em Marechal - Acre e Doenças transmitidas por animais domésticos em Marechal Thaumaturgo: a toxoplasmose.* Foram produzidos também quatro vídeo-clips, a seguir discriminados: *A Leishmaniose Tegumentar America; Água do Rio Juruá até a minha casa; Hábitos alimentares da população urbana de Marechal Thaumaturgo - Acre e Transporte: indo e vindo a Marechal Thaumaturgo - AC no ritmo das águas.*

O material produzido contém imagens, fotografias do contexto socioambiental assim como entrevistas e depoimentos de moradores e autoridades do município de Marechal Thaumaturgo. A intenção dessa produção audiovisual é a sua utilização, em sala de aula, como recurso de ensino, nas disciplinas Ciências e Biologia, nível de ensino em que os seus produtores atuam.

A ação empreendida atinge seu ápice com a apresentação dos trabalhos em sala de aula, pro-

movendo um intercâmbio de inquietações, percepções, experiências e conhecimentos novos. Um momento rico em sínteses, e posteriormente, com a comunicação e a apresentação da produção à comunidade local.

O estudo da realidade local expôs e desvelou a condição de precariedade e os perigos de agravos à saúde vivenciada diariamente pelos habitantes de Marechal Thaumaturgo. Nesta comunidade, onde os saberes produzidos foram partilhados, adquirir conhecimento e entrar em contato com a produção científica sobre os temas estudados, implicou repercussão e mobilização social. Momentos em que foram pleiteadas, às autoridades locais, algumas melhorias para o município tais como: um centro de zoonoses, uma estação de tratamento de água, a realização de exames clínicos essenciais ao diagnóstico médico, atendimento pré-natal com realização de exames clínicos. O ocorrido demonstra que o conhecimento mobiliza para reivindicações político-sociais e é condição essencial para participação social, para a conquista da autonomia, da emancipação e para a convivência cidadã. Sobre este fenômeno, Shen (1975) destaca que a apropriação de conhecimento científico e técnico pode ser imediatamente posta em prática para melhorar padrões de vida.

Esta abordagem pedagógica viabilizou o diálogo entre a realidade local-regional com outros ambientes diferentes, e também com distintos conhecimentos e formas de artes e o uso de recursos tecnológicos para produzir materiais para o ensino. Isto proporcionou a ruptura com a idéia de transmissão - reprodução de conteúdos e desencadeou a necessidade do comprometimento social e político dos professores com a realidade social local. Fato que se expressa na seleção e abordagem dos conteúdos de ensino, enquanto verdade provisória que se repensa e se refaz. E consequentemente, com a aprendizagem que se elabora e se constitui por um percurso de reconstruções e conquista permanente de autônoma intelectual.

Nesse ponto, é possível observar a concretização de atos de fala, ou seja, temos construções de textos (relatos, artigo científico, entrevista, palestra, elaboração de texto para apresentação de imagens em vídeo) que revelam um universo de verdades que provocam ações. O que



foi dito (ato locucionário) foi reconhecido (ato ilocucionário) e provocou conseqüências para novas interações e ações (efeito perlocucionário) já que houve mobilizações que ultrapassaram o ambiente escolar (BAZERMAN, 2005). Do conjunto de gêneros textuais produzidos nesta situação determinada (contexto escolar), em diálogo com os gêneros produzidos pela comunidade, emergiu um sistema de gêneros resultantes dos sistemas de atividades em que estão envolvidos os cursistas e as pessoas com quem convivem naquele ambiente.

Dessa forma, a estratégia metodológica utilizada situa os alunos-professores, em uma perspectiva em que estes, conseguem perceber-se enquanto autores e sujeitos reflexivos na e sobre a sua prática, sobre o seu fazer e de seu constituir-se como sujeito. Assim, compreendem-se como sujeitos e construtores de subjetividades, capazes de captar as tensões e contradições presentes na prática docente e no ambiente escolar.

A pesquisa constitui-se num princípio promotor e organizador do desenvolvimento profissional dos educadores. E nesse viés, interage com a constituição dos alunos em cidadãos, pois instrumentaliza o docente para essa responsabilidade ética, política e social.

O processo de ensino, efetivado por meio de estratégia metodológica que vincula o trabalho pedagógico a projetos de investigação, contribui para a alfabetização científica. Conforme Chassot (2000), a alfabetização científica envolve a aquisição de vocabulário básico e de conceitos científicos; a compreensão da natureza do método científico e a compreensão sobre o impacto da ciência e da tecnologia sobre os indivíduos e a sociedade. Com efeito, esta é entendida para além da aquisição do domínio do código e do vocabulário científico. Lorenzetti (2001, p. 1) enfatiza que se trata de "uma atividade vitalícia, sistematizada no espaço escolar, mas transcendendo suas dimensões para espaços educativos não formais, permeados pelas diferentes mídias e linguagens".

Assim, posta em ação, a alfabetização científica viabilizada por meio de projetos de investigação, clarifica aos alunos e professores as inter-relações entre ciência, tecnologia e sociedade e seu impacto no contexto socioambiental. Destaca-se, portanto, a interação entre a aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos com a

luta pela conquista da condição cidadã, enfatizando-se sua práxis social e seu caráter cívico.

Desse modo, diferentes saberes, tantos os oriundos das ciências de referência, tais como a química, física e biologia, geografia e das práticas sociais, são orquestrados para além da apropriação de conceitos, procedimentos e afirmação de atitudes consideradas corretas. Os saberes articulados adquirem significado e se constituem em referência para tomar decisões, quando aplicáveis no convívio na prática social, na luta pela conquista da cidadania em sua plenitude.

A alfabetização científica relaciona-se ao papel do ensino de ciências em direção à formação geral da cidadania. O desafio de ensinar para a cidadania significa optar por uma perspectiva crítica de educação e empreender esforços para a superação do senso comum, sem, contudo, destruir a cultura local.

A educação científica e a educação ambiental, em especial, se situam no acolhimento ao complexo e a necessidade de explicitar as relações e mediações existentes entre a ciência, a tecnologia e a sociedade. Isto implica no dizer de Japiassu (1999), desmistificar a crença na neutralidade científica. E conseqüentemente, produzir um processo de ensino capaz de instrumentalizar os alunos para tomar decisões e para a atitude proativa frente às questões sociais e às ações do cotidiano, construindo autonomia e conquistando a própria emancipação.

Portanto, isso reforça as proposições de Santos e Schnetzler (1997) da necessidade do processo de ensino vincular o conhecimento trabalhado, em sala de aula, com o contexto social em que o educando está inserido. Isso vem confirmar a relevância e importância que os projetos de trabalho têm assumido como forma alternativa e/ou complementar de ensino de conteúdos, procedimentos, valores e atitudes.

### **Considerações finais**

O trabalho com projetos de investigação remete à imagem da escola como uma instituição aberta, permeável, que terá como frente de trabalho os elementos da sociedade (grupos de alunos), cada um com suas especificidades. Esta imagem se amplia quando entendemos o termo

com o sentido de uma aprendizagem do fazer conjunto, do construir participativo, integrador dos elementos que participam do projeto aluno, professor, diretor, enfim, todos os envolvidos.

É consenso hoje que a escola deve proporcionar aos estudantes oportunidades diversas para que exercitem novas fórmulas de resolver problemas, selecionar, ordenar e analisar informações para poderem emitir juízo de valor pessoal e coletivo, desenvolvendo um pensamento crítico, porém flexível. O que se busca é que os alunos aprendam a trabalhar de forma independente, produzindo elaborações próprias, selecionando ações adequadas em situações ambíguas e transformando as informações em conhecimento.

O trabalho com projetos permite que o aluno: tenha responsabilidade pessoal no contexto; aprenda a negociar sua participação; participe da elaboração e decida estratégias de ação; seja corresponsável pelo trabalho, aprenda a ouvir e a decidir com um fim determinado. Optar pelo trabalho com projetos de investigação estabelece uma relação com a idéia de "educar-se para o presente", tornando os currículos voltados para a prática social, para a curiosidade e a vontade emergente dos alunos.

Com os projetos de investigação educa-se na e para prática social. O conhecimento, neste processo de ensino, mobiliza e impulsiona os sujeitos para conquistas sociais. Isto propicia a escola construir identidades, e uma dimensão simbólica que permite pensar, aprender e atuar para enfrentar problemas e para responder às mudanças que acontecem interna e externamente nos contornos e limites do ensino formal e da própria escola.

Por conseguinte, concretizar uma educação socioambientalmente comprometida com os valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências orientadas para a conservação e preservação do meio ambiente, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade, requer um comprometimento da formação de professores e principalmente, do próprio professor com estes valores, axiomas e pressupostos. O que significa uma ruptura e mudança paradigmática com a perspectiva hegemônica de educação, ainda presente nas universidades, que se assinala por um discurso progressista e engajado, entretanto ainda desconectado de uma atuação prática transformadora, portanto uma

prática inerte.

O exercício da educação ambiental não se viabiliza sem a leitura da própria aldeia e da sua conexão com o globo. Os projetos de investigação auxiliam no estudo de problemas socioambientais trazendo-os a sala de aula; fomentam a compreensão da historicidade, dos mecanismos de configuração, da dinâmica e da dialética inerente a problemática ambiental, pois, a aldeia nunca é a mesma, é sempre dinâmica, mantém-se em transformação permanente, assim como a nossa necessidade de apreender sua complexidade e suas conectividades.

### Referências bibliográficas

- AZANHA, J. M. Experimentação Educacional: uma contribuição para sua análise. São Paulo: Edart, 1974.
- BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel, (organizadoras); tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira [et al]. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil. Brasília. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). >
- CARNEIRO da CUNHA, M.; ALMEIDA, M. B. (Orgs.) Enciclopédia da Floresta. O alto Juruá: práticas e conhecimentos das populações. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: questões e desafios para a Educação. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.
- DEMO, P. Educar pela pesquisa. São Paulo: Autores associados. 9ª Ed. 2009.
- HERNANDEZ, F. Transgressão e Mudança na Educação os projetos de trabalho. Porto Alegre, ArtMed, 1998.
- JAPIASSU, H. Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica. São Paulo: Letras & Letras. 1999.
- LORENZETTI, L. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Revista Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências. Volume 03/N.01, 2001.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. Educação em química: compromisso com a cidadania. Ijuí: UNIJUÍ. 1997.

SATO, Michèle; SANTOS, José Eduardo. Tendências nas pesquisas em educação ambiental. In NOAL, F.; BARCELOS, V. (Orgs.) Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, p. 253-283.

SHEN, B. S. Science Literacy In: American Scientist, v.63, p. 265-268, may- jun, 1975.

PANTOJA, M. C. Os Milton: cem de história nos seringais no Acre. 2 ed. Rio Branco-AC: EDUFAC, 2008.

POSTIGO, A. A. et al. Atlas Histórico do Rio Bagé. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências, 2008.

# INVESTIGAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Murilena Pinheiro de Almeida

Universidade Federal do Acre/Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Campus Ponta Grossa

Este estudo analisa as contribuições e desdobramentos de um processo de ensino por meio da investigação da prática pedagógica e da interdisciplinaridade, na formação de professores de ciências e matemática. Participaram voluntariamente 350 discentes e docentes dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Acre, nas seguintes áreas: Pedagogia, Matemática, Química, Física e Ciências Biológicas. Utilizou-se a metodologia da pesquisa-ação e o estudo de caso. Assim, adquiriu-se uma postura reflexiva essencial à superação do senso comum e a conquista da autonomia intelectual. Conclui-se que: a prática de pesquisa inserida no início da formação docente propicia a valorização da cultura local, da própria formação e a articulação de diferentes conceitos científicos para intervenção na realidade social. Investigar o contexto educativo retroalimenta o processo de ensino-aprendizagem e fomenta a educação continuada do próprio docente.

"O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção". Paulo Freire, 1987.

O ingresso em cursos de Licenciatura é permeado de expectativas e representações sobre o trabalho docente assentadas no senso comum. Estudantes ao inserirem-se no contexto da licenciatura, acreditam que tanto a ciência como a pedagogia dispõem de modelos e de algoritmos disponíveis irrefutáveis para a resolução e o enfrentamento de todo e qualquer problema a ser enfrentado em sala e aula. Isto é, um arquétipo de ferramentas e procedimentos específicos para a pilotagem do ensino. Em face disso, depositam esperanças e expectativas de que a licenciatura,

através do conjunto de disciplinas, especialmente as pedagógicas, ofertará os modelos por meio dos quais resolverão todos os futuros problemas que virão a ocorrer em sala de aula, no vindouro exercício profissional.

Assim, coloca-se a formação docente seguinte problema: Por quais instrumentos abalar essas representações, desconstruir esses arquétipos e ao mesmo tempo promover a apropriação de um quadro de referência científica articulando-se teoria e prática propiciando a constituição da identidade docente?

Nesse propósito, este estudo visa analisar as contribuições e desdobramentos decorrentes de um processo de ensino por meio da investigação da prática pedagógica e da interdisciplinaridade, na formação de professores de ciências e matemática.

## **O empreendimento de construção da práxis pedagógica: um percurso de ousadias e rupturas**

"A escola silencia o mundo das experiências vividas ao ensinar a ler apenas as palavras da escola e não as palavras do mundo" Paulo Freire, 1987.

A proposição de inserir a atividade de investigação na formação inicial dos docentes está expressa nas Diretrizes para a Formação de Professores e na literatura nacional e internacional, as quais reforçam a necessidade do engajamento dos professores em pesquisas. Ponte (2002) considera que a pesquisa acadêmica visa aumentar o conhecimento acadêmico, nas áreas e disciplinas estabelecidas em uma comunidade científica. E por outro lado, as pesquisas que professores realizam sobre as suas próprias práticas intencionam a solução de problemas profissionais e a aumentar o conhecimento referente a esses problemas.

Nesse contexto, proporcionar aos licenciados a

compreensão da educação como um campo científico é uma tarefa que comporta vários desafios. Assim, a apropriação do conjunto dos saberes pedagógicos pelos licenciados faz emergir indagações em sala de aula como as que seguem: Como este saber é produzido? Por que contém uma verdade? Por que essa verdade é relativa? O que isto tem a ver com o que acontece nas escolas? (...).

Tais inquietações podem originar uma incursão na relação ensino - pesquisa e produzir problemas originais, mobilizar alunos e professores para novos estudos, ainda que sejam novos apenas na perspectiva do sujeito aprendente, o qual carece de apropriar-se e investir-se de conhecimentos, habilidades e ferramentas teóricas e metodológicas. Assim, a atividade de investigação se delineou como um princípio educativo (STENHOUSE, 1968), (DEMO, 2007), como uma situação de aprendizagem e ensino (PERRENOUD, 2000) e ato reflexivo docente (SCHÖN, 1992). Responder a essas inquietações discentes resultou na proposição de investigar a prática pedagógica escolar, e, tê-la como motriz para a aprendizagem articulada dos saberes específicos, tanto no campo pedagógico como no técnico-científico particular da licenciatura. Portanto, "investigar a própria atividade para, a partir dela, constituir e transformar o seu saber, num processo contínuo de construção de sua identidade docente" (PIMENTA, S. G. 1990, p. 75).

Dessa forma, pôs-se em curso a concepção de educar pela pesquisa, observando-se, o constatado por (LONGUINI e NARDI, 2004, p. 195), "que no exercício da profissão, os professores reinterpretam e mudam constantemente os processos vividos, fugindo a um padrão racional de entendimento". Atentando-se, também, para o fato de que: "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas, sim, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal" (NÓVOA, 1992: 25).

A experiência educativa relatada foi realizada com discentes e docentes dos seguintes Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Acre: Pedagogia, Matemática, Química, Física e Ciências Biológicas. E com docentes e discentes do Ensino Fundamental e Médio Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre e profes-

res das redes públicas de ensino estadual e municipal em Rio Branco - Acre. Participaram desta experiência voluntariamente 350 sujeitos. A concepção do ensino de disciplinas pedagógicas, mediadas pela investigação da prática pedagógica, decorreu de uma reflexão coletiva compartilhada por alunos e professores, em algumas disciplinas pedagógicas integrantes do currículo de formação de professores de ciências e matemática: Psicologia da Educação, Educação e Sociedade, Ensino de Ciências, Ensino de Matemática, Didática Geral e Prática de Ensino.

Nessa situação de aprendizagem, almejou-se a superação de visões dos licenciandos sobre o trabalho docente amparadas no senso comum, assim como, concretizar um ensino comprometido com a emancipação e a cidadania, tendo por referência didática a prática social. Na concretização deste estudo buscaram-se fundamentos e ferramentas na metodologia da pesquisa-ação e do estudo de caso, operacionalizou-se a coleta de dados com o registro escrito do curso da ação. Os dados obtidos foram analisados seguindo os referenciais da abordagem qualitativa.

## O desdobramento da ação

"O que mobiliza a mente humana são problemas, ou seja, a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real, ou ainda a busca de soluções para problemas nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor. Para aí chegar, a pesquisa é um excelente meio" Christian Laville e Jean Dionne, 1999.

O trabalho pedagógico com os (as) alunos (as) correspondeu à seguinte seqüência de atividades: interesse pela pesquisa, estabelecimento de contrato didático, identificação de problemas, elaboração do projeto de pesquisa, encontros para sessões de estudo, elaboração e apresentação dos relatórios de pesquisa, participação em eventos científicos. Em decorrência das limitações e restrições impostas pelas condições objetivas de realização do trabalho, a participação discente, nesta trilha assumiu caráter não-obrigatório, voluntário, durante o percurso do processo de ensino, fazendo co-existir na sala de aula duas abordagens de ensino.

Para viabilizar a proposição de investigar a prática pedagógica escolar, e, tê-la como

articuladora dos saberes, tanto do campo pedagógico como do campo técnico-científico específico da licenciatura, estabeleceu-se, conjuntamente com os alunos, um contrato didático. Esse é um instrumento de organização da atividade pedagógica e aqui, contempla a explicitação de papéis combinados, intenções e conteúdos da trajetória do projeto educativo. Desta forma, o contrato didático representa os princípios coletivamente instituídos pelos sujeitos da práxis pedagógica, e que regulam as relações que esses mantêm com o conhecimento e com as atividades propostas para adquiri-lo. Pois,

A relação didática não dura além do contrato didático. O aluno realiza um processo de construção de conhecimento que vai além da relação didática. (...) A relação didática é precária, mas ela possui o objetivo de desenvolver em cada aluno um processo em longo termo de construção do conhecimento. (...) Devolução, rupturas e contra-devolução didáticas são os principais paradoxos que professores e alunos manipulam em torno de seus papéis. Esse jogo em torno das regras muito particulares do contrato didático permite ao aluno inserir-se de modo otimizado no processo longo de construção e de desenvolvimento de conhecimentos. Todo contrato didático é por sua vez único e instável (JONNAERT, P. p. 02, 1996).

Portanto, o foco do contrato didático se concentra na construção do conhecimento pelo educando. Conseqüentemente, o seu sentido e relevância se expressa em seu próprio caráter, único, perecível e instável. Na necessidade de re-elaborações coletivas ao longo do percurso da ação pedagógica, em uma perspectiva de permanência e regularidade de sua prática, visando atender e mediar às necessidades do coletivo em sala de aula. Isto permite consolidar na práxis pedagógica, o diálogo como mediador dos processos de ensino e aprendizagem, e a relação dialógica com os saberes como fundamento da didática.

Na trajetória da ação, após o delineamento inicial do contrato didático, houve a escolha da temática de investigação pelos discentes. Professores e alunos elegeram o tema: a prática pedagógica no ensino ciências e matemática. Isto por se considerar a possibilidade de aprendizados com os professores que atuam nas escolas, por meio de suas práticas e suas elaborações na interação com a escola e sua comunidade. O saber docente

é reconhecido como fonte de dados de pesquisa e produção de conhecimentos pedagógicos como observam, MARIN (2000), PONTE (2002) e GURIDI (2007). Pois, estes elaboram saberes profissionais na interação com a prática, mesmo que a lógica estritamente acadêmica os considere com limitações.

Por conseguinte, o trabalho pedagógico principiou em uma perspectiva idiossincrática, em relação à perspectiva das percepções ciência, tecnologia e sociedade no âmbito escolar. Assim como do próprio processo de investigação, enquanto instrumento pedagógico de apropriação da realidade, para se chegar a uma postura de reflexão e de busca de novos conhecimentos. Essa condição objetiva percorreu as seguintes etapas preconizadas por Dewey (DE CAMPOS E FONTENELLE PESSOA, 1998, p. 190): a) uma necessidade sentida; b) análise da dificuldade; c) alternativas de solução para o problema; a experimentação de soluções, até que o teste mental aprove uma delas; d) A ação como prova final para a solução proposta, que deve ser verificada de maneira científica.

O processo de concepção e produção das investigações produzidas pelos alunos (as) estabeleceu duas relações: uma com a metodologia científica e outra com os saberes do campo da educação. A metodologia científica permeou as fases do processo de ensino posto em curso, da concepção do problema à redação e à comunicação científica, ápice do processo de estudo. Isso desfez a crença discente na existência de um método científico único e passível de aplicação universal, e que não há uma visão, uma explicação única sobre os fenômenos e sobre o fazer pedagógico. Esse fato também se verifica no estudo de Guridi (2007) sobre a inclusão de professores do ensino básico na pesquisa acadêmica.

A crença dos professores-alunos de que existiria um esquema possível de análise, que conduziria a um único resultado científico, foi extinta, quando foi esclarecido que existem várias possibilidades de categorias de análise, dependendo do referencial teórico escolhido (GURIDI, 2007, p. 89).

Assim, se clarifica aos (as) alunos (as) que o método científico possui etapas que se sucedem, porém não há um esquema único possível que conduza a um resultado único, preciso e correto. Há varias possibilidades de análises e dife-

rentes modelos teóricos, os quais podem ser ou não adequados aos objetos de estudo construídos. E isto se relaciona, diretamente, com diferentes teorias e modelos pedagógicos, e também com os modelos das ciências de referência da própria licenciatura.

Do mesmo modo, não é possível, tanto no percurso de realização de uma investigação como no curso de um processo de ensino, manter a idéia de um controle completo, total da situação com um roteiro ou protocolo de trabalho rígido ou inflexível. Nesses percursos ocorrem negociações, ajustes, adequações e concessões, necessárias para viabilizar a aprendizagem na relação didática no âmago do ensino e da própria pesquisa no contexto do ensino, quando esta se constitui em estratégia de ensino e em objeto de estudo, de apropriação cognitiva.

O procedimento experimental, a priori tido pelos alunos como o único possível, cede espaço para a produção de conhecimentos sobre dados não mensuráveis e delineamentos qualitativos ou interpretativos, predominantes nos estudos educacionais. Os processos de ensino e aprendizagem têm ênfase na subjetividade de seus atores (ANDRÉ, 2005), (ANDRÉ, 2006) e (VILLANI et al., 2006). "O dado qualitativo permite captar essa dimensão subjetiva, o que não ocorre com o dado qualitativo" (GURIDI, 2007, p. 67). O transitar nos meandros das mediações entre a teoria e prática possibilita múltiplas oportunidades de construção de práxis pedagógicas significativas e emancipadoras aos sujeitos que nela se inserem.

## O percurso das aprendizagens

"O homem nada sabe; mas é chamado a tudo conhecer." Hermes Trismegisto - 2700 a.C.

A inserção da investigação das práticas pedagógicas na formação de professores tem ancoragem nos conceitos de professor pesquisador (STENHOUSE, 1968), (ELLIOT, 1986) e professor reflexivo (DEWEY, 1953) e (SCHÖN, 1983). O ato reflexivo do professor possibilita a ruptura com padrões rotineiros de ensino, e, a ausência da reflexão impede a percepção de problemas e contradições que permeiam o ensino e o ato de ensinar, assim como os dilemas ineren-

tes a teoria e a prática pedagógica. Nesse mesmo viés, Dewey considera a reflexão essencial ao enfrentamento do desafio para o novo e pela ação. A reflexão possibilita o desvelamento de códigos e formas tácitas de atuação docente e também mobiliza para o exame de alternativas de ensino inovadoras.

Por sua vez, a atividade de pesquisa na formação docente incorpora essa dimensão reflexiva e contribui para a emancipação do professor. Para Stenhouse (1968), a pesquisa se constitui na base do ensino e da autogestão do trabalho docente e o seu foco prioritário contempla o currículo, tal como se configura em sala de aula, ou seja, os meios e os modos pelos quais o conhecimento é transmitido na escola. Desta forma, o ensino com base na investigação estabelece vinculação entre teoria e prática, onde a idéia e a ação estão fundidas na prática, na práxis pedagógica.

A importância do professor pesquisador e principalmente, pesquisador do complexo contexto pedagógico remete a repensar a aprendizagem acadêmica a que é submetido o professor, na qual o elemento pesquisa é inexistente ou negligenciado, a qual encontra em si mesma um entrave para a conquista da cidadania, sua e a de seus alunos. "O fruto dessa limitação é a atuação caricatural nas salas de aula e, sobretudo, o tolhimento no exercício da cidadania do professor com reflexos na aprendizagem de seus alunos" (DEMO, 1990:84).

Nesse propósito, a autonomia e emancipação docentes constituem um processo de conquista, que não pode ser empreendido por outrem, no qual é fundamental o transformar a si mesmo, onde se torna essencial recuperar a atitude de pesquisa e assumi-la como conduta estrutural do trabalho docente. Desse modo, o educar pela pesquisa corrobora para a apresentação da ciência em sala de aula desmistificada e desvinculada de estereótipos; assim como, possibilita mobilizar alunos e professores para a tarefa da mediação pedagógica do conhecimento escolar, tornando o ato de estudar provocador e relevante para os alunos; A fim de se evitar que alunos e professores transformem-se em reprodutores de livros didáticos, apostilas e similares e, por conseguinte, reféns de um ensino memorístico-copista.

Portanto, nessa premissa o conhecimento dos

futuros professores se forja principalmente no contato com diferentes procedimentos de ensino em sala de aula. Ter a escola, os seus processos e sua dinâmica, como objeto de estudo e os professores atuantes como parceiros e sócios do processo de formação de novos professores desaloja a professores e alunos e os compromete com problemas reais, os insere na dinâmica do contexto escolar com identidade e cultura próprias. A pesquisa pode contribuir à melhoria do ensino por fornecer introspecções sobre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, além de elucidar as relações e mediações entre os contextos sociais e institucionais os quais os professores necessitam considerar (STENHOUSE, 1979).

Outro aspecto observado nesse processo de ensino se reporta a dimensão formativa da avaliação, a qual expressa o caráter de subjetividade inerente a este processo. Nesta proposta, a avaliação retroalimenta o ensino, clarifica deficiências, carências e lacunas conceituais, provoca intervenções pedagógicas dialógicas nas diferentes etapas do processo de ensino e destaca a abordagem reflexiva sobre os erros e equívocos.

Neste sentido, verificou-se que o trabalho pedagógico com os erros, no ensino superior, também suscita o acolhimento à complexidade do contexto e a multiplicidade de significâncias que este pode conter. E a sua abordagem requer o diálogo e o estabelecimento de uma relação professor - alunos que priorize a conquista da autonomia. Assim, convém considerar que o sujeito que aprende, aprende em um determinado contexto e sobre um contexto ou conjuntura impregnada de uma multiplicidade de significâncias, diferentemente percebidas por cada pessoa, o que exige o respeito às diferenças e o acolhimento à diversidade. Logo, essa multiplicidade que transcende o cognitivo deve ser incorporada à práxis pedagógica.

A forma de abordagem sobre os erros, utilizada com os futuros professores nos cursos de licenciaturas, tende a ser reproduzida na sala de aula da educação básica, conforme apontam pesquisas sobre a formação docente. Gatti (1997) destaca que os licenciandos são orientados mais pelas idéias adquiridas em sua formação prévia do que pelas teorias que estudaram nos cursos de formação de professores. Alguns autores (CAR-

VALHO, 1992), (ADAMS e KROCKOVER, 1997), (SILVA e SCHNETZLER, 2000) e (LONGUINI e NARDI, 2004) consideram que os modelos de formação que enfatizam a transmissão de conteúdos em detrimento do processo de construção, predominantes nas licenciaturas, incidem diretamente no modo como os professores atuam em sala de aula.

Portanto, como salienta Chaves (2010), vivenciar processos que permitam este tipo de produção de conhecimentos pedagógicos contribui para a produção de práxis pedagógica própria e da autonomia intelectual do futuro docente

A reflexão partilhada e o olhar exógeno constroem um universo de significados de caráter qualitativo, não apenas para os alunos licenciandos, mas principalmente, para os docentes responsáveis e inseridos no curso da ação. Assim, estes se transformam em um processo mútuo e de relações de reciprocidade, adotam novas posturas, e, sobretudo a dialogicidade.

### Considerações finais

"Somos do tamanho de nossos sonhos." Fernando Pessoa

O processo de reflexivo promovido pelo ensino mediado pela pesquisa frutifica, sobretudo, com a conquista da autonomia e emancipação dos sujeitos participantes, a ruptura com o senso comum e as visões mitificadoras e estereotipadas da ciência. Investigar a prática pedagógica promove a transformação da grade de leitura pela qual se percebe o real e a apropriação de quadros de referências teóricas articulados com prática social.

O conhecimento apropriado pelos alunos em uma perspectiva de aprender mediado pela pesquisa constrói uma aprendizagem reconstrutiva, na qual cada conquista contempla desafios maiores e mais complexos. O percurso da aprendizagem apresenta o questionamento, a dúvida, a capacidade de perguntar e formular respostas provisórias. Esse processo provoca mudanças profundas e requer uma avaliação processual e essencialmente formativa. A aprendizagem se sustenta da dúvida e tem por motriz as incertezas. Rompe-se, efetivamente, com o modelo de ensino, no qual a relação professor-aluno se realiza de forma hegemônica e assimétrica. Para instaurar a dialogicidade e a partilha de aprendizagens entre



os sujeitos do processo de ensino, que elaboram e reelaboram sínteses provisórias do conhecimento.

A abordagem de ensino consagrada na transmissão e reprodução de saberes doutos da cultura universal apresenta-se insuficiente para responder aos desafios instaurados de educar para tomar decisões, para conquistar a autonomia e a emancipação, e para participar democraticamente da vida cidadã.

Numa outra perspectiva, a prática de pesquisa sendo efetivada desde o início da formação docente propicia a valorização dos elementos da cultura local, de sua própria formação e a articulação de diferentes conceitos científicos para intervenção na realidade social comprometendo socialmente os sujeitos. Por isso, pesquisar o contexto educativo torna-se referência para retroalimentar o processo de ensino-aprendizagem constituindo-se num elemento de educação continuada do (a) próprio (a) docente.

### Referências bibliográficas

ADAMS, P. E., KROCKOVER, G. H. Beginning Science Teacher Cognition and Its Origins in the Preservice Secondary Science Teacher Program. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 34, n.6, 1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. 12<sup>a</sup> ed. Campinas: Papirus, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2006.

CAMPOS, S. DE e FONTELLE PESSOA, V. Discutindo a formação de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. GRISOLIA, FIORENTINO, D. E MONTEIRO DE A. PEREIRA, E. (Orgs.) Cartografias do Trabalho Docente. Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

CARVALHO, A. P. Reformas na Licenciaturas: a necessidade de mudança de paradigma mais do que mudança curricular. Em *Aberto*, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

CHAVES, S. N. Receita de bom professor todo mundo tem a sua, eu também tenho a minha. XV ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas*

e práticas educacionais. Coleção Didática e Prática de Ensino. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços Não-escolares, Educação Matemática*, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DEMO, P. Pesquisa: Princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 8<sup>a</sup>. Ed. Campinas, Autores Associados, 2007.

DEWEY, J. Como pensamos. São Paulo: Companhia das Letras, 1953.

ELLIOT, J. La investigación-acción en sala de aula. Valencia: Generalita Valencia, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997. - (Coleção formação de professores).

JAPIASSU, H. Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica. São Paulo: Letras & Letras, 1999.

JONNARET, P. Dévolution versus contredévolution! Un Tandem Incontournable pour Le contrat didactique. In: RAISKY, C. e CAILLOT, M. (éds) Au-delà des didactiques, le didactique: débats autour de concepts fédérateur. Belgium: De Boeck & Larcier S.A. 1996.

LONGUINI, M. D., NARDI, R. A prática reflexiva na formação inicial de professores de física: análise de uma experiência. In: NARDI, R.; BASTOS, F.; DINIZ, R. E. S. Questões Atuais no Ensino de Ciências. São Paulo: Escrituras, 2004.

MARIN, A. J. (Org.) Educação continuada: reflexões alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000 - (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. *Revista Faculdade de Educação*. São Paulo, v 22, n. 2. p. 72-89, jul./dez.1996.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Org.) Refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM, 2002.

SCHÖN, D. The reflective practitioner. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, L. H. A. e SCHNETZLER, R. P. Buscando o caminho do meio: a sala de "espelhos" na construção de parcerias entre professores e

formadores de professores de ciência. *Ciência e Educação*. V.06, n. 01, 2000.

STENHOUSE, L. The humanities curriculum project. *Journal of Curriculum Studies*, v. 1(1), p. 26-33, 1968.

STENHOUSE, L. Can research improve teaching? Summary of a Lecture given by Lawrence Stenhouse at the Scottish National Conference on Curriculum and Evaluation for P.E. Teachers. January, 1979.

VILLANI, A., BAROLLI, E., ARRUDA, S. M., FRANZONI, M., VALADARES, J. M., GURIDI, M. e FERREIRA, D. B. Contribuições da Psicanálise para a metodologia de pesquisa em ciências. In: TEIXEIRA DOS SANTOS, F. M. e GRECA, I. M. (org.) *A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias*. Ijuí: Unijuí, 2006.

# A PERSONAGEM FEMININA EM “PROCURANDO FIRME”, DE RUTH ROCHA

Nilza Monteiro de Oliveira<sup>1</sup>

Universidade Federal de Rondônia - Campus Vilhena

A literatura infanto-juvenil tradicional apresenta a personagem feminina com características evidentemente maniqueístas, situando-a nos extremos do bem e do mal. Este trabalho tem por objetivo mostrar como isso se evidencia nos contos do passado e como, na contemporaneidade, a personagem de *Procurando Firme* adquire maior verossimilhança, com gostos e desejos de liberdade de expressão. Pretende também revelar a importância da literatura infanto-juvenil como fator de enriquecimento intelectual, atuando na construção do universo imagético como arcabouço de respeito pessoal e auto-estima, bem como mostrar que a arte, a beleza e a elevação espiritual contribuem para a aquisição de respeito mútuo, ao considerar as diferenças como obstáculos no estreitamento das relações afetivas. Esta talvez seja a maior importância da literatura infanto-juvenil: atuar como veículo entre as crianças e conseqüentemente auxiliar no amadurecimento das estruturas psicológicas tão necessárias para enfrentar as dificuldades cotidianas.

Palavras-chave: literatura infanto-juvenil, personagem feminina, contemporaneidade.

Escrevo para dizer o que penso. Quero reclamar de governos autoritários. Quero mostrar a existência de desigualdade entre o homem e a mulher. Não fujo muito de temas que, supostamente, não pertencem ao universo infantil. Acho que todo mundo é capaz de aprender. (Ruth Rocha)

Os livros da literatura infanto-juvenil contemporânea têm se preocupado cada vez mais em abordar temas da atualidade. Um destes temas é a emancipação feminina presente em *Procurando Firme*, de Ruth Rocha, que ao discorrer sobre o assunto o faz com cuidado e de maneira encantadora. Nessa narrativa, que se vale de aspectos da literatura infantil clássica, especialmente o conto de fadas, a autora introduz uma voz interlocutora que junto ao narrador (ou narradora, ou contadora de história) reage num primeiro momento a ouvir "mais" uma história de fadas,

com rei, rainha, castelo e dragão. Uma voz contemporânea semelhante à de um contador de histórias que, muitas vezes, se confunde com o papel do narrador, numa linguagem coloquial, apresenta às crianças, ao mesmo tempo o conto tradicional e o contemporâneo, numa linguagem dual, ora cotidiana, ora mais elaborada. Neste diálogo introdutório percebe-se que o narrador tem uma história para contar "Uma historia que parece ser história de fadas, mas não é. Também parece história para criança pequena, mas não é." (ROCHA, 2009, p.5) A dualidade na obra surge, então, como que para mostrar a ambigüidade existente entre a personagem feminina, representada primeiramente por Linda Flor, e finalmente por Teca, duas faces da mesma moeda, entrecruzando a imagem feminina do passado e do presente.

Assim como nos contos clássicos, nesta obra encontramos a princesa Linda Flor sendo preparada para o casamento e recebendo aulas de artes adquirindo prendas e dotes, no intuito de agradar aos possíveis pretendentes. Seu irmão o príncipe recebe aulas de esgrima, de línguas, de cotovelada e de berro, e em determinado momento está pronto para deixar o castelo e sair pelo mundo. Linda Flor, ainda obediente aos pais, imita Rapunzel e deixa os cabelos crescerem para facilitar a subida dos pretendentes. Ao receber o primeiro fica desapontada, embora ele se apresente bem vestido e seja rico e corajoso, pois enganou o dragão, para chegar até ela. Recusa-se, no entanto, a obedecer aos pais quando a instam a mostrar seus dotes. Ao receber o segundo pretendente, semelhante ao primeiro, é mais intransigente ainda e recusa-se peremptoriamente a agradá-lo, provocando desmaios na mãe e indignação no pai. E assim, sucessivamente, muitos príncipes vieram e foram recusados. Ela não quer se casar com nenhum deles. Para facilitar a entrada e saída dos príncipes termina por colocar uma escada na janela, por ser mais prático. Uma praticidade que denuncia a evidência da contemporaneidade a entremear-se na narrativa. Em dado momento radicaliza, corta as tranças, muda os trajes, es-

candaliza os pais, abandona as aulas de frivolidades e passa a ter aulas com os instrutores do irmão, também quer aprender esgrima e saltos com vara. Este é o momento em que resolve mudar de nome e surge Teca, ou Zaba ou Mari, nomes mais condizentes com sua nova personalidade. E inicia as aulas de berro. Importantíssimas aulas para quem almeja mudar seu destino. Aprende a comandar e com determinação molda seu novo perfil. Não mais aquela princesa estática, dos contos de fadas tradicionais, sempre à espera do príncipe encantado, que virá para viverem felizes eternamente.

A personagem Teca, representante dos contos contemporâneos, tem o perfil modificado, pois se faz agente de seu destino ao se preparar para mudar as expectativas, determinadas por seus pais. Nada mais de frivolidades lhe bastam como aprendizagem, quer conhecimentos que lhe permitam pular os muros do castelo e enfrentar os dragões. Na representação dos conceitos impostos às mulheres, percebemos que Linda Flor foi preparada para ser como sua mãe, mas ao adquirir voz opta pela liberdade de escolher seu próprio caminho.

Efetivamente a literatura infanto-juvenil tradicional encarregou-se de perpetuar a imagem das personagens femininas numa situação de imobilidade, sempre à espera do príncipe encantado. Fato este que a literatura contemporânea tem se preocupado em modificar. Neste caso específico, vemos a princesa se preparando para vencer o dragão com as armas que o irmão aprendeu a usar com o fim de sair para o mundo, mas aliadas às suas, somando forças. Ao lado de suas prendas e dotes, lutas de esgrima e aulas de berro. Nas diferenças da educação dadas aos dois irmãos percebemos os valores sociais do passado, pois o personagem de ficção, elemento essencial da narrativa, segundo os teóricos da literatura, se identifica com as pessoas humanas. (KHÊDE, 1990, p.11) Encontramos, portanto, na literatura, tanto clássica como contemporânea, a dualidade feminina.

É curioso notar que a desvalorização da mulher é antiga. Sabemos disso porque a literatura, inclusive a infantil, tem retratado isso ao longo da história. Ao recorrer ao modelo de conto de fadas Ruth Rocha resgata o clima de idealismo e magia das novelas de cavalaria, em que primeira-

mente surgiram as fadas responsáveis pela exaltação da figura feminina na Idade Média. Nesta época havia duas formas de contar, uma popular de fontes orientais e outra culta de inspiração ocidental. Nas narrativas aventurescas das novelas de cavalaria, pertencentes à prosa de origem culta, há uma idealização da figura feminina, vistas como cheias de magia e encantamento, que foge ao padrão do cotidiano medieval, truculento e bárbaro. Vê-se que o processo de civilização foi lento e demorado e destas transformações ocorridas restam a forma literária, a efabulação, e os elementos objetivos do discurso literário acima de qualquer valor ideal. Para reafirmar as situações de maniqueísmo cito as coletâneas do fabulário oriental do século X, *Sendebâr*, nas quais a literatura infanto-juvenil tradicional traz muitos exemplos de desvalorização da figura feminina.

[...] uma das fontes da divulgação da imagem negativa da mulher, vista como astuta, mentirosa, traidora, ambiciosa [...] que mais tarde, na novelística ocidental, vai alternar com a imagem positiva da mulher anjo, de inspiração cristã, dando origem à imagem dual que define a mulher até hoje [...](COELHO, 1985, p.9)

Desta maneira, a estigmatização da personagem feminina vem sendo transmitida de geração a geração, com os contadores de histórias ou por meio da literatura. Muitas vezes, a obra literária, destinada ao público infantil ou a público adulto, retrata o personagem como reflexo da sociedade vigente, por isso, durante séculos a mulher foi apresentada como dissimulada (*As mil e uma noites*), curiosa (*Barba Azul*), interesseira, orgulhosa e arrogante (*as madrastas de Cinderela e Branca de Neve*). Portanto, a literatura ao marcar com características tão negativas a personagem feminina, contribuiu para a disseminação desse conceito. Neste aspecto a literatura contemporânea tem feito um trabalho de resgate da dignidade feminina, no intuito de diminuir o preconceito, e reafirmar a mulher como pessoa. Aliados a esse trabalho os livros infantis se preocupam também com a linguagem verbal, com a linguagem visual, e o projeto gráfico, que serão levados às crianças, visto que elas são o grande público dessa literatura. A preocupação, portanto, de escritores e editoras não se prende só a beleza que dá

forma ao seu produto, mas ao conteúdo ideológico, como podemos perceber na fala de Borba

[...] a linguagem é poderoso instrumento de manipulação e, por conseguinte, de implantação e conservação de ideologias. Como ela age sobre o pensamento, o homem, ao mesmo tempo em que teme, aprende a dominar as palavras e dar-lhe o valor que pretende, utilizando-as para os objetivos que desejar. (BORBA, 2003, p.3)

Portanto, vemos na linguagem e no desenvolvimento da narrativa um cuidado, em mostrar como o preparo, o conhecimento e o saber são fundamentais para as mudanças sociais.

O tema da emancipação feminina, tão habilmente trabalhado no livro ora em estudo, não é novo, pelo contrário, já no séc. XVII as damas da corte francesa, escritoras, companheiras de Charles Perrault, também, recorreram a ele. "A narrativa de contos fornecia diversão e para estas escritoras, também representava uma maneira de expressar o descontentamento com os arranjos matrimoniais e a dominação patriarcal" (CANTON, 1994, p.33). Vemos então que o contexto social reflete a literatura e vice-versa, e a emancipação é desejo feminino como forma de compensação para as injustiças que ocorreram e ocorrem neste universo em particular. O fato da personagem feminina na literatura contemporânea aparecer como agente de seu destino, com poder de escolhas e de decisões, só vem corroborar os anseios do passado e são representativos dos novos valores da mulher na atualidade.

A literatura infanto-juvenil contemporânea como arte literária é ato estético de pura beleza e prazer, sem muita informação que a torne cansativa, nem carregada de ensinamentos para que se perca sua função. Então, ao se apropriarem desta arte, os contos infantis deixaram um registro histórico e de costumes sociais. Representam em sua modalidade, os valores, as crenças, e os modos de vida das sociedades gregárias. Desta maneira, percebemos que o livro *Procurando Firme* retrata o desejo de educação igual para meninos e meninas, para enfrentarem problemas comuns da vida humana. Conforme Nelly Novaes Coelho (2000, p.74) a personagem é a transfiguração de uma realidade humana (existente no plano comum da vida ou num plano imaginário) transportada para o plano da realidade estética (ou lite-

rária). O modelo de princesa contemporânea representado pela personagem feminina, do livro em questão, só vem intensificar a necessidade de se pôr de lado as diferenças entre meninos e meninas, dirimindo os obstáculos em direção ao respeito mútuo. "[...] é a servidão que nos torna fracos, é a experiência vivida, mesmo perigosamente, que forma os homens capazes de trabalhar e de viver como homens." (FREINET, 1996, p.43). Ainda esse educador afirma: "É provável que nos digam que não devemos formar sonhadores" (FREINET, 1996, p.43). Mas, é a literatura enquanto manifestação artística que propõe a reflexão no sentido de não submissão ao outro, para que caminhemos lado a lado.

Assim, misturando fantasia, ao clima do "Era uma vez..." que transporta o pequeno leitor para um espaço atemporal, cheio de magia, o conto de fadas vem gerar no subconsciente a esperança, onde as palavras criam um ninho de calor e afeto. "A criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor, com isso, torna-se mais capaz de entender os outros e, eventualmente, pode se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa". (BETTELHEIM, 2007, p.10). É na representação das personagens femininas que se mostram os comportamentos a serem assumidos para a realização de uma vida mais plena e mais justa.

A literatura como forma de enriquecimento interior age na criança como abertura para aquisição de uma nova mentalidade.

Há na vida um trabalho a ser realizado, uma luta a ser empreendida por todos nós. E, nesse sentido, a Literatura cumpre um papel. Pela imaginação, varinha de condão capaz de revelar o homem a si mesmo, a Literatura vai lhe desvendando mundos que enriquecem o seu viver. (COELHO, 2003, p.118).

Portanto, *Procurando Firme* coaduna-se com as idéias de vários estudiosos, inclusive com a premissa de Jauss "[...] de que a arte, não sendo meramente reprodução ou reflexos dos eventos sociais, desempenha um papel ativo: ela faz história, porque participa do processo de "pré-formação e motivação do comportamento social" (JAUSS p.43. apud ZILBERMAN, 2009, p.50), inserindo-se nas modificações sociais do comportamento feminino da contemporaneidade, não só

descrevendo o feminino com suas características peculiares, mas unificando-as no todo de indivíduo, como ser humano com capacidades idênticas de aprendizado, conhecimento e escolhas. Esta é a função social da arte segundo Zilberman, influenciar o destinatário, veiculando normas ou criando-as indiretamente.

A linguagem simbólica adotada pelos contos de fadas clássicos ou contemporâneos, mesmo nos dias atuais, segue mostrando que a condição humana continua a mesma. Os ensinamentos passam de uns para os outros, e mostram que o calor e a afetividade são vitais para a conquista do equilíbrio mental e físico. Entre o espaço do real e do imaginário, forma-se uma nova mentalidade, um conceito que foge aos padrões dos antigos valores, abrindo espaço para que surjam verdadeiros homens e mulheres com capacidades distintas, porém com mesmas oportunidades.

Ao aliar o tema da emancipação feminina ao mundo mágico dos contos de fadas, a literatura infanto-juvenil contemporânea estabelece com seu leitor um diálogo reflexivo e crítico, das reivindicações das mulheres que refletem um desejo expresso desde sempre. Linda Flor quer escolher seu príncipe quando e onde quiser. Quer ser responsável pela sua felicidade e ir em busca de seus sonhos. Assim não mais teremos o "viveram felizes para sempre", mas Procurando Firme o que for melhor para cada um.

## Nota

<sup>1</sup>Acadêmica do 8º período do Curso de Letras da UNIR - Universidade Federal de Rondônia - Campus de Vilhena - 76.980-000 - Vilhena - RO. Membro do GEPCEC - Grupo de Pesquisa em Poética Brasileira Contemporânea. E-mail: nilzamoliveira@gmail.com

## Referências bibliográficas

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 21ª ed.. Tradução de Arlene Caetano-São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BORBA, Francisco da Silva. Introdução aos Estudos Linguísticos. 13ª ed. Campinas, S.P.:Pontes Editores, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama Histórico Da Literatura Infantil/Juvenil: das origens indo europeias ao Brasil Contemporâneo. 3ª ed, refundida e ampliada.São Paulo:Quiron,1985.

\_\_\_\_\_. O Conto de Fadas: Símbolos, Mitos Arquétipos. São Paulo: DCL 2003.

CANTON, Kátia. E o príncipe dançou: O conto de fadas, da tradição oral a dança contemporânea. São Paulo: Ática, 1994. Tradução Claudia Sant'ana Martins.

FREINET, Celestin. Pedagogia do Bom Senso. Tradução J. Baptista; revisão e texto final Monica Stahel, 5ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZILBERMAN, Regina. Estética da Recepção e História da Literatura. São Paulo: Ática, 2009.

ROCHA, Ruth. Ilustrações Walter Ono. Procurando Firme. Ed. reform. -São Paulo: Moderna, 2009.

Disponível em: [WWW.sitedeliteratura.com/infantil/conceito.htm](http://WWW.sitedeliteratura.com/infantil/conceito.htm). Acessado em: 22 de agosto de 2010.

# O ENSINO PELA PESQUISA: SABERES VIVIDOS, MEMÓRIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Ocimar Leitão Mendes  
Coordenação de Educação Escolar Indígena - Secretaria de Estado de Educação do Acre

O presente artigo foi elaborado inicialmente como subsídio para a atividade de ensino/aprendizagem desenvolvida para os professores Huni Kui participantes do XVIII Curso de Formação Intercultural de Professores Indígenas, promovido pela Coordenação de Educação Indígena - SEE, em 2008. A proposta visava estimular, refletir e reforçar o uso da pesquisa como recurso metodológico no fazer pedagógico da escola indígena e na intenção declarada de instrumentalizar a pesquisa para realizar a manutenção, o avivamento ou a revitalização de manifestações culturais dos povos indígenas. A discussão inicial realizada com os professores Huni Kui abriu novas possibilidades e desafios para o ensino pela pesquisa. Esse diálogo entre os saberes vividos e a teoria acessível sobre a pesquisa no universo escolar permite a revisão das práticas educativas, sejam elas do professor indígena, sejam do mediador externo. A metodologia de ensino pela pesquisa repensa os papéis atribuídos comumente a professores e alunos, as práticas do fazer educativo. No ensino pela pesquisa, o aluno é parte do processo e atua como parte ativa em todo processo de ensino aprendizagem. O professor atua como mediador entre os saberes do educando e o conhecimento que juntos construíram. Nesse caso, revê-se aqui o papel atribuído à escola como uma mera estrutura física. A escola é toda aldeia, incluindo a floresta, o rio, o roçado. A escola indígena no contexto de ensino pela pesquisa abrange as práticas coletivas - rituais, pescarias, caçadas - enfim, todas as atividades consideradas como centros de interesse pela comunidade educativa, ocorram elas no espaço da aldeia ou no seu entorno, dentro da Terra Indígena.

Enquanto os povos indígenas não tiverem seus próprios historiadores, a história escrita nos li-

vros será sempre uma tradução, contada por não-indígenas. Esta é uma paráfrase do provérbio africano: "Enquanto os leões não tiverem seus próprios historiadores, as histórias de caça continuarão a glorificar os caçadores".

Com esta reflexão inicial busquei instigar os professores indígenas Huni Kui<sup>1</sup> a levar para suas comunidades a reflexão sobre a função e a importância do ensino feito por meio da e pela pesquisa. Essa reflexão suscitou novas questões como: é preciso ser índio para historiar a experiência de seu povo? Qual o papel da escrita na transmissão dos conhecimentos? Qual a importância de ler e escrever em língua indígena? Confesso, não tenho respostas, mas vamos enveredar por alguns parágrafos nesta discussão.

Não precisa ser índio para historiar a experiência de um dado povo indígena. Esta assertiva se impõe pelo conjunto de produções acadêmicas produzidas, notadamente, a partir da década de 70, envolvendo diretamente a questão indígena. Todavia, os trabalhos produzidos evidenciam uma relação de respeito e solidariedade dos pesquisadores não indígenas com as pessoas em sua corporalidade. Ação que enseja compreender os sujeitos da pesquisa em seu espaço vivencial marcado por suas experiências individuais e coletivas. Sujeitos estes que estabelecem laços de parentescos que transcendem os vínculos sanguíneos; sujeitos que constroem suas vidas nas múltiplas relações com a natureza e com outro imediato.

Reconhecer-se como parte dessa vivência é uma questão fundamental, mas não é garantia de que o pesquisador estabeleça outras possibilidades de produção de conhecimento e, por seu turno, não impede que os sujeitos das pesquisas não sejam somente o que (MAER, 2010, p.11) denominou de objetos descartáveis de pesquisa.

A pesquisa da temática indígena requer o diálogo e a tradução das categorias indígenas num

exercício de tradução semântica e cultural dos conceitos e práticas coletivas que se explicam no contexto na qual estão inseridas. Diante desta complexidade, os pesquisadores indígenas, num exercício intercultural, dispõem em tese da melhores condições para realizar o trânsito entre esses saberes.

Discutamos a outra questão, ou seja, seria a escrita a única maneira de assegurar a transmissão de valores, práticas culturais num registro perene e sempre acessível? Em comunidades indígenas, com pleno domínio da língua materna, o uso da língua indígena ocorre no âmbito familiar e comunitário, ou seja, no aconselhamento de pai para filho, nas atividades de produção, nos momentos íntimos do homem e da mulher, nas brincadeiras, nas reprimendas, no acalento do bebê, nos ritos, enfim nos momentos importantes da comunidade. Nesta condição sociolinguística, ao registrar os mitos sagrados, tal como se refere (D'Angelis, 2007, p. 37), poder-se-ia limitar a beleza poética da oralidade. Por outro lado, há comunidades indígenas cuja condição sociolinguística está causando rupturas geracionais, ou seja, as gerações mais novas não sentem necessidade de falar e transmitir para os filhos a língua materna. Esta é uma situação decorrente, principalmente do contato frequente com a sociedade envolvente, usuária de língua de maior prestígio por ser a língua utilizada na cidade, nos serviços de governo e ouvida nos meios de comunicação.

Neste contexto, o registro escrito de narrativas e cantorias se constituirá numa estratégia importante nos processos de revitalização cultural. Todavia, existirá a possibilidade de conflitos por espaço entre a cultura grafocêntrica e a da oralidade e, ainda, pelo uso da língua indígena e da língua portuguesa, verdadeiro campo de tensão que pode acelerar o processo de deslocamento linguístico que ocorre em virtude de fatores políticos, étnicos, sociais e da dinâmica interna das línguas em contato.

No caso específico do empréstimo linguístico, sabemos de sua relevância na ampliação do léxico das línguas em contato, mas no caso de povos minoritários, de comunidades minoritárias (física e linguística), a introdução e a substituição sistemática das palavras que nomeiam as práticas do cotidiano levam necessariamente ao desloca-

mento linguístico.

Neste caso, o uso de estratégias para a ampliação dos usos sociais da língua indígena auxiliará na construção de visão positiva em relação à língua indígena, ação que necessita do envolvimento da comunidade de fala. Para consciência do valor político da manutenção da língua indígena é preciso haver mobilização. Ação política que exige posicionamento esclarecido dos intelectuais da comunidade (professores, agentes de saúde, lideranças e Aisans) articulação que necessita do apoio subsidiário de instituições internas (escola) e externas (Estado, ONGs).

Devemos considerar que a introdução da escrita e da leitura é resultado da relação de contato, tendo a escola e os projetos de desenvolvimento como vetores principais. Outro agente fundamental nessa empreitada foram os missionários que buscaram e buscam a conversão dos povos indígenas para a religião cristã, utilizando a língua indígena e, para isso, fizeram o registro da língua indígena para traduzir a Bíblia, contos religiosos e oferecer, assim, os ritos cristãos em *hatxa kui*, caso de povo Huni Kui da Terra Indígena Katukina/Kaxinawa. A inserção da escrita e leitura nessas duas situações foi e ainda continua, em alguns casos, sendo instrumento de controle social, dominação e conversão religiosa.

A escola Huni Kui atual utiliza a leitura e escrita como instrumento para reflexão dessas situações impostas pelo contato e como estratégias para ampliação dos espaços sociais do *hatxa kui*. O acesso à leitura e à escrita são universos que dizem respeito necessariamente ao fortalecimento da identidade social desse povo, uma vez que possibilitam o registro dos mitos, das festas tradicionais em material impresso para circular na escola e na comunidade educativa, além de ser instrumento na elaboração de projetos de desenvolvimento sociais para a comunidade.

A escola nesse sentido se constitui como instrumento fundamental, uma vez que é considerada instituição de prestígio nas comunidades indígenas, meio de aquisição dos códigos dos brancos numa interlocução com saberes indígenas. Conquista que resulta da luta dos povos indígenas pelo direito ao respeito a sua indianidade<sup>2</sup>.

A conquista da escola é consequência do acesso aos demais direitos individuais e coletivos, mas, via de regra, a escola que está presente no



imaginário coletivo é a "escola da cidade". Mesmo que a escola Huni Kui em andamento seja resultado de elaboração comunitária. Processo que envolveu pajés, parteiras, lideranças, professores, agentes de saúde e Aisans e resultou na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que se propõe a respeitar os princípios previstos na legislação nacional. É a "escola da cidade" que se constitui como referencial de parcela significativa dos pais e alunos<sup>3</sup>. Pais que demandam a aplicação da lei 11.274, de fevereiro de 2006, que determina a implantação da educação infantil, adesão que levará as crianças para educação escolar mais cedo, rompendo com o processo de transmissão de valores da comunidade educativa que ocorre no espaço familiar. Transmissão que ocorre nas atividades cotidianas: no banho de rio, no ato de fazer a fogueira logo cedo, na pescaria, no roçado, buscando lenha e água, tomando banho na chuva, jogando futebol com bolas imaginadas, entre outros afazeres.

A escola é uma agência estrangeira e introduzida após contato atuando historicamente como agência para integração, assimilação ou conversão dos povos a valores culturais e religiosos da sociedade não indígena. Somente a partir da década de 70 é que rebentam experiências que destoava deste direcionamento.

A escola se configura como instituição historicamente construída, fundante na e para legitimação da sociedade moderna. Instituição que forjou nesse processo histórico um conjunto complexo de métodos, procedimentos, normas, conceitos e estratégias de controle das ações de professores e alunos. Instituição que se caracteriza pelo caráter refratário as mudanças pedagógica e metodológica. Essa característica em si não justifica a centralidade do professor no processo de ensino aprendizagem, da aula expositiva como metodologia privilegiada ou mesmo a restrição do professor ao livro didático. A instituição escolar se insere num contexto conflituoso e mediado por interesses políticos, filosóficos, financeiros. A centralidade do professor se relaciona à fragmentação dos saberes e a fragmentação dos saberes se insere na lógica cartesiana de compreensão da sociedade que suscitou no curso da história contemporânea espaços de poder representado em áreas de conhecimentos com métodos e objetos definidos. Fragmentação presente nos

currículos das escolas não indígena. Aceita-se, na modernidade, o consenso de que a realidade vivida é um todo complexo e indivisível e cada vez mais se promovem ações que superem as fronteiras entre as áreas de conhecimento. Ocorre que a mudança se dá dentro de limites prescritos. O ensino através da pesquisa aponta um caminho novo, uma vez que propõem a superação excessiva através da articulação de professores e alunos para realizar pesquisas que "se alicerçam sobre os interesses das pessoas [e da comunidade] e têm como unidade de trabalho a problemática e não, como muitas vezes se acredita, o tema ou o assunto" (OLIVEIRA, 2004, p. 48). Caminho novo este, considerando-se o uso da escrita como suporte para o registro, posto que, imemorialmente os povos indígenas dispõem de elaborados sistemas para análise, interpretação e intervenção do mundo.

Destaco dentre tantas manifestações socioculturais a atividade nomeada pelo povo Shanenawa<sup>4</sup> de Shena Shuku, a qual resulta da capacidade analítica de atribuir sentido à relação com a natureza<sup>5</sup>. Processo permeado por uma ação ativa de pesquisa, experimentação e sistematização para compreender e atuar no espaço em que vivem, e, sobretudo compreender a si mesmo. Shena Shuku consiste numa atividade cultural coletiva realizado em momentos de celebração de acordos para realizar atividades importantes ou mesmo para celebrar a alegria de uma conquista coletiva. Os participantes se organizam em círculo, entrelaçam as mãos e os pés, constituindo simbolicamente um único corpo. E permanecendo parados, movimentam o tronco em movimento pendular, enquanto repetem continuamente Shena shuku, *yu, yu, yu!*.

O grande desafio é estabelecer uma relação dialógica entre métodos e técnicas decorrentes do saberes indígenas e os saberes e não indígenas. Relação que historicamente foi permeada por uma ação etnocêntrica, marcada por uma visão parcial da problemática que se busca compreender. Dispondo o pesquisador de categorias de análise formulada em contexto histórico-cultural diverso.

O ensino através da pesquisa na educação indígena acreana busca romper essa lógica etnocêntrica, uma vez que possibilita aos sujeitos do processo de ensino e pesquisa aporte

conceitual e metodológico para que possam refletir sobre as problemáticas de seus interesses e em suas línguas nativas.

### **A pesquisa como questionamento aos papéis sociais**

Para pontuar, o termo identidade, usado neste texto, é o conjunto de características culturais, das maneiras próprias de reprodução física e social, dos laços históricos construídos no tempo e nos espaços sociais. Identidades que se alteram por serem forjadas por homens e Mulheres que se recriam constantemente, num fazer-se, respondendo as suas angústias psicológicas e respondendo às transformações socioeconômicas das sociedades nas quais estão inseridos e pelas quais transitam.

O indivíduo é parte transitória do grupo social que nasceu e constrói suas referências, mas o pertencimento é uma escolha, portanto um ato consciente, e é esta consciência de estar e ser que lhe assegura a identidade. Consciência essa adquirida e ocorre a partir da transmissão de valores na própria família, e é intensificado no grupo social ao qual faz parte. Indivíduo que uma vez inserido em uma educação escolar que vise à autonomia e dialogue com seu espaço vivido possibilitará a atuação ativa nos processos sociohistóricos em que está inserido.

Não é possível sair da condição de objeto [...], sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança. Aí surge o sujeito, que o será tanto mais se, pela vida a fora, andar sempre de olhos abertos, reconstruindo-se permanentemente pelo questionamento [...] (DEMO, 1997, p. 08).

Esses questionamentos fazem parte do sujeito que sai da condição da submissão de mero ouvinte no processo educativo para o sujeito que produz o conhecimento. Trata-se de conhecimentos marcados e orientados pelos centros focais, conforme defini (OLIVEIRA, 2004, p. 05) propostos pela comunidade numa relação dialógica entre prática imediata e vivida e a teoria buscando, assim, o fortalecimento das práticas coletivas.

E o ensino através da pesquisa constitui-se

numa metodologia privilegiada, visto que propõe a reflexão continuada dos problemas sociais, culturais e educativos que afetam a comunidade. Tem-se aqui uma metodologia que repensa os papéis atribuídos comumente aos agentes educadores, às práticas do fazer educativo. A começar pela revisão da relação professor/ aluno. Na pesquisa, o aluno é parte do processo e atua como parte ativa no planejamento, execução, avaliação. O professor atua como mediador entre os saberes do aluno e o conhecimento produzido buscando problematizar e incentivar a reflexão crítica e a criatividade possibilitando a aprendizagem significativa do aluno.

No ensino pela pesquisa se questiona o papel atribuído comumente à escola, superando a visão de escola como espaço físico. A escola é toda aldeia, incluindo, a floresta, o rio, o roçado. A escola como espaço educativo abrange as práticas coletivas - rituais, pescarias, caçadas - enfim, todas as atividades consideradas como centros focais pela comunidade educativa, sejam no espaço da aldeia, sejam no entorno da Terra Indígena.

A revisão dos papéis atribuídos à escola, ao aluno e ao professor no processo ensino e aprendizagem partem fundamentalmente da mediação entre os interesses individuais e coletivos, decisão que deve envolver os pais, os pajés, as mulheres, professores e alunos, pois implica na alteração da rotina da comunidade e vai ao encontro dos fundamentos gerais da educação escolar indígena proposto no Referencial Nacional para Escolas Indígenas: "a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado [...] deve contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios [...] e necessidades diárias da realidade atual [...]" (RECNEI, 1998, p.23).

E o professor indígena é parte fundamental nesse processo por ser agente de interlocução entre a comunidade e a sociedade não indígena, por dispor de condições favoráveis por dispor maior acesso aos conhecimentos técnico-científicos adquirido nos espaços de formação<sup>6</sup>.

A ação do professor indígena se configura como ação política e indiretamente exige o compromisso social deste mediador privilegiado com a comunidade a qual pertence. É o agente educador que no ensino pela pesquisa é responsável

por motivar os informantes da comunidade a participar auxiliando no fornecimento de informações necessárias a cada projeto de pesquisa, responsável por estimular o trabalho em equipe, avaliando o avanço de cada aluno e respeitando os limites e potencialidades. Ação e mediação política do professor, a pesquisa é, assim, um item necessário até mesmo à articulação entre os professores das variadas áreas de conhecimento para realização de planejamentos coletivos visando como alerta:

Superar a especialização excessiva, que sabe muito de quase nada, porquanto não faz jus à complexidade da realidade, sobretudo não compreende a sociedade, seus problemas e desafios [...]. De outra, o trabalho de equipe, além de ressaltar o desafio da competência formal, coloca a necessidade de exercitar a cidadania coletiva e organizada, à medida que se torna crucial argumentar na direção dos consensos possíveis. (DEMO, 1997, p. 18):

O equilíbrio na ação de professores e alunos é fundamental para o bom êxito da ação coletiva do processo de ensino aprendizagem através de pesquisa. Ação que altera relações estabelecidas e fixadas historicamente e, portanto, requer reflexões sobre o ato de avaliar. Postulando a avaliação contínua, do professor, do aluno e da prática em si, e dos resultados das pesquisas realizadas.

Na avaliação em que o aluno é partícipe requer-se a construção coletiva dos parâmetros da avaliação. Definindo: os objetivos esperados, o sentido da avaliação, a responsabilidade de cada integrante no processo de avaliação (comunidade, professor e aluno) e quais os instrumentos utilizados na avaliação? E, considerando que os saberes e fazeres objetos da pesquisa são constitutivos da memorial social e cujos informantes estão ali no espaço vivido partilhando e interagindo com professores e alunos, nesse caso, a avaliação ganha uma conotação vivencial, além de que os informantes portadores deste saber dispõem de condições objetiva para realizar a avaliação.

Neste contexto, à medida que o processo de avaliação compreender a evolução da do processo de ensino aprendizagem dos alunos e aferir se os resultados propostos no planejamento pela comunidade estão sendo alcançados também va-

loriza os sábios do conhecimento. Processo que ao reconhecer a tradição oral, pois partir de atividades enunciativas para a escrita valorizando a prevalente oralidade da comunidade.

O ensino pela pesquisa aproxima a comunidade da escola, principalmente quando se propõem a apresentar os resultados da pesquisa para a comunidade. Espaço de partilhar e socialização de conhecimento, atividade cujo objetivo é valorizar a tradição oral dos alunos, além de trazer a comunidade para o espaço escolar, ou melhor, integrar a escola na comunidade, instituindo importante espaço de avaliação coletiva, espaço onde a comunidade é chamada a participar ativamente indicando eventuais incorreções nos cantos, nos grafismos (kene), nas narrativas, entre outras manifestações socioculturais e orientar a revisão.

O uso de instrumento para registrar o percurso das várias etapas da pesquisa assegura ao professor compreender avanços e limitações dos alunos, além de fornecer elementos para novas atividades, além de acompanhar as percepções, e as dúvidas desses alunos, além de assegurar ao final do ciclo de pesquisa informações para propor intervenções e estratégias didáticas de acordo com as dificuldades e avanços de cada aluno.

O ensino através da pesquisa, além das fontes orais dispõe de um conjunto de outras fontes presentes nas aldeias e fora das aldeias. Acervos iconográficos das famílias, documentos pessoais, livros didáticos e paradidáticos enviados por instituições governamentais e não governamentais, acervos históricos em museus e instituições públicas. O livro didático enviado pelo MEC reúne um conjunto de informações não significativas ao universo indígena, mas cabe ao professor realizar a análise crítica e orientar os alunos, tendo em vista que é possível pesquisar e utilizar textos interessantes em português para refletir na escola.

## Notas

<sup>1</sup>Texto escrito inicialmente para discussão com os professores Huni Kui presentes no VIII Módulo do Programa de Formação Intercultural Diferenciada e Bilíngüe de Professores Indígenas Realizado pela Coordenação de Educação Indígena - SEE, Realizado no período do dia 17 de novembro a 20 de dezembro no município de Plácido de Castro.

<sup>2</sup>A indianidade não é em si, uma categoria fixa e restrita a aspectos como viver em terras indígenas, nos dos modos próprios de organização social e socialização de saberes e fazeres, mas, sobretudo na maneira como os povos indígenas estabelecem a relação com o outro, seja indígena ou não indígena.

<sup>3</sup>Condição evidenciada durante a Oficina para implantação do Ensino

Médio, realizada na Terra Indígena Kaxinawa Igarapé do Caucho, em 1988, oportunidade onde parte significativa de pais e alunos manifestaram o anseio que o Ensino Médio a ser implantado fosse tal qual o modelo da escola não indígena ofertado na cidade. (Ver Acre. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Indígena - Relatório da Oficina Pedagógica: seguindo em frente no caminho de volta - trad. Ha ruki meshtaki bai wakãwi. Ana hawiri bai wakã shunã, 2008.

<sup>4</sup>Povo habitante da terra indígena Katukina/kaxinawa, localizada no município de Feijó - Acre. A elaboração do Projeto Político Pedagógico foi iniciada, em 2006, tendo como eixos principais: Revitalização da língua e da cultura, gestão territorial, acesso ao conhecimento não indígena e organização comunitária.

<sup>5</sup>A manifestação cultural se baseia na observação dos hábitos gregários de uma larva negra, conhecida na região do Acre como bicho de ruma, e é classificada cientificamente (DUTRA, 2003, p. 153) como sendo da espécie *Perreyia flavipes*, da ordem dos Hymenópteros.

<sup>6</sup>Considero como espaço de formação: reuniões internas e externas, assembleias, seminários, cursos de formação, portanto, formação formal e informal.

cielo.php?pid= S0103-18132008000200009&script=sci\_arttext, acesso em janeiro de 2010.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. (org). Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2004.

## Referências bibliográficas

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Indígena - Relatório do VIII Módulo de Formação Intercultural, Diferenciado e Bilíngue de Professores Indígenas, 2008.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Indígena - Relatório da Oficina Pedagógica: Mexukini sheaki uibai yusiki - Trad. Tecendo o amanhã da educação Huni Kui, 2008.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Indígena - Proposta de Revisão do Projeto Político Pedagógico Huni Kui, 2008.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Indígena - Relatório da Oficina Pedagógica: seguindo em frente no caminho de volta - trad. Ha ruki meshtaki bai wakãwi. Ana hawiri bai wakã shunã, 2008.

BRASIL. As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena / organização Luiz Donisete Benz (Org.). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade - MEC, 2ª Edição, 2005.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Como se desenvolver uma tradição escrita em sociedades de tradição oral? Campinas: Curt Nimuendajú, 1997.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. São Paulo: Autores associados, 1985.

DUTRA F. Intoxicación por larvas de *Perreyia flavipes* en bovinos e ovinos, caracterización de la enfermedad y biología del insecto. Veterinaria, Montevideo, 38(152-153): 7-24. 2003

MAHER, Terezinha de Jesus Machado: Em busca de conforto lingüístico e metodológico no acre indígena. Disponível em: <http://www.scielo.br/>

# ASPECTOS DAS ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ESTUDANTES BRASILEENSES E EPITACIOLANDENSES

Odineide Farias de Oliveira  
Universidade Federal do Acre

Os habitantes residentes em uma área de fronteira fazem, normalmente, uso ou pelo menos têm contato com duas línguas. A língua entendida de modo amplo, além dos aspectos formais, implica as atitudes linguísticas, que os indivíduos têm em relação às línguas propriamente ditas e a seus falantes. As atitudes ocorrem como avaliação sociocultural por parte dos indivíduos conforme seus sentimentos. Em Brasiléia e Epitaciolândia - cidades acrianas localizadas na fronteira com a Bolívia -, esse fenômeno ocorre em torno do contato do português e espanhol denominado contato linguístico. Através deste estudo pretende-se identificar as atitudes linguísticas de estudantes de Brasiléia e de Epitaciolândia em relação às línguas portuguesa e espanhola e analisar a influência de diferentes variáveis nas atitudes linguísticas. A coleta de dados será realizada mediante entrevistas e questionários aplicados aos estudantes de escolas de educação básica e de educação superior. No que concerne às atitudes linguísticas, a priori, observa-se que os informantes naturais de Brasiléia e Epitaciolândia rejeitam a língua espanhola não pela língua em si, mas pelo modo de viver, pela cultura desses falantes, pelas relações socioculturais diversas que estabelecem com os bolivianos.

Brasiléia e Epitaciolândia estão localizadas na fronteira com a Bolívia a 240 Km de distância a oeste de Rio Branco, capital do Acre. Brasiléia foi fundada nas terras dos índios Catianas e Maitenecas no Seringal Carmem, quando o Acre já era território do Brasil. Brasília, primeira denominação da cidade, foi assentada à margem esquerda do Rio Acre, de frente à cidade boliviana de Cobija, onde morava a maioria dos brasileiros que a fundaram no dia 03 de julho de 1910. A emancipação para município ocorreu em 24 de dezembro de 1938, através do Decreto Lei Fede-

ral nº 968. O nome origina-se da união das palavras Brasil e Hiléia (floresta em latim). Em 28 de abril de 1992, Brasileia perdeu parte do município, através do plebiscito que decidiu a criação do Município de Epitaciolândia, antiga Vila Epitácio (Lei Estadual nº 1.026).

Os proprietários do Seringal Carmem chegaram a destruir o prédio de madeira onde funcionava o Palácio da Justiça do pequeno vilarejo de Brasília, mas por decisão do Cartório do Tabelião Público de Rio Branco, no ano de 1911, a firma seringalista foi obrigada a ceder a terra aos fundadores da área já ocupada. A região onde está situada hoje a cidade de Brasileia também foi ponto importante para Plácido de Castro, como comandante das tropas acreanas, montar, no Alto Acre, bases militares por ocasião da luta contra o exército da Bolívia na questão do Acre, no ano de 1902.

Pelo Decreto n. 9.831, de 23 de outubro de 1912, do Presidente Hermes da Fonseca, Xapuri tornou-se município e Brasília sua comarca. No mesmo ano de 1912, Brasília foi elevada à categoria de vila, passando a ser considerada cidade em 1938. O Presidente Getúlio Dorneles Vargas, através do Decreto-Lei n. 968, de 21 de dezembro de 1938, criou o município de Brasília. Somente em 04 de janeiro de 1939 é que a prefeitura foi instalada. Pelo Decreto-Lei n. 6.163, de 31 de dezembro de 1943, Brasília passou a chamar-se Brasiléia, nome que continua até nossos dias.

O território do município de Brasileia limita ao leste com os municípios de Epitaciolândia, Xapuri e ao sul com o Departamento Pando da Bolívia. A oeste, Brasiléia limita com Assis Brasil e ao norte com os territórios municipais de Rio Branco e Sena Madureira. A população do município de Brasileia foi estimada em 18.056 habitantes no ano 2006. Em 2005 os então 17.721 habitantes eram distribuídos em 9.569 na zona urbana (equivalendo a 54%) e em 8.152 na zona rural (equivalendo a 46 %). A superfície territorial

do município é 3.918 km<sup>2</sup>, equivalendo a 22,3 % da Regional do Alto Acre (17.594 km<sup>2</sup>) e 2,4 % da área do Estado do Acre (164.221 km<sup>2</sup>). Brasileia tem um PIB de R\$ 117.525 mil e PIB per capita de R\$ 6.632,00. A densidade populacional média de todo o município se calcula em 4 habitantes / km<sup>2</sup>.

Registra-se uma intensa interação comercial com o vizinho município boliviano de Cobija. A população economicamente ativa se caracteriza por trabalhadores rurais, funcionários públicos e comerciantes. Recentemente estão surgindo ofertas de serviços turísticos. A economia do município é baseada no extrativismo, madeira, borracha, pesca e turismo ecológico; a cidade tem uma agropecuária de subsistência.

Epitaciolândia é um município brasileiro localizado no sudoeste do estado do Acre. Sua população é de 14.224 habitantes e sua área é de 1.659 km<sup>2</sup> (8,1 hab./km<sup>2</sup>); seu IDH é 0,684 médio e o PIB é R\$ 88.164 mil. O PIB per capita é R\$ 6.397,00. Limita-se ao norte com o município de Xapuri, ao sul e a leste com a Bolívia e a oeste com o município de Brasileia.

Epitaciolândia surgiu de uma divisão do município de Brasileia há dezessete anos, uma vez que as duas sedes estão separadas apenas por um rio (Rio Acre). Sua área urbana também é contígua à cidade de Cobija, capital do estado de Pando, na Bolívia. Estas três cidades juntas abrigam uma população de cerca de 50 mil habitantes, sendo que as duas brasileiras formam o terceiro conglomerado urbano do estado do Acre.

A atividade econômica gira em torno do comércio (tanto para os brasileiros residentes, quanto para os bolivianos e os residentes em Brasileia) e da Pecuária. Epitaciolândia possui vários hotéis e serve como ponto de apoio para os brasileiros vindos de Rio Branco que pretendem fazer compras na zona franca de Cobija.

A economia das três cidades são complementares. Epitaciolândia se destaca pelos seus três supermercados e pelo maior banco da região (Banco do Brasil). Seus habitantes buscam em Brasileia serviços de correios e saúde (Hospital Regional), além do campus avançado da Universidade Federal do Acre (UFAC). Cobija se destaca pelo seu intenso comércio na zona franca e pela Universidade.

Em Epitaciolândia também está localizada a

sede da 2ª Companhia de Fuzileiros de Selva, unidade de fronteira destacada do 4º Batalhão de Infantaria de Selva, em Rio Branco-AC.

Brasileia e Epitaciolândia, por se localizarem na fronteira com a Bolívia e pelo fato de seus habitantes naturais do Acre dividirem os espaços públicos, comerciais e culturais com habitantes oriundos desse país, apresentam um fenômeno linguístico em torno do português e do espanhol denominado contato linguístico, o qual diz respeito, grosso modo, às relações socioverbiais estabelecidas entre pessoas que têm como língua materna o português e pessoas que têm como língua materna o espanhol. Mas também diz respeito ao contato que essas pessoas têm com a língua materna do outro por meio de veículos midiáticos diversos: escritos, televisivos, radiofônicos. Entendemos, portanto, que o contato entre português e espanhol seja um fenômeno linguístico constante no cotidiano dessas cidades. É nesse contexto sociocultural e histórico de contato linguístico em que situo minha pesquisa.

## A pesquisa

Neste trabalho utilizar-se-á a análise quantitativa, por meio da qual serão analisados os dados, correlacionando-se atitudes linguísticas e variáveis. Estas se podem classificar em, pelo menos, três tipos interrelacionados: variáveis subjetivas e sociodemográficas (o gênero, a idade, a condição linguística pessoal); variáveis escolares/curriculares (o nível escolar, a tipologia linguística da classe/sala, a presença das línguas no currículo: espanhol/português/inglês) e variável familiar-sociocultural (ou nível sociocultural).

A coleta de dados ocorrerá mediante entrevistas e questionários, um dos métodos utilizados em pesquisas de atitudes linguísticas apresentados por Appel e Muysken (1996, p. 30), aplicados aos estudantes de duas escolas de educação básica (Kairala José Kairala em Brasileia e Joana Ribeiro Amed em Epitaciolândia) e em dois núcleos de educação superior (um em Brasileia e um em Epitaciolândia). A aplicação desse questionário ocorrerá dentro da sala de aula mediante sua leitura pelo pesquisador, de modo que somente após essa leitura e explicação de cada questão aos alunos, estes efetuarão suas respostas. Juntamente com o questionário, será apresentado aos

alunos-informantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitando-se suas assinaturas.

Com o corpus, iremos identificar se esses estudantes têm atitudes positivas ou negativas em relação às línguas supracitadas e analisar quais variáveis (subjetivas e sociodemográficas; escolares/curriculares; familiar-sociocultural) influenciam em suas atitudes linguísticas.

## Atitudes Linguísticas

Considerando o objetivo de examinar, pelo método de questionário, as atitudes linguísticas de estudantes de Brasília e Epitaciolândia, parece-nos interessante expor, ainda que brevemente, os conceitos de atitudes linguísticas.

De modo amplo,

podemos decir que el concepto de actitud pertenece en su origen al ámbito de la psicología social, es decir, al de la disciplina que tiene por objeto entender y explicar el modo en que los pensamientos, sentimientos, comportamientos, etc. de las personas son influenciados por el contexto social (ALLPORT, 1968, apud González Riaño y Huguet Canalís, 2002, p.252).

As atitudes, como se avista, parecem ser diversas: políticas, econômicas, religiosas, étnicas, linguísticas, culturais. Todas elas, em maior ou menor medida, integram, certamente, as práticas sociais cotidianas do indivíduo, o que indica a pertinência em estudá-las.

Com isso, o interesse em pesquisar as atitudes linguísticas, as quais, de certo modo, permeiam as mais diversas interações socioverbais, está no centro dessa proposta de investigação. Ou, há consenso de que a língua é nuclear na interação social de todos os falantes e, por conseguinte, as atitudes linguísticas configuram-se como amálgama de todas as atitudes sociais, refletindo-as. Em outras palavras,

la actitud lingüística es la manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de 'lengua' incluimos cualquier clase de variedad lingüística (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, apud González Riaño

y Huguet Canalís, 2002, p. 252).

Mas, além da atitude linguística dizer respeito a uma língua e ao seu uso, ela diz respeito, também, aos seus usuários. Nesse sentido, observam González Riaño y Huguet Canalís (2002, p.252):

Normalmente, sin embargo, el concepto de actitud lingüística se amplía hasta alcanzar a las actitudes hacia los "hablantes" de una determinada lengua o variedad, posición conceptual sin duda más acertada y que puede considerarse, en consecuencia, como dominante dentro de la teoría sociolingüística.

A respeito disso também se manifesta Calvet (2002, p. 65): "existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam, que torna superficial a análise da língua como simples instrumento". C

Com efeito, defronta-se o pesquisador com uma ampliação do conceito de atitudes linguísticas fundamental aos estudos de contato linguístico, situação em que falantes e ouvintes são, de forma recíproca, sobremaneira, avaliados. As atitudes dizem respeito à subjetividade do indivíduo também em relação ao outro. Ou seja, os sentimentos ou avaliação que um dedica ao outro se tornam fator preponderante na interação socioverbal.

Tem-se, portanto, em linhas gerais, que as atitudes linguísticas concernem aos sentimentos e comportamentos e à valoração de determinada língua e de seus falantes; concernem, também, ao ato praticado pelo falante ao avaliar a si mesmo, a própria língua, o outro e a língua deste.

## Sociolingüística

As atitudes linguísticas, objeto de estudo deste trabalho, concerne aos sentimentos, às avaliações, aos julgamentos que falantes de uma determinada comunidade linguística têm para com a língua de outra comunidade. Isso se observa no contato entre línguas, principalmente, em uma área de fronteira. Estudar as atitudes linguísticas é fato de grande importância no campo da sociolingüística, haja vista que, dependendo da atitude (negativa ou positiva), a língua pode difundir-se ou ser abandonada. Isso nos lembra Fernández (2009, p.177):

Uma actitud favorable o positiva puede hacer que um cambio lingüístico se cumpla más rapidamente, que em ciertos contextos predomine El uso de una lengua em detrimento de outra, que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sea más eficaz, que ciertas variantes lingüísticas se confinem a los contextos menos formales y otras predominem em los estilos cuidados. Uma actitude desfavorable o negativa puede llevar AL abandono y El olvido de una lengua o impedir a difusión de una variante o um cambio lingüístico.

A sociolinguística, teoria que estuda especificamente a relação linguagem e sociedade surgiu em 1964 (ALCKMIN, 2001), na ocasião de um congresso, organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia em Los Angeles. No entanto, a constituição da sociolinguística, somente se fez, efetivamente, a partir do trabalho de muitos estudiosos e pesquisadores que deram continuidade à tradição chamada Antropologia Linguística. Nessa vertente em que linguagem, cultura e sociedade são considerados fenômenos inseparáveis, linguistas e antropólogos trabalham, lado a lado e, mesmo, de modo integrado.

A Sociolinguística, subárea da Linguística, tem como objeto de estudo a língua falada, sendo observada, descrita e analisada em seu contexto social, em situações reais de uso. Essa área parte da comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos. A Linguística do século XX teve um papel decisivo em considerar a relação entre linguagem e sociedade. É essa Linguística que se encarrega de excluir toda consideração de natureza social, histórica e cultural na observação, descrição, análise e interpretação do fenômeno linguístico, preconizada pela constituição da tradição estruturalista iniciada por Saussure.

### Considerações finais

Acerca das atitudes linguísticas, considera-se que os habitantes que têm o português como língua materna e são naturais das cidades em questão atribuem valores negativos tanto ao espanhol quanto a seus falantes, diferentemente dos habitantes que têm o espanhol como língua materna. Os dados mostram um baixo prestígio e status do

espanhol na zona de fronteira; mas esse resultado não é conclusivo, ele apenas representa parte de toda a pesquisa.

Os estudantes, em princípio, utilizam do espanhol - variedade padrão - com uma função muito específica, a de se comunicar com o professor e com os colegas nas aulas de língua espanhola, ou seja, o uso linguístico se dá sob uma motivação de tipo instrumental (González Riaño y Huguet Canalís, 2002, p.252-253). Ou seja, para os estudantes, o espanhol é necessário e interessante.

### Referências bibliográficas

- APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. Bilingüismo y contacto de lenguas. Tradução Anxo M. Lorenzo Suárez y Clara I. Bouzada Fernández. Barcelona: Ariel, 1996, 304 p.
- CALVET, Louis-Jean. Las políticas lingüísticas. Tradução Lía Varela. Buenos Aires: Edicial, 1997, 112 p.
- \_\_\_\_\_. Sociolinguística: uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002, 176 p. (Na ponta da língua, 4)
- FERNÁNDEZ, Moreno Francisco. Principios de Sociolinguística y Sociología del language. Barcelona: Ariel, S.A, 2009, p. 177.
- GONZÁLEZ RIAÑO, Xosé Antón y HUGUET CANALÍS, Ángel. Estudio comparado de las actitudes lingüísticas de los escolares en contextos de minorización lingüística. Estudios de Sociolinguística 3(1), 2002, pp.249-276.
- MUSSALIM, Fernanda, Anna Christina Bentes (Orgs.). Introdução à Linguística: domínios e fronteiras, v. 1 - São Paulo: Cortez, 2001.



# COESÃO: PRÉ-REQUISITO RELATIVO PARA A COERÊNCIA TEXTUAL

Querla Mota dos Santos  
Universidade Federal de Rondônia  
Valdir Vegini  
Universidade Federal de Rondônia

Este trabalho objetivou, por meio de levantamentos de elementos coesivos presentes numa narrativa escrita por uma ribeirinha de Jacy-Paraná/RO que atualmente reside na área urbana de Porto Velho/RO, demonstrar a importância relativa da coesão para alcançar a coerência. Para isso foram utilizadas, principalmente, as idéias de autores como Koch (2009) e Marcuschi (2008), com ênfase nos aspectos sócio-cognitivos abordados na *Linguística Textual* recente, e Loureiro (2001), a respeito de cultura amazônica, para explicitar a cultura ribeirinha como fator extratextual de coerência no texto analisado. Realizou-se uma análise linguística da narrativa escrita, para elencar o maior número possível de elementos coesivos presentes no texto, bem como o número de "erros" de coesão (de concordância verbal, por exemplo) que justificassem a idéia de que a coerência prescinde da presença de elementos coesivos na superfície do texto. Os principais resultados alcançados mostram que a textualidade é alcançada muito mais por fatores extra-textuais do que textuais propriamente ditos, principalmente quando o leitor, no processo de interação leitor-texto, se utiliza de conhecimentos de outros textos (intertextualidade). E, muitas vezes, se o leitor não tem conhecimento do intertexto, a coerência é seriamente comprometida, embora o texto esteja coeso.

Por muito tempo, o estudo do texto escrito fundamentou-se em aspectos puramente gramaticais, nos quais a coesão textual era base para um texto coerente. Saber escrever "certo", sem erros ortográficos e com cada vírgula em seu lugar era entendido suficiente para manter o texto coeso e coerente.

Na década de setenta, o texto começou a ser concebido, pela *Linguística Textual*, como uma unidade linguística superior à sentença, dando origem às gramáticas da frase. Essa abordagem

sintático-semântica foi, timidamente, ampliada com a adoção da perspectiva pragmática. (KOCH, 2009, p. 5-13)

Foi somente na década de 80 que a *Linguística Textual* se interessou pelas operações cognitivas necessárias à construção de toda ação humana, no caso, a produção textual. (KOCH, 2009, p.21)

Desde então, "o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e por ele são construídos." (KOCH, 2009, p. 33)

Daí não ser mais possível conceber o texto como uma simples unidade linguística e, conseqüentemente, não ser mais a coesão encarada como um elemento essencial para se obter a coerência. A compreensão do texto não se fundamenta somente nele, mas também nos elementos extratextuais.

Para testar o acima exposto, será analisado um texto produzido por uma ribeirinha do rio Jacy-Paraná/RO, hoje residente na área urbana de Porto Velho/RO.

Analisar o texto em foco, a partir da nova perspectiva da *Linguística Textual*, é uma forma de compreendê-lo sob outra ótica de discussão, que inclui a relatividade da coesão para se obter a coerência, principalmente quando a intertextualidade é fator decisivo de coerência.

## Fundamentação teórica

O tema em questão é resultante da seguinte afirmação de Koch: "(...) a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência, já que esta não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, numa situação interativa (...)" (p. 46) (grifos do autor)

Antes de seguir na discussão, é preciso definir o que é coesão e coerência.

KOCH (2009, p. 35) costuma designar coe-

são como:

(...) a forma como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também lingüísticos, de modo a formar um tecido (tessitura), uma unidade de nível superior a da frase, que dela difere qualitativamente. (p.35)

Desse ponto de vista, a coesão é o que constitui as tramas do texto, é o que está no texto, na sua estrutura.

Seguindo esse mesmo raciocínio, MARCUSCHI (2008, p.99) afirma que a coesão são os fatores que regem a conexão referencial e a conexão sequencial que formam parte dos critérios tidos como constitutivos da textualidade. Segundo o mesmo autor, para muitos, a coesão é o critério mais importante da textualidade.

Sendo a coesão o critério MAIS importante de textualidade, segundo esse autor, ela não é, por consequência, essencial para se obter a coerência textual.

Em relação à coerência, KOCH (2009, p.21) assegura que o que ela é não é possível dizer apenas através de um conceito. Para a autora a

coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e a capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. (p.21)

Diante disso, a coerência depende muito mais da interação entre os usuários, para que o texto lhes faça sentido, do que dos elementos coesivos presentes nele.

Atestando isso tudo KOCH (2009, p.30) afirma que:

O simples cotejo de idéias, das expressões lingüísticas que as ativam e das suas posições no texto deixam evidente o caráter não linear, reticulado, tentacular da coerência, que se liga à organização subjacente do texto e não à sua organização superficial, lingüística, linear, embora esta dependa daquela e sirva de pista para sua determinação.(...)

Nesse mesmo sentido, FÁVERO (1999, p.10) afirma que "a coerência é o resultado de proces-

so cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos".

Um texto bem escrito superficialmente não é garantia de que a coerência ocorra. Já o contrário é possível: um texto pode ter muitos erros de ortografia e de concordância, por exemplo, e ser perfeitamente coerente, pois, o conceito de "erro" mais comum é o que diz respeito aos desvios da norma padrão da língua, de maior prestígio.

Esses "erros" se fundamentam em regras muitas vezes arbitrárias e não são objetos de análises científicas. (POSSENTI, 2003, p.98)

Sendo assim, a coerência está além dos elementos estruturais do texto. É o que se pretende confirmar na análise do corpus

## Metodologia

A metodologia utilizada na realização da pesquisa foi a bibliográfica, estudo de caso e análise lingüística.

Inicialmente, foram realizados estudos bibliográficos a respeito do tema. No segundo momento, o corpus foi submetido a uma análise lingüística, a fim de verificar a presença (ou não) de elementos coesivos que justificassem a ideia de que a coerência prescinde da presença de elementos coesivos na superfície do texto.

O corpus estudado é composto de uma narrativa escrita por uma ex-moradora das margens do rio Jacy-Paraná, que nunca frequentou a escola, mas foi alfabetizada em casa pelos pais que tinham sequer a instrução primária completa. Residiu até os 26 anos num lugar sem energia elétrica e muito distante da, então, Vila de Jacy-Paraná.

Como a informante se mostrava muito tímida diante do gravador, em comum acordo, o texto oral foi transformado numa produção escrita que contém uma de suas muitas narrativas.

Os resultados foram categorizados e analisados com base no aporte teórico acima apresentado.

## Resultados obtidos

Para melhor compreensão dos resultados obtidos, dividimos a análise do corpus em dois planos: Coesão e Coerência.

Antes, digitamos o texto em duas laudas, conforme o original escrito pela autora dele:

1 À Cereia  
 2 Minha história  
 3 Um certo dia fui dar comida pros  
 4 cachorros da casa eram tigre leão e estrela  
 5 na beira do barranco perto de um pé de mangueira  
 6 pois nós morava na margem do Rio  
 7 Era um lugar bonito alto parecia um formato  
 8 De um ferro de passar roupas chegava até um  
 9 certo meio do rio. Era cheio de pedras e corria muito  
 10 forte era fundo águas que fazia reboeijos  
 11 que fazia funil que puchava a gente era um  
 12 poção dava medo pois andar de canoa pequena  
 13 Só mesmo quem sabia no verão ficava mais  
 14 perigozo andar no trecho  
 15 Dei comida pros cachorros e peguei a faca que  
 16 eu tinha levado para descascar cana centei  
 17 numa rraiz da mangueira e comencei adescascar  
 18 cana quando ouvi um barulho e um canto  
 19 muito lindo que vinha da água e um vento  
 20 que parecia me puchar fiquei com medo  
 21 a faca caiu da minha mão continuei olhando  
 22 vi uma linda mulher sorrindo me chamando  
 23 com amão direita só parecia da cintura p/ cima  
 24 Sai correndo pra chamar minhas irmãs  
 25 para ver. quando chegamos não tinha  
 26 mais nada na água elas rriram de mim  
 27 me chamaram de mentiroza isso era por volta  
 28 de meio dia e meio fiquei pensando nisso  
 29 o tempo todo contei pro papai e pra mamãe  
 30 mais uma vês fui chada de mentiroza pelas minhas  
 31 irmãs minha mãe dice que era uma cereia  
 32 Seque

33 e que ela não fazia mal aninguem que era  
 34 coisa da natureza pedi que eu não ficasse  
 35 mas na beira do barranco  
 36 Passou um tempo quase seis da tarde  
 37 Eu e minha irmã mais velha fomos lavar louça  
 38 e tomar banho no rio  
 39 Quaze terminando de lavar a louça  
 40 vi minha irmã com os olhos arregalados  
 41 mostrando para o poção lá estava amesma mulher  
 42 sorrindo chamando agente com amão direita  
 43 correndo deichamos tudo para traz pela metade dos  
 44 degraus do caminho do porto agarramos uma na  
 45 outra pões ovento parecia nos  
 46 puchar cêntimos frio e medo ela olhou e viu  
 47 um banheiro e ouvimos um barulho pavorozo  
 48 que vinha do fundo da água  
 49 De volta pegamos as coizas e fomos para casa  
 50 nem tomamos banho só assim minha irmã  
 51 acreditou em mim  
 52 Eu tinha sete anos de idade foi uma coiza  
 53 que marcou muito na minha infância  
 54 Ssou do Rio Jacy Paraná de onde cinto  
 55 tatas e muitas saudades.  
 56  
 57 ass. D. D. M.

## Coesão

Esta parte da análise buscou elencar o maior número possível de elementos coesivos presentes no texto, bem como o número de "erros", na perspectiva de POSSENTI (1996, p.78) que justificassem a idéia de que a coerência prescinde da presença de elementos coesivos na superfície do texto, para, a partir disso, confrontar coesão e coerência numa perspectiva de relatividade daquela para esta.

Quanto aos elementos coesivos, a autora da narrativa, para garantir a progressão do texto, utilizou-se de articuladores textuais/ marcadores textuais. Esses articuladores, para KOCH (2009, p.129):

(...) podem ter função relacionar elementos de conteúdo, ou seja, situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, e/ou estabelecer entre eles relações de tipo lógico-semântico (causalidade, condicionalidade, conformidade, disjunção etc.), bem como sinalizar relações discursivo-argumentativas; podem funcionar como organizadores textuais, ou, ainda, exercer, no texto, funções de ordem metadiscursiva.

KOCH (2009, p.130) afirma que existem quatro grandes classes de marcadores textuais: de

conteúdo proposicional, discursivo-argumentativos, os organizadores textuais e os metadiscursivos.

Os marcadores de conteúdo proposicional subdividem-se em: marcadores de relações espaço-temporais e em indicadores de relações lógico-semânticas (condicionalidade, causalidade, finalidade e etc).

A ribeirinha utilizou-se de muitos marcadores de relações espaço-temporais no seu texto, o que o fez progredir de forma harmoniosa. Esses marcadores de relação espaço-temporais sinalizam as relações espaciais e temporais entre os estados de coisas a que o enunciado faz referência. KOCH (2009, p.130)

O leitor é informado o tempo todo sobre tempo e espaço dos acontecimentos. A narrativa se inicia com "Um certo dia". É um tempo qualquer na vida da personagem da história (que é a própria autora, pois ela escreve antes de iniciar sua narrativa "Minha história"). Depois, o leitor é informado onde tudo acontecerá "Na beira de um barranco". E assim por diante. Até chegar ao fim da história e saber que tudo o que é narrado aconteceu com a personagem/autora aos sete anos de idade "Eu tinha sete anos de idade".

Quanto aos indicadores de relações lógico-semânticas, a autora de "À Cereia", eles também aparecem com muita frequência no texto, informando ao leitor os detalhes de cada acontecimento. Por exemplo, o motivo pelo qual a personagem/autora sai correndo para chamar suas irmãs: "Sai correndo pra chamar minhas irmãs para ver". As irmãs não são chamadas para socorrê-la, mas "para ver" a tal mulher.

Outra ocorrência de indicador de relações lógico-semânticas ocorre quando personagem/autora conta para a mãe que viu uma mulher no meio do rio e a mãe lhe explica o motivo para que a menina não tenha medo do que viu dizendo para a filha que a sereia "não fazia mal aninguém que era coisa da natureza".

Ora, a personagem/autora vivia em meio à natureza. Assim, a natureza não poderia fazer-lhe mal, já que lhe dava sustento e abrigo.

Os articuladores discursivo-argumentativo (articulação de dois atos de fala), os organizadores textuais (marcam introdução, desenvolvimento e conclusão) e os articuladores metadiscursivos não foram utilizados na narrativa analisada.

Constatou-se que, do ponto de vista estrutural, o texto está coeso.

Outra parte da análise pautou-se no levantamento dos "erros" com base no que afirma POSSENTI (1996, p. 78), quando diz que o conceito de erro mais comum se refere a desvios da norma padrão culta: "erro é tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem". Para ele a maior parte desses "erros" tem uma explicação científica que ultrapassa o conceito de "certo" e "errado" pautado em desvios de norma padrão.

Assim, analisamos o texto a fim de elencar o maior número possível de desvios da norma padrão.

A fim de melhor ilustrar as ocorrências, utilizou-se o quadro abaixo. Nele foram lançados os erros de ortografia mais expressivos, uma vez que foram muitos:

## DESVIOS DA NORMA PADRÃO DO PORTUGUÊS

ORTOGRAFIA	CONCORDÂNCIA VERBAL	CONCORDÂNCIA NOMINAL
Número de ocorrência de erros	Número de ocorrência de erros	Número de ocorrência de erros
40	01	01
Uso indevido de "c" no lugar de "s"	Emprego incorreto do tempo verbal	Exemplo
À Cereia- A Sereia cereia- sereia centei- sentei centimos- sentimos dices- disse	Pois nós morava morávamos	Meio dia e meio- Meio dia e meia
Contração de preposição mais artigo definido		
pros- para os pra- para a		
Uso indevido de "ch" no lugar de "x"		
puchava- puxava puchar- puxar deichamos- deixamos		
Uso indevido de "z" no lugar de "s"		
perigozo- perigoso mentroza- mentirosa quaze- quase traz-tras pavorozo- pavoroso coizas/coiza- coisas/coisa		
Acréscimo indevido de fonema/ Transcrição da fala para a escrita		
Irmães- irmãs		
Representação gráfica indevida de fonema em início de palavras		
Rraiz- raiz Rriram- riram Ssou- sou		
Juntura intervocabular ( desrespeito a fronteiras de uma palavra a outra)		
adescascar- a descascar aninguém- a ninguém amesma- a mesma amão- a mão agente- a gente		

**Fonte: Quadro com levantamento dos desvios da norma padrão elaborado pelos autores do artigo.**

Os erros ortográficos, apesar de ocorrerem quarenta vezes no texto analisado, não prejudicaram a coerência nem a coesão do texto.

Esse tipo de erro é muito comum em textos de pessoas em processo de alfabetização ou com pouca escolaridade. O sistema ortográfico da língua é arbitrário, o que faz dos erros ortográficos algo previsível até mesmo em texto de pessoas alfabetizadas.

A única ocorrência de erro de concordância verbal também não prejudicou a coerência textual em nenhum momento, bem como o singular erro de concordância nominal.

### Coerência

Esta parte da análise pautou-se na busca por fatores extratextuais que pudessem ampliar ou restringir a significação do texto para o leitor.

A primeira ocorrência disso está logo no título do texto: À Cereia. Diante desse título, o leitor, que conhece a história da sereia, já faz ideia do que irá ler. Dificilmente alguém não saberia dizer que a sereia é um ser que tem o busto de mulher e calda de peixe. Essa referência amplia significativamente o sentido do texto. De acordo

com isso, VEGINI (2010), afirma que

O texto, por essa ótica interativa, passa a ser visto como uma atividade altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície e na sua forma de organização e requer um vasto conjunto de saberes (enciclopédico) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

No decorrer da leitura, no ápice da história, o leitor se depara com um conceito de sereia, diga-se, mais moderno: "(...) minha mãe dice que era uma cereia E que ela não fazia mal aninguem que era coisa da natureza Pediu que eu não ficasse mas na beira do barranco."

De acordo com os estudos mitológicos, as sereias eram lindas mulheres que viviam na ilha de Capri e que atraíam os tripulantes dos navios que por ali passavam para colidirem com navios nas rochas e morrerem.

O mais comum era sentir medo de ouvi-las cantar, para não ser seduzido e morrer afogado. Elas não eram somente "coisa da natureza".

Curioso é que, mesmo sendo a sereia que a menina viu ser "coisa da natureza", a mãe da criança pede que ela não fique mais na beira do barranco.

Como diz Loureiro (2001, p.65):

(...) É preciso entender que a cultura do mundo ribeirinho se espalha pelo mundo urbano, assim como aquela é receptora das contribuições da cultura urbana. Interpretam-se mutuamente, embora as motivações criadoras de cada qual sejam relativamente distintas.

A cultura ribeirinha nasce da experiência do homem com o meio em que vive. Contar sua história significa falar sua verdade. Por isso, se o leitor se ativer ao final da orientação da mãe da autora do texto presente na narrativa analisada ("Pediu que eu não ficasse mas na beira do barranco"), encontrará a recepção da cultura urbana pela ribeirinha. A sereia pode ser coisa da natureza, mas é melhor ficar longe dela mesmo assim.

A segunda ocorrência extratextual está no lugar onde o fato ocorreu: às margens do rio Jacu-Paraná, numa época em que a floresta era pouco explorada, em mil novecentos e sessenta e nove. Quem morava naquele lugar, estava no meio da

natureza, cercado pela águas do rio e pela densa floresta. Estar no meio da floresta, tirar dela o alimento, banhar-se nas águas do rio é estar integrado à natureza e sentir-se parte dela. Isso vem ao encontro do que diz LOUREIRO (2001, p.110): "Na Amazônia as pessoas ainda vêem seus deuses, convivem com seus mitos, personificam suas idéias e as coisas que admiram".

Se isso for levado em consideração, toda a história da narradora do texto analisado será perfeitamente aceitável. E assim, o texto tem seu sentido ampliado, mantendo-se coerente tão somente pelo fator extratextual e não somente pelos elementos coesivos que o estruturam.

### Considerações finais

Os elementos coesivos presentes no texto analisado, contribuíram de maneira significativa para a coerência dele. Em razão disso, erros ortográficos e de concordância verbal não só não prejudicaram a coerência do texto, como se mostraram acidentais.

Os elementos extratextuais se mostraram fundamentais para que o texto tivesse sentido e fosse tão verossímil, pois, sem o conhecimento do lugar onde a história ocorreu e do que é uma sereia, o texto perderia muito de seu sentido, pois é como afirma KOCH (1991, p.59) apud VEGINI (2010, p.13): "a construção da coerência decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais." (KOCH, 1991, p. 59).

Ficou evidente, diante disso, que a coerência de um texto depende muito mais de aspectos intertextuais no processo de interlocução dos usuários, do que dos elementos coesivos perceptíveis na sua superfície, pois todo o relato da personagem/autora da história analisada é pautado na existência de uma sereia. Alguém poderia questionar "Quem, nos dias de hoje, não sabe o que é uma sereia?". E é exatamente aí que a coesão torna-se relativamente importante para a coerência. Basta que o leitor não saiba o que é uma sereia para que o texto, mesmo coeso, seja incoerente para quem o lê.

### Referências bibliográficas

FAVERO, L.L. Coesão e coerência textuais. São Paulo: Ática, 1999.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1991.

Apud

VEGINI, Valdir. Fatores Linguísticos e Extralingüísticos em Texto Produzido por Aluna do Quarto Ano do Ensino Fundamental I. Disponível em <http://www.cipedya.com/doc/177297> . Acesso em 15 set. 2010

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.,

\_\_\_\_\_. A Coerência Textual. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. Desvendando os Segredos do Texto. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. A Cultura Amazônica: uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 1995.

MARCUSCHI, Antônio Luiz. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar Gramática na escola. 10<sup>a</sup>. reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2003. (Coleção Leituras no Brasil).

VEGINI, Valdir. Fatores Linguísticos e Extralingüísticos em Texto Produzido por Aluna do Quarto Ano do Ensino Fundamental I. Disponível em <http://www.cipedya.com/doc/177297> . Acesso em 15 set. 2010

# O “ABISMOSO REINO DA SOLIDÃO” E O “OUTRO” NA AMAZÔNIA ACREANA DE ABGUAR BASTOS

Raquel Alves Ishii

Mestranda em Letras: linguagem e identidade - Ufac

Gerson Rodrigues de Albuquerque

Professor do Centro de Educação, Letras e Artes - Ufac

“O navio encostou, largou o  
cabo e amarrou.  
Era a bôca do Pauini.  
Um barracão. Uma ponte  
velha.  
Um barco encalhado. Dois  
curumins com amarelão.  
Um homem com um rifle. Um  
cachorro ladrando...  
Paris.”  
(Abguar Bastos, *Certos  
caminhos do mundo*, 1936).

O objetivo deste artigo é refletir sobre o “olhar” que o escritor paraense Abguar Bastos Damasceno (1902-1995), lança sobre a Amazônia acreana, no romance “Certos caminhos do mundo” (1936). Nessa obra literária, a Rio Branco dos primeiros anos da década de 1920, aparece, caricaturalmente, representada em “duas cidades” separadas pelo Rio Acre: de um lado do rio, o antigo Seringal Empresa e, do outro, a cidade de Penápolis. Empresa, o lugar do “vício”; Penápolis, o da “virtude”. Em meio à dialética que separa e articula “vício” e “virtude”, desenrola-se a trama das histórias de Solon, filho do coronel João Gonçalves, e Rubina, uma prostituta que se torna sua amante. É ainda em meio ao “vício” e a “virtude” que Abguar Bastos imagina a trajetória de vários outros personagens que no Acre por ele imaginado. Impregnado por um forte determinismo geográfico, Bastos desenha personagens degradadas e condenadas ao sofrimento num “abismoso reino da solidão”. A partir dessa perspectiva, produz interpretações etnocêntricas e estereotipadas, retomando aspectos substanciais dos olhares que médicos sanitaristas, engenheiros, oficiais do governo federal, juristas, jornalistas, fotógrafos e outros viajantes, de passagem por essa parte da

Amazônia, lançaram sobre a terra, a floresta, o rio e os grupos humanos que a habitavam.

## Considerações preliminares

A floresta com seus seres em “estado de selvageria”; o rio com sua “ira implacável”, “revolto”, “violento”; a cidade com suas “casas toscas”, “homens rudes”, “bêbados”, “carentes de civilização”. A floresta, o rio e a cidade têm acompanhado a percepção de diferentes poetas, músicos, romancistas, jornalistas, viajantes e outros escribas em representações sobre a Amazônia acreana. A rigor segue-se o mesmo repertório delineador de uma “Amazônia inventada”, na formulação de Neide Gondim,<sup>1</sup> como um singular e primitivo mundo sem cultura e sem história.

Acompanhando as construções literárias de Abguar Bastos,<sup>2</sup> reencontramos esses temas centrais de “nossa cultura letrada”. Em “Certos caminhos do mundo”, o produzido espaço da trama se estabelece em meio às águas e terras firmes de cidades regidas pela floresta e com a floresta que é parte inalienável das “urbanidades” e “ruralidades” nas Amazônia acreanas. Dentre os aspectos consideráveis dos cenários imaginados por esse autor, estão inseridos os pontos de articulação/desarticulação das duas margens do rio Acre, onde atualmente se movimenta a cidade de Rio Branco: de um lado, Empresa e do outro, Penápolis, dando consistência aos dois mundos imaginados pelo autor. “Duas cidades” separadas e unidas pelo mesmo fluxo. No contexto desses “territórios” onde “o vício desafia a virtude”, as duas “cidades” se “beijam”, sob a mediação das águas e dos barrancos do rio, “no mais hediondo e feroz beijo do mundo”.<sup>3</sup>

Abguar Bastos faz circular sua visão de história, geografia e etnografia humana por intermédio de um texto ficcional no qual seus

personagens assumem os postos de personagens históricos. Nesse mesmo estreito caminho, seus personagens da história ganham os postos de personagens da ficção. Sua visão de história é linear, seu tempo histórico é linear; seu tempo ficcional é cronologicamente embasado nessa linearidade.

Beatriz Sarlo nos adverte que o texto literário ou, mais precisamente, a literatura “opina, com excessos de figuração ou imaginação ficcional, sobre história e política”.<sup>4</sup> Apegado à narrativa épica de um “Acre que se fez brasileiro”, Abguar Bastos arremessa suas opiniões aos leitores. Opiniões tecidas nas belas e rudes palavras de um enredo imerso na retórica amazonalista e no fundante discurso da conquista do “deserto selvagem”: o “distante” e “solitário” Acre, sinônimo de “beribéri, impaludismo, amarelão... Mortos. Mais mortos. Os rios correndo. Lameirões secos, esverdeados. Mosquitos negros, zumbindo...”.<sup>5</sup>

No Acre, geográfica e historicamente sonhado nas páginas de “Certos caminhos do mundo”, mulheres e homens aparecem como personagens fantasmagóricos em um mundo fantasmagórico. São seres “melancólicos”, “egoístas”, “silenciados”, “prisioneiros do destino”, em meio ao “dilúvio” das “chuvas coléricas” e das “árvores tentaculares”.<sup>6</sup> Naquelas “distantes” e “solitárias” paragens somente o forte sobrevive: “oprimido” e “imobilizado” pelas distâncias, “no rebôjo das cachoeiras, no intestino das selvas, no ventre festivo dos vilarejos, de fóz a fóz, existe o rumôr alviçareiro da luta pela vida e um resfolegar coletivo de rebanho humano, em marcha”.<sup>7</sup> Prossegue a pena ligeira e implacável de Abguar Bastos.

### **Lugares “ermos” seres “desfigurados”**

Ecoando as percepções sobre os mundos amazônicos, presentes em relatos de viajantes brasileiros e de outras nacionalidades que passaram pelos rios e cidades amazônicas, o enredo de Abguar Bastos é impregnado não da crença romântica de um re-encontro do homem com a natureza, mas da perspectiva de uma natureza ameaçadora, reguladora, condutora da vida. Em meio a essa perspectiva, o autor delinea a trajetória de Solon, filho do coronel João

Gonçalves que morre deixando para seus filhos, navios e seringais no Acre. Solon vende as terras e navios do pai, deixa o Pará e vai para o Rio de Janeiro. Depois de algum tempo retorna à Belém e lá conhece um holandês, Ronie, que lhe propõe sociedade. Encantado por Chandla, a esposa do holandês, Solon aceita a proposta. No entanto, acaba perdendo tudo. Ainda em Belém, Solon é convidado por um amigo de seu pai a administrar o navio “República”, que parte para o Território Federal do Acre. Prontamente ele aceita. No Acre, inicia um romance com Rubina, uma acreana como ele. Rubina conhece “Princesa”, que a introduz no “vício da cocaína”. Durante o tempo em que Solon permanece no Acre, vários “causos” são contados; histórias de “tipos humanos” que habitam aquela parte do “território nacional”. Quando Solon percebe o “vício” de sua amante Rubina, ele a leva em sua viagem de volta à Belém. Entretanto, os dois não conseguem chegar ao seu destino, em razão de um naufrágio suicida. Solon salva Rubina e o romance é finalizado com ambos se embrenhando na floresta; sendo “devorados pela floresta”.

O tempo da narrativa segue uma cronologia evolutiva. Entretanto, o autor recorre a uma analepse e quebra a sequencia linear da trajetória dos personagens, conduzindo o leitor para um período anterior: o do “surgimento” e “incorporação do Acre ao Brasil”. Nesse deslocamento espacial, articulando um “passado” e um “presente”, como dados fechados em si e homogêneos, Bastos situa as duas cidades por ele imaginadas: Empresa e Penápolis, em eterna disputa. Essa quebra da narrativa pode ser observada nos capítulos 3, 4, 5, 6 e 7 (note-se a presença de 18 capítulos ao todo). A partir do capítulo 8 a linearidade é retomada.

Para o autor, a “recuperação de acontecimentos” passados, tem por objetivo explicar o presente do que ocorre na narrativa. Tais “acontecimentos” são ordenados de modo a dar sentido às origens do personagem principal, Solon. É o regresso ao lugar onde ele nasceu: regresso ao Acre, em especial Penápolis. Um lugar onde seu pai enriqueceu e cuja “história” precisa ser “contada”.

Nessa “retomada” de um “tempo passado”, como algo mítico, intocável e inalterável pelo presente, surge o cenário das duas faces rivais da



capital do Território do Acre: Empresa e Penápolis. A primeira caracterizada como o lugar do vício, e a segunda como o lugar da virtude. Cada uma ficava numa margem do rio. Penápolis era o lugar onde Solon nascera. Mais tarde, no decorrer da narrativa, revela-se que a amante de Solon, Rubina, nascera em Empresa. Não por acaso Rubina se entregara ao “vício da cocaína”. É flagrante, em certos trechos da obra, o empenho do autor em justificar o comportamento de seus personagens, utilizando-se de concepções determinísticas com base na geografia, genética ou no meio e condições em que vivem.

A narrativa está contextualizada no decorrer dos anos 1920, especificamente, em sua primeira metade. Os cenários em que circulam os personagens oscilam entre Belém, Xapuri, Rio Branco, os rios Acre e Purus – por onde percorrem barcos e navios - e suas margens. Inevitavelmente, o Acre se constitui como o cenário predominante, onde os personagens centram-se em Rio Branco, no espectro de Empresa e Penápolis. Nesses “ambientes urbanos” circulam pessoas de todos os “tipos”: comerciantes, seringueiros, estrangeiros, prostitutas, castanheiros, entre outros.

Imbuído de um discurso direto e objetivo, o narrador do romance é onisciente, revelando seus valores morais por meio de escolhas lexicais. Tais valores não são apenas morais, mas políticos na acepção mais profunda dessa palavra. Pensamos o romance e suas formas estéticas e culturais - seu poder de produzir percepções de mundo e de julgamento do “outro” e de si pelos leitores -, na mesma perspectiva cunhada por Edward Said. A literatura - e qualquer outra forma de manifestação de obra de arte - está prenhe das subjetividades, valores, contradições, anseios e projetos do mundo em que vivem seus autores. As obras de arte ou as expressões da cultura, como preferem alguns, não são autônomas e, especialmente, seus autores estão “profundamente ligados à história de suas sociedades, moldando e sendo moldados por essa história e suas experiências sociais em diferentes graus”.<sup>8</sup>

### **Ir ao Acre, ir ao “inferno”**

Em “Certos caminhos do mundo”, o Acre

é visto como um lugar difícil de viver, um inferno que desafia o homem, de maneira que “só é possível viver aos brados, para que se tenha a impressão de não estar afogado, nem perdido”.<sup>9</sup> Nesse diapasão, isento de qualquer ingenuidade, segue Abguar Bastos, enfatizando que ir para o Acre é o lema dos “derrotados”,

o estribilho dos falhados e dos sofredores. Não é um meio de vida, é um recurso desesperado de morte. Só procura o Acre quem é órfão de consolação, quem naufraga e se desilude, quem grita por socorro e, em troca, só vê, nas mascaradas de granito, a indiferença desoladora dos homens. Ninguém busca o Território com intenção de sobreviver. A perspectiva é sempre do suicídio. (...) O refugiado resolve ficar, mas sujeita-se a adaptação, sob pena de ser esquecido pela terra que o mundo esqueceu.<sup>10</sup>

O próprio nome da terra, segundo o autor, antecipa as agruras daqueles que para lá se deslocam, posto que “já revelava o tumulto inscrito no seu nome de batismo, esse nome onomatopaico e duro, impressionante e ríspido, que é o anátema do boliviano — o Acre! A terra apresentava sem rebuços todas as qualidades adivinhadas nesse título de aspereza invulgar”.<sup>11</sup>

Chama atenção que, na intensa dicotomia entre sociedade e natureza - o eixo norteador escolhido para constituir a narrativa -, Abguar Bastos imagina um ambiente em que prevalece toda sorte de infortúnios e de degradação moral, como sinônimo de Acre, um “lugar amaldiçoado” desde a sua gênese; o “fim do mundo”, a “praga” deixada pelos bolivianos: “na frente o paroxismo solar e na retaguarda o estridor das feras, eis o espetáculo inicial da vida, do vale do Purús ao vale do Juruá”.<sup>12</sup>

Leitor de Euclides da Cunha – que insere em seu texto -, Abguar Bastos tomou para si as teses do mesmo, reafirmando que em meio à natureza hostil, subjugando os fracos com sua “seleção telúrica”, entrar e sair do Acre significava tornar-se “capaz de todos os sofrimentos”, posto que, “com isto nada mais há em que experimenta-lo”.<sup>13</sup> Naquela Amazônia acreana, re-imaginada por Bastos, perante as forças da natureza, o homem adaptava-se, era moldado para não sucumbir e também para viver em eterno conflito pela sobrevivência, pelo “direito” de explorar aquela

terra que o talhava pela “experimentação”. Interessante observar que a descoberta da não passividade da natureza perante a exploração do homem, conferiu à mesma o *status* de um sujeito determinante – espécie de senso comum em diferentes obras que constituem um ideário de Amazônia una, homogênea. A natureza, assim pensada, faz do homem um ser pequeno, “impotente diante de sua magnitude”, de sua “vontade”. Como um “sujeito dotado de vontade”, a “natureza se vinga”, incessantemente, daquele que a explora: é o “inferno verde” “engolindo os homens”, “devorando suas almas”.

### “Cearense” versus “boliviano”: “ferocidade” e “fraqueza” talhadas pela “floresta indomável”

Em fins dos anos 1910 e na década seguinte, especialmente, com a “fundação” do Instituto Histórico e Geográfico do Acre (IHGA) e a invejável dedicação com que diferentes jornalistas e outros escritores se empenharam em produzir a narrativa da “conquista do Acre” e sua “anexação ao Brasil”, instituiu-se de um discurso da “origem do Acre”, fruto de “heroísmo de desbravadores nordestinos” ou, mais precisamente, cearenses e daqueles que, liderados por Plácido de Castro, fizeram a “Revolução Acreana”. Tema polêmico, alvo de intensos comentários nos diários de notícia de Belém, Manaus e, principalmente, Rio de Janeiro, a capital da república, a “saga dos brasileiros do Acre”, não passaria despercebida por Abguar Bastos.

O Acre, “território boliviano” fazia parte do universo mental dos estadistas brasileiros, no início do período republicano. Era a marca da política internacional do Brasil, seguindo os princípios do Tratado de Ayacucho (1867), que estabelecera limites para o “conhecido”, mas, principalmente, para o “desconhecido”: as “tierras non descubiertas”, os “territórios de colônia”. As terras, rios e florestas que seriam batizadas com o termo “Acre” “eram bolivianas”, registravam as “fantasias” cartográficas de mapas desenhados por homens que jamais colocaram os pés na Amazônia, como afirmara Euclides da Cunha em seu relato da viagem de pelo rio Purus, como chefe da delegação brasileira na Comissão Mista de Demarcação da Fronteira do Brasil com o Peru.<sup>14</sup>

“O dono da terra era o boliviano”. Com essas palavras secas, diretas, Abguar Bastos abre o terceiro capítulo de “Certos caminhos do mundo”. Porém, o “dono da terra” não a possuía, arremata em seguida, com a ênfase de seu estilo literário, para situar a desventura de “aventureiros bolivianos” que:

desciam dos planaltos nevados e vinham pelo ‘caminho das cabras’ até o Bení. Depois de dois meses chegavam ao Orton. O Orton era um rio côr de bronze, devido á sombra pesada da floresta. (...) O sol faulhava, queimava os homens. Uma fortaleza de luz atirava os seus raios por todos os lados. (...) Os aventureiros continuavam na sua marcha, muitas vezes desenterrando os pés da lama para secá-los adiante com a canícula e lavá-los depois na agua dos rios. (...) Em seguida as matas enguliam, com a sua bôca de sessenta leguas, esses estranhos viajantes.<sup>15</sup>

A sensibilidade e o esplendor das belas imagens construídas por Abguar Bastos devem se ressaltadas e apreciadas por todos nós que o lemos. Porém, não podemos deixar de antever seu caráter secular, os enfrentamos experimentados pelo autor, na confluência dos interesses e na tomada de posição frente às questões de seu tempo presente. História e política estão imbricadas em sua criação literária, no específico e histórico contexto de criação da “epopéia do Acre”. Sigamos, com Abguar Bastos, a trajetória dos bolivianos, os “donos da terra” que, aos transpor as “inacreditáveis fronteiras” do Acre, encontrariam:

aqui e acolá, homens de côr branca, sujos, magros, um pouco ferozes. Vinham do Brasil e se diziam filhos duma terra muito longe que se chamava Ceará. Os bolivianos não deixavam de comentar a presença desses selvagens e ainda que já parecessem tribus, (tão importantes iam se tornando seus agrupamentos), não sobrava tempo para que fossem examinados os seus propósitos. (...) Enquanto esses exquisitos homens nômades aí permaneciam, os bolivianos, cobertos de pó e feridas, roídos pelos mosquitos e descarnados pela febre, retrocediam e, aos pares, reapareciam nas estradas de Cobija. Era o regresso. (...) Retornavam ao lar, sim. Mas, donde vinham? Do Acre! Era como se viessem do deserto. Surgiam aos olhos da família mais velhos, mais

trôpegos, sem vontade p'ra nada. (...) Ao cheiro da roupa misturava-se o almiscar das onças e o suor dos muares. A mochila em frangalhos. Os sapatos esburacados. As armas inúteis. A pele sêca, de mumia. (...) No meio dos amigos e dos filhos, a fêbre assaltava-os. Eles gritavam que iam morrer e todos, indistintamente, olhavam para fóra, na direção da terra intransponível. (...) Então as mães abraçavam os filhos e pediam, com os olhos molhados, que ninguém fôsse para o Acre.<sup>16</sup>

Seguindo os passos de Gilles Deleuze e Felix Guattari, Eugênia Vilela afirma que o “pensamento é uma cartografia do tempo e do espaço, a compreensão é a espessura dos lugares. Sem a retórica da história como ficção do presente”. Pontuando a urgente necessidade de se produzir uma história que não seja a do aparelho do Estado e da ideia de progresso e desenvolvimento, nos ensina Vilela: “as grandes narrativas têm falhas, são ficções da memória e do sentido”.<sup>17</sup>

Essas “ficções da memória e do sentido” compõem o pano de fundo do cenário sob o qual Abguar Bastos produz seu “romance histórico”. Os paradoxos da narrativa histórica se fazem presentes em seu texto ficcional. Como explicar que o mesmo homem “boliviano”, “incapaz de se adaptar” à planície amazônica, tenha pegado em armas para “mantê-la boliviana”? Mas, o autor de “Certos caminhos do mundo” não está interessado nessas explicações e aproveita para destilar o desdém e a indiferença em relação ao “boliviano”. Desdém e indiferença constituídos historicamente e fecundados no imaginário dos “acreanos”, habitantes “naturais” dessas terras “desde sempre”. Desqualificando a capacidade do “boliviano” em progredir em meio às adversidades da terra, com a mesma criatividade que o reconhece como “legítimo dono” da mesma, Abguar Bastos apresenta uma das “provas mais irrefutáveis” de sua narrativa, enfatizando que aquela “terra não tinha amôr ao seu dono. Com as suas florestas desgrenhadas e as suas sombras lascivas, preferia entregar-se ao estrangeiro que vinha do Brasil com o cheiro do mar nas carnes rijas”.<sup>18</sup>

Os estereótipos presentes na caracterização do “boliviano”, imaginado por Bastos, também são lançados para a imagem do “cearense” e diversos outros “tipos” ou arquétipos, em seu sentido psicológico, presentes na obra. Negros, indígenas,

mulheres, ladrões, leprosos, assassinos e estrangeiros, são construídos do retrato de um Acre pintado e regulado por uma lógica que re-produz uma visão inferiorizada do “outro”, com base num modelo ideal de civilização e de comportamento moral e religioso advindos de uma matriz européia “civilizadora” e colonizadora de corpos e mentes.

Na fabulosa narrativa de um “Acre que lutou para ser parte do Brasil”, aprendemos, desde os primeiros anos de escola, a “encher o peito de nobreza, orgulho e amor”, nos versos do patriótico hino acreano. Dessa invenção fantástica, urdida pela saga de pessoas oriundas de um mundo também inventado, o “nordeste”,<sup>19</sup> aprendemos a história de antepassados que “domaram os sertões”, “amansaram a terra” e fizeram a revolução que nos livrou da “opressão boliviana” e de um cartel internacional, o “Bolivian Syndicaty”.

Merece destaque, no entanto, que o cearense, representado nas alegorias de Abguar Bastos, é um homem “branco”, “magro”, “sujo”, “feroz”, “selvagem”, que vem ao Acre e, apesar de sua condição física, resiste às agruras da selva, ficando-se na terra, ajudando-a a tornar-se independente. Segundo o autor, o cearense diferencia-se do boliviano, pois o cearense se adapta à terra. Curiosamente, a “descendência sem propósito”, segundo a narrativa épica, da maior parte do “povo acreano” aparece bestializada, coisificada, estereotipada em múltiplas dimensões.

Mais que isso, em “Certos caminhos do mundo”, as representações construídas carregam os estigmas de “culturas que são, por natureza, condenadas à colonização”, no dizer de Homi Bhabha, posto que ao apresentar “uma população de tipos degenerados” o faz por meio do “regime de verdade”, servindo como pretexto de interferência externa.<sup>20</sup> É o que vai se observar ao longo da narrativa com a presença de um discurso que legitima a exploração dos serviços de navegação, nos rios da região, por empresas estrangeiras.

### **Indígenas, mulheres, estrangeiros e outros sujeitos “coisificados” da Amazônia sonhada por Abguar Bastos**

A “Amazônia” enquanto um “vazio

demográfico”, um grande e “solitário deserto de homens”, sempre acompanharam os discursos que nortearam a produção de uma certa identidade à região. Abgvar Bastos segue esse pressuposto “naturalizado” ao longo do tempo e, conflituosamente, internalizado pelas sociedades amazônicas. Em “Certos caminhos do mundo”, o cearense é visto como o responsável por estabelecer “o primeiro sinal de humanidade” nas paisagens das Amazônias acreanas,<sup>21</sup> dando consistência não apenas a uma “ausência de humanidade” aos diferentes grupos indígenas que habitavam a região, mas a uma completa indiferença em relação às suas existências.

No “romance do Acre”, os indígenas são alvo de um julgamento que os singulariza na condição de “animais” a serem governados e destinados à execução dos “serviços sujos” e trabalhos pesados. Isso se trona visível no diálogo entre o holandês, Ronie e Solon, discutindo sobre um empreendimento de exploração no rio Tapajoz:

— Tudo é questão de transporte, mas os índios ajudarão. Dois ou três mil índios trabalharão para nós, governaremos as tribos. (...) No Huari vão buscar pedra pra fazer machado ou “hua-rem”, como eles chamam, por causa da côr azul. Falei com alguns. Mansos. Me informaram sobre estradas que ainda não conhecia. Aventurei com os Bilha-remrem, uns índios que têm os beiços muito pintados. Mas eles são máus e vivem muito longe.<sup>22</sup>

No processo de “colonização” e “conquista” do Acre, as sociedades indígenas foram alvo de inúmeras violências e incorporadas como mão-de-obra escrava, destinada aos trabalhos pesados e perigosos, ao carregamento de mantimentos e produtos oriundos do extrativismo, abertura de estradas, caça e pesca, retirada de madeira e produção de borracha. Aos brancos, recaiam os trabalhos intelectuais como pensar, projetar, coordenar, gerenciar ou comandar as ações. Dessa forma foram estabelecidas as hierarquias e as relações na divisão do trabalho, conforme os padrões colonialistas. No texto de Abgvar Bastos, os vocábulos presentes na “conquista do novo mundo” chamam a atenção, especialmente, quando identificam como “mansos” os índios que não oferecem resistência ao “mundo do trabalho”

e “maus” aqueles que se recusam a aceitá-lo.

No entanto, “mansos” ou “maus”, “trabalhadores” ou “arredios”, as representações imagéticas de Bastos, ampliam o fosso do desconhecimento de uma humanidade aos indígenas, posto que são caracterizados com atributos do mundo animal. Mais que isso, é necessário levar em consideração que descaracterizá-los como seres humanos e habitantes de uma terra que estava – e continua – sendo disputada pela expansão da chamada “sociedade nacional” e “internacional”, fazia parte da “luta pela geografia”, nos dizeres de Said, destacando que tal luta “é complexa e interessante porque não se restringe a soldados e canhões, abrangendo também idéias, formas, imagens e representações”.<sup>23</sup>

Também ganha relevância, no texto de Abgvar Bastos, as metáforas que produz sobre a condição feminina. Isso fica evidente quando o mesmo se refere à floresta que se entrega cheia de “lascívia” ao amante “estrangeiro”, construção literária que está impregnada de uma carga altamente pejorativa. Essas ásperas metáforas reaparecem em outras passagens de seu texto, como é o caso das “femininas margens” dos rios acolhendo os “barrancos duros”. Era Solon, seu personagem principal, pensando na mulher amada, Rubina:

frúta do Acre! Tanto fazia cravar o dente na terra ou no fruto, logo espirrava para dentro da garganta o sumo que se transformava em ebrizez! Terra – mulher que se entregava ao estrangeiro, mulheres da mesma argila que prendiam os forasteiros! Os barrancos duros, petreos, severos, pareciam os homens que vinham do Acre! As praias longas, sinuosas, delgadas, pareciam mulheres deitadas, acolhendo o naufrágio dos homens!<sup>24</sup>

A acentuada virilidade da narrativa histórica presente na “epopéia da conquista do Acre”, deixou suas marcas profundas na imaginação ficcional do autor de “Certos caminhos do mundo”. A intensidade dessa “masculinidade desbravadora” ganha proporções maiores quando da descrição da personagem Princesa, a prostituta negra que inicia Rubina no uso da cocaína. Nesse momento, surge a objetificação da mulher pela problemática da cor e da “raça”, vista como nada além de um “belo pedaço de carne”, nas palavras

do próprio autor: “A ‘Princesa’ era uma negra bonita e tinha uma presença espetacular. Era uma negra admirável, inveja da raça, puro sangue dos trópicos. Maravilhosa, até. Podia ficar célebre se vivesse nos tempos do poeta Baudelaire”.<sup>25</sup>

Em outra passagem do texto, num diálogo entre Princesa e um promotor público, após um desentendimento por causa dos versos que o poeta Juvenal Antunes dedica à Princesa, o promotor público levanta-se e, ao se retirar do ambiente, grita: “— Este Acre é uma novidade. Negro, aqui, quando não dá pra feder, dá pra entender de arte”.<sup>26</sup> Em seguida, nenhum comentário, tornando transparente a naturalidade com que o autor lida e reforça em sua lírica os estereótipos de senso comum, as tradicionais pilhérias sobre o negro na Amazônia acreana. Chama atenção, ainda, o cargo que exerce o homem que a ofende: promotor público. As hierarquias aqui, não são ingênuas, pois, o que irá predominar será o juízo feito pelo poder constituído e não o de uma mulher, negra e prostituta.

A outra personagem feminina de destaque na obra é Rubina. Também negra, órfã de pai e mãe, ela cresceu na casa de um tio. Frequentou escolas em Rio Branco. Gostava de ler e de falar com pessoas a quem considerava mais “entendidas”. Acabou casando com um cearense. Um casamento que, nas linhas traçadas pelo autor, “fora uma barbaridade praticada pelo Destino contra uma indefesa criatura”.<sup>27</sup> Aqui o casamento é visto como o pior dos males sofridos por Rubina e ela, desprovida de vontade própria, à mercê do destino, uma “coitada” e “indefesa criatura”. Em seguida, por não suportar mais o marido, Rubina foge para Xapuri. Lá conhece Fadul, vira sua amante, mas ele se demonstra agressivo e ciumento. Certa feita, Fadul bate no filho de Rubina e ela se revolta. Manda o menino para a casa do tio e abandona o amante. Pouco tempo depois conhece Solon e os dois passam a viver um intenso romance. Tudo transcorre bem até que, instigada por Princesa, Rubina passa a consumir cocaína. Rubina parecia estar “condenada à perdição”, pois sua origem, segundo as premissas de Abguar Bastos, a condenava.

Em meio ao desenrolar da trama, o maniqueísmo e a dualidade entre bem e mal pedem passagem a todo instante. É a partir dessa

noção dual que os personagens são enclausurados, num sublime e profundo determinismo que alcança as mulheres da Amazônia acreana com seus “demônios” que anseiam o despertar da “maldade”.

O amor pode ser poderoso. O coração pode reinar. O espírito pode pairar acima das misérias humanas. Mas a fúria dos sentidos hereditários, a revolução dos instintos desenfreados, só a morte pode vencê-los. O predomínio do atavismo e das forças correlatas às tendências do meio, é uma viscosa mão que arrasta os seres ao suplício, ainda que um clarão de tragédia amacie a fauce dos abismos. O Demonio está em nós, e dorme. Às vezes é um sono letárgico, às vezes é um sono leve. Porém, se alguma coisa o acorda, cuidado com ele, porque muitas vezes acontece não dormir mais. Si a maldade chega e encontra o nosso Demonio dormindo, ainda temos força para reagir. Porém, si ela o depara acordado, ei-lo agarrando-a com ambas as mãos e com ela transformada a ingenuidade das almas. Durante o sono letárgico, por mais que a maldade martéle, nada desperta o Demonio. Mas si o sono é leve, não haja consentimento para que as marteladas ressoem, pois, em verdade, com duas ou três, ele abre os olhos. O Demonio de Rubina estava acordado.<sup>28</sup>

Com essas significativas construções literárias, Abguar Bastos nos premia com seu gênio literário e nos possibilita uma viagem por seu imaginário. Não o imaginário de uma realidade ficcional, uma não-realidade, mas o imaginário daqueles que enfeixaram as Amazônias acreanas em um conjunto de reduções deterministas: a terra, o rio, a floresta, a genética, a solidão, a distância. Não é das realidades amazônicas que as palavras do autor falam, mas do imaginário daqueles que as sonharam, projetaram, fantasiaram, identificaram, planejaram, governaram.

No romance de Rubina, com Solon, personagens que dominam o enredo de “Certos caminhos do mundo”, as duas faces da cidade de Rio Branco retornam com força surpreendente nas adjetivações com as quais seu autor as imagina: Empresa, de onde vinha Rubina, era o lugar do vício e estava condenada ao seu exercício – pela geografia e pela genética; Penápolis, o da virtude que deveria sempre conduzir os pensamentos e as ações de seus homens e mulheres, da mesma maneira determinados pelo meio e pela genética.

No exame psicológico dos personagens, feito pelo autor, o “Demonio de Rubina estava acordado”, assim como estavam acordados os “Demonios” das prostitutas e da quase totalidade dos homens de Empresa, local onde reinava uma

excitante vida noturna. Aos domingos funciona o cinema. Vêm-se marafonas enchapeladas nos camarotes e senhoras honestas, afrontadas, timidamente, nas cadeiras de fila. Cruzam-se nas ruas o rebanho e a mâtula, profissionais de jogo, “camelots”, ganadeiros, marítimos, contratadores de seringa, contrabandistas, vendedores de coca. (...) É o bairro das prostitutas. Às vezes, um clarim de alegria espanta a miséria d’alguns quartos. O “coronel” se apresenta, convida. No dia seguinte uma das mulheres se muda do bairro, vai morar noutra rua, toma um jeito reservado de gente distinta, tudo por conta do “coronel”. Às vezes, a melancolia assalta-a. Foge às escondidas e volta ao bairro, só para ver. Acontece, porém, por esquecimento, não retornar á nobreza da vida limpa. Prefere mesmo o charco, a bagunça. Prefere o panorama humido do capinzal, a iluminação dos vágulumes e a musica dos grilos.<sup>29</sup>

A escolha dos termos, os adjetivos com os quais Abguar Bastos vai apresentado suas personagens, expressam suas escolhas e concepções de mundo. “Princesa”, “Rubina”, “Flavia”, as “bonecas de trapos”, enfim, a quase totalidade das mulheres de seu “romance do Acre” são – não por acaso negras – “degeneradas”, “condenadas pela natureza” a viverem no “charco”, na “bagunça” daquele lado da cidade – Empresa - que é o próprio vício. Por entre essas “degeneradas”, o autor faz desfilar um conjunto de seres estereotipados, riscados por uma pena que coisifica e reduz sujeitos e modos de vida ao sabor de uma retórica moralista e preconceituosa: rebanhos humanos, objetos das privadas, jogadores profissionais, camelôs, guardadores de cabras e porcos, marinheiros, seringueiros, castanheiros, contrabandistas, traficantes.

Empresa era a “vergonha” de Penápolis, contudo deveria ser por ela “carregada”, visto que entre as duas faces da cidade havia uma interdependência. Em Empresa estava o comércio, em Penápolis, os consumidores. No final do romance, para livrar sua amante do “vício da cocaína”, Solon achou que a única saída era

tirá-la do Acre, sair daquele lugar que o assombrava com suas histórias e que parecia ser a causa de todos os seus males. Entretanto, Solon não podia determinar qual a sorte de Rubina; não tinha como lutar contra seu destino. Assim, pouco tempo depois de ter encontrado Rubina com outro homem, o Jorge, em uma das cabines do “República” e, furiosamente, ter conduzido o navio que comandava para o naufrágio do qual o salva, Solon, debruçado sobre o corpo de Rubina:

considerava o final daquele drama. Arrancara-a da terra bárbara, mas logo a perdera. Perdida! E como houvesse compreendido, duma vez para sempre, que ela era uma filha do mundo sem dono e que desse mundo ingrato e estranho nada se pode roubar sem castigo, pôs-se com pena a alisar-lhe os cabelos.<sup>30</sup>

Abguar Bastos se refere a um “mundo sem dono”; ao Acre, uma “terra sem dono”, formatando a idéia de que o homem que vai para a Amazônia acreana paga um preço: a solidão, a miséria, a loucura, a morte. E Solon, não é diferente. Ele tentou fugir com Rubina, sair daquela região, daquele rio que os vinculava a uma terra “não civilizada”. Porém, não conseguiu, não podia retirar da terra o seu “fruto”; não podia negar a origem de Rubina, uma origem “enlameada” pelo lugar em que nasceu, pelas pessoas, por próprias ações e “instintos”, por sua “propensão ao vício”. Não tinha como suprimir as origens e o “meio que a moldou”.

Desse modo, o preço que Solon teve que pagar por ousar “roubar” da terra um de seus “frutos”, foi a ruína nos negócios, novamente a ruína. Quando ele começa a alisar os cabelos da amante, já no final do romance, é como se tivesse se conformado. Foi derrotado porque novamente se rendera à paixão desmedida, pois, foi também por causa de uma mulher que perdera a herança do pai para o holandês “vigarista”, no início do romance. Ele se encantara por Chandla, deixou-se levar por seu perfume, por seu jeito enigmático e perdera tudo.

Ao longo de “Certos caminhos do mundo”, Abguar Bastos prende-se a uma visão que julga e define as relações sociais no Acre, de modo a revelar as vozes que devem ser privilegiadas (homem, promotor, coronel, governador) em detrimento do silêncio daqueles que apenas

compõem o cenário “exótico” e “caótico” da região (mulheres, amantes, prostitutas, viciados, ladrões, leprosos, seringueiros, negros e índios). Todos “polidos” por um ambiente natural que “nada deixa antecipar”. Ali, nos cenários pintados por sua criatividade, surge um Acre, onde “tudo é febre, além da febre do corpo. Febre nas marchas, febre no trabalho, febre nos desejos, febre em todas as paixões, febre torrencial, escarlate, profundamente cósmica.”<sup>31</sup>

### Considerações finais

Vivemos num mundo de mercadorias, de mercado e de consumo, mas, também de representações, afirma Edward Said, e “as representações – sua produção, circulação, história e interpretação – constituem o próprio elemento da cultura”. Toda representação é marcada por duas esferas: a cultural e a política, insiste, enfatizando que, embora essas esferas sejam insistentemente tomadas em separado pelo pensamento acadêmico, “não apenas estão relacionadas, como, em última análise, são a mesma coisa”. Para ele, a separação entre a esfera cultural e a política somente pode se operar mediante um “radical falseamento”, no qual a

cultura é exonerada de qualquer envolvimento com o poder, as representações são consideradas apenas como imagens apolíticas a ser analisadas e interpretadas como outras tantas gramáticas intercambiáveis, e julga-se que há um divórcio absoluto entre o passado e o presente.<sup>32</sup>

Nas escolhas lexicais, nos adjetivos, na estética, no estilo literário ou na psicologia de Abguar Bastos, em “Certos caminhos do mundo”, não existe ingenuidade. O próprio gênero literário, o romance, a partir do qual o autor tece suas representações sobre a Amazônia acreana, é parte inexorável de suas escolhas, sua perspectiva. O surgimento do romance, enquanto gênero literário é datado e profundamente vinculado à expansão da sociedade de mercado e do “mundo do trabalho” industrializado. Retornemos às reflexões de Edward Said:

Entre todas as principais formas literárias, o romance é a mais recente, seu surgimento é o mais datável, sua

ocorrência, a mais ocidental, seu modelo normativo de autoridade social, o mais estruturado; (...) O romance é uma forma cultural incorporadora, de tipo enciclopédico. Dentro dele se encontram tanto um mecanismo altamente preciso de enredo quanto um sistema inteiro de referência social que depende das instituições existentes da sociedade burguesa, de sua autoridade e poder.”<sup>33</sup>

Acompanhando as reflexões desse autor, apreendemos, em “Certos caminhos do mundo”, uma “torrente avassaladora” de construções mentais que definem uma dada estrutura à região. Seu tom irônico, suas metáforas, suas construções gramaticais, sua narrativa histórico/ficcional ou ficcional/histórico da “nação” que se expande pelos “territórios inexplorados dos sertões amazônicos”, são poderosas representações, síntese de um lugar/olhar “civilizado” conceituando a “selvageria”.

Em Abguar Bastos prevalece a sedução do “olhar viajante”, aquele que olha e não vê; julga não a partir do que vê, mas do que sente, dos valores que professa, filtrando o “outro” pela ótica de sua própria crença, moral, psicologia. No (des)encontro entre o que vê/julga e o que é visto/julgado se estabelece uma hierarquia não apenas de poder e mando, posto que isso é constituído nos entrecosques das subjetividades - cujos resultados são sempre imprevisíveis. Mas, uma supremacia mediada pelas diferenças culturais, pelo predomínio da escrita, pelas artimanhas de uma sociedade que produz e faz circular mercadorias e representações. Nessa lógica vemos/ouvimos o ressoar dos conhecidos determinismos, das vozes e dos textos que alimentam seu discurso, transformando as sociedades humanas e os seres do “mundo natural” amazônico em “coisas” e “objetos” de um meio “fantástico”, “inenarrável”, no qual “os instintos limitam-se com a barbárie”.

### Notas

- <sup>1</sup> Gondim, A Invenção da Amazônia, 1994.<sup>2</sup>
- Abguar Bastos Damasceno (1902-1995), jornalista, historiador, poeta e romancista paraense.
- <sup>3</sup> Bastos, Certos caminhos do mundo, 1936, p. 73.
- <sup>4</sup> Sarlo, Paisagens imaginárias, 1997, p. 28.
- <sup>5</sup> Bastos, Op cit., 1936, p. 48.
- <sup>6</sup> Ibidem, p. 52.
- <sup>7</sup> Ibidem, p. 58.
- <sup>8</sup> Said, Cultura e imperialismo, 1995, p. 23.
- <sup>9</sup> Bastos, Op cit., 1936, p. 51.
- <sup>10</sup> Ibidem, p. 57.
- <sup>11</sup> Ibidem, p. 52.

- <sup>12</sup> Idem, p. 52.  
<sup>13</sup> Ibidem, p. 64.  
<sup>14</sup> Cunha, Um Paraíso perdido, 1986.  
<sup>15</sup> Bastos, Op cit., 1936, p. 44.  
<sup>16</sup> Idem, ibidem, 44-46.  
<sup>17</sup> Eugênia Vilela, "Corpos inabitáveis. Errância, filosofia e memória", In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. (Orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo horizonte: Autêntica, 2001, p. 233.  
<sup>18</sup> Bastos, Op cit., 1936, p. 47.  
<sup>19</sup> Ver Durval Muniz de Albuquerque Jr., A Invenção do nordeste.  
<sup>20</sup> Bhabha, O Local da cultura, 2005, p. 111.  
<sup>21</sup> Bastos, Op cit., 1936, p. 51.  
<sup>22</sup> Ibidem, p. 26 e 31.  
<sup>23</sup> Said, Op cit., 1995, p. 38.  
<sup>24</sup> Bastos, Op cit., 1936, p. 221.  
<sup>25</sup> Ibidem, p.165-166.  
<sup>26</sup> Idem, p. 166.  
<sup>27</sup> Ibidem, p.195.  
<sup>28</sup> Ibidem, p. 215-216.  
<sup>29</sup> Ibidem, p.66-69  
<sup>30</sup> Ibidem, p.251.  
<sup>31</sup> Ibidem, p. 62.  
<sup>32</sup> Said, Op cit., 1995, p. 93.  
<sup>33</sup> Ibidem, p. 109.

### Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. A Invenção do Nordeste e outras artes. 4ª ed. São Paulo/ Recife: Cortez/ Massangana, 2009.

BHABHA, H. O Local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Limas Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

CUNHA, E. Um Paraíso perdido: ensaios, estudos e pronunciamentos sobre a Amazônia. Organização, introdução e notas de Leandro Tocantins. Rio de Janeiro/Rio Branco: José Olympio; Fundação de Desenvolvimento de Recursos Humanos, da Cultura e do Desporto do Governo do Estado do Acre, 1986.

DAMASCENO, A.B. Certos caminhos do mundo. Rio de Janeiro: Hersen – Editor, 1936.

GONDIM, N. A Invenção da Amazônia. São Paulo: Marco Zero, 1994.

LARROSA, J. & SKLIAR, C. (Orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo horizonte: Autêntica, 2001.

SAID, E. Cultura e imperialismo. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SARLO, B. Paisagens imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação. Tradução de Rubia Prates e Sérgio Molina. São Paulo: Edusp, 1997.



# PORTOS, NAÇÕES E ETNIAS DE GUINÉ: AS ETNIAS AFRICANAS DA ALTA-GUINÉ NO ESTADO DO MARANHÃO E PIAUÍ (1770-1800)

Reinaldo dos Santos Barroso Junior  
Universidade Estadual do Maranhão

O tráfico de escravos da costa africana para a região norte da América Portuguesa trouxe uma diversa quantidade de agrupamentos étnicos para o estado do Maranhão e Piauí, um dos estados que compunha a América Portuguesa durante o setecentos. O século XVIII e os dois primeiros decênios do XIX apontam para uma relação com determinados espaços da, anteriormente, conhecida Guiné. Guiné foi a denominação com a qual a imensidão costeira africana, senão o continente como um todo, foi identificada entre os séculos XV e XVII. Nos livros de registros de batismos, casamentos e óbitos, confeccionados durante o século XVIII no estado do Maranhão e Piauí, atualmente mantidos e guardados no Arquivo Público do Estado do Maranhão, aparecem registros de africanos procedentes tanto da dita Guiné, quanto de portos de procedência e até mesmo de agrupamentos étnicos específicos. A primeira das denominações e termos evidentes nos registros é "Guiné" que em algumas localidades como Rio de Janeiro e Salvador aparecem como relacionais a imensidão africana, a costa da África e, portanto, sem a delimitação de portos mais precisos ou de agrupamentos étnicos peculiares. No caso do Maranhão, durante as três últimas décadas do século XVIII o termo Guiné é referente ao espaço da Alta-Guiné que, atualmente, enquadra os territórios de Guiné-Bissau, Guiné Conacki, Serra Leoa e Senegâmbia. Essa constante repetição do termo Guiné nos livros sinaliza para um contato mais específico entre a Alta-Guiné e o Estado do Maranhão e Piauí através do tráfico de escravos, assim como os portos da costa da Alta-Guiné e as correspondes etnias desta localidade africana.

## Os africanos e as nações

A sociedade colonial como um todo separava e identificava os africanos a partir de suas "nações". A existência de diversas "nações" com

qualidades e especificidades eram mantidas e divulgadas pelos administradores locais, pelos agentes do tráfico e pelo mundo atlântico em geral com grande recorrência.

A palavra "nação" é citada nas mais diversas fontes durante o período colonial. Os administradores do estado a utilizavam tanto nas correspondências trocadas com o régio poder, quanto na documentação do tráfico mais específica que indica portos de procedência, (ao exemplo dos termos de visita de saúde). Aparece, ainda, ocasionalmente, nos registros de passaportes quando o escravo africano acompanhava seu senhor ou quando sob ordens do mesmo era mandado a outras capitanias ou estados, ou, ainda, nos registros paroquiais como batismos, casamentos e óbitos.

Na maioria das fontes nas quais há registro de procedência dos escravos traficados para o Brasil, sejam elas documentos administrativos, religiosos ou provenientes da observação de viajantes e estudiosos, geralmente o que se encontra como identificação de nação ou etnia, como já foi apontado por diversos autores, são os principais mercados onde eram comercializados, ou os portos de embarque, pontos finais de uma longa e penosa jornada em território africano. A multiplicidade de nomes designativos de povos diferentes, em línguas desconhecidas e fonéticas com as quais os europeus não estavam acostumados, foi traduzida para nomes mais familiares, de mercados e reinos conhecidos, como benguela, cassanje, quissama, congo, angola, cabinda e muitos outros locais nos quais se deu o comércio de escravos. (SOUZA, 2002, p. 138)

A utilização do termo nação encontrado nas documentações escritas foram recorrentes signos de identificação dos escravos na sociedade escravista a partir de um intrincado sistema de classificação através do qual nem sempre conseguimos os indícios necessários para sua efetiva etnia de origem, pois os nomes ditos "de nação"

referiam-se, em geral, aos portos de procedência na costa ocidental. Por sua vez, estes portos de procedência eram pontos de comercialização de um comércio grande chamado de comércio transaariano de mercadorias como tecidos, potes, tigelas, pentes, marfim, ouro, manilhas, armas brancas, condimentos, âmbar, cera, almíscar, couros, goma-arábica, cobre e escravos, dentre outros.

As rotas existiam muito antes da chegada dos portugueses ao litoral da conhecida Guiné e no século XVI este tráfico representava o auge na exportação de mão-de-obra escrava enquanto o tráfico atlântico ainda conotava a exportação de cativos, "cerca de 5500 indivíduos estavam sendo anualmente deportados da África Ocidental através do Saara, enquanto 1340 dali saíam por ano mediante o trato marítimo europeu." (ALENCASTRO, 2001, p. 47)

Portanto, a categoria "portos de procedência" delimita o território de embarque dos africanos nas embarcações, mas não percebe a fluidez das relações do comércio transaariano, a extensa movimentação interna dos produtos africanos. O sal, por exemplo, era "trazido do Saara para as remotas terras do sul. O peixe seco do Logone, do Chari e do Chade chegava ao centro do Mali, a noz-de-cola, do rio Volta a Hauçalândia" e o escravo de Cacheu, no território atual da Guiné Bissau, poderia originar-se de distantes paragens ou do próximo reino do Mali. Era uma infinita possibilidade de trocas. (COSTA E SILVA, 2002, p. 32) Esta movimentação daquilo que era comercializado torna difícil (na maior parte das vezes impossível) localizar a origem étnica e espacial do indivíduo cativo comercializado nos portos de procedência.

### **As nações e as etnias no Estado do Maranhão e Piauí**

Joaquim de Melo Povoas, governador do estado do Maranhão e Piauí, criado em 1772, até 1779, classifica os Minas como os melhores escravos para os trabalhos que exigiam robustez e vigor. Os Minas advinham do porto de Elmina, que em Ioruba significa porto de embarque, sob a organização da feitoria de São João Baptista de Ajudá por onde esvaziavam-se escravos comercializados pelos reinos

de Uidá, Daomé e Oyó, portanto, Mina é aquilo que o Nicolau Parés, chama de Metaetnia, ou seja, "uma denominação externa utilizada para assinalar um conjunto de grupos étnicos relativamente vizinhos, com uma comunidade de traços lingüísticos e culturais, com certa estabilidade territorial e, no contexto do escravismo, embarcados nos mesmos portos". (PARÉS, 2004, p. 26)

José Telles da Silva, governador do estado do Maranhão e Piauí de 1784 a 1787, por sua vez, aponta a necessidade do escravo de Cacheu para a lavoura do Maranhão. Cacheu era um porto na saída do rio Cacheu com uma feitoria de mesmo nome escravos de espaços próximos como de etnia Kaabunkés, Malinkés, Balantas, Bijagos, Nalus, ou de localidades mais distantes advindas do comércio transaariano. Enquanto Mina possuía as características da robustez e do vigor Cacheu era identificado como o porto de escravos com conhecimento sobre a cultura do arroz.

Independente dos termos Cacheu e Mina, o termo de maior recorrência para identificar os africanos na documentação paroquial é o termo Guiné. A historiadora Mariza Soares constatou no Rio de Janeiro que até o século XVII o termo Guiné, quando aparecia nestas documentações, era um termo genérico referente a quase toda a costa ocidental africana, portanto não simbolizava um porto de origem específico, mas todo o território costeiro de Marrocos até Angola. O termo guiné sintetizava os arquétipos de justificação do comércio de tráfico de escravos: bárbaros, inumanos e, sobretudo, o gentílico. Na realidade, nos livros de registro paroquial da freguesia de Vitória na capital do Estado do Maranhão e Piauí, todos os termos Guiné não são acompanhados pela designação nação, mas sim pela presença do paganismo - "gentyo da Guiné" - como se fossem escravos desprovidos de território, leis ou soberanos.

O termo guiné foi utilizado recorrentemente para reforçar estereótipos estigmatizantes e justificar a existência ideológica da escravidão moderna. Entretanto, o termo cai em desuso como resposta as necessidades imediatas do comércio atlântico de escravos para localizar os portos de embarque de cativos e

para regularizar o fisco sobre as praças e feitorias dos diferentes impérios estabelecidos no continente. Guiné, conforme Mariza Soares, no caso do Rio de Janeiro setecentista, na documentação escrita, foi substituído pelas diferentes nações para pontuar a existência dos portos de embarque de cativos, desta forma, "o contingente de escravos antes designados como gentio de Guiné vai, aos poucos, sendo redistribuído entre as nações", pois, neste instante, a "categoria 'nação', não menos genérica, mas que melhor atende às novas exigências do tráfico" aparece em abundância nos livros de registros coloniais. (SOARES, 2004, p. 6)

Na Bahia, conforme Maria Inês, inicialmente "o gentio da Guiné", dentro da lógica do tráfico de escravos, identificava os cativos africanos oriundos do extenso território costeiro africano da Senegâmbia à Angola em virtude daquilo identificado por Luís Viana Filho e Pierre Verger (franceses estudiosos das questões afro) como o "Ciclo da Guiné", primeiro ciclo do tráfico de escravos da África para a Bahia. Posteriormente, com a formação de diferentes ciclos do tráfico (Ciclo de Angola, Ciclo da Mina), ascendendo, especificando e restringindo os portos da costa africana na fiscalização e embarque para as cidades da América Portuguesa cada qual destes territórios "utilizados para nominar as nações africanas passassem a ser, ao menos aparentemente, mais precisos, por se referirem a reinos e áreas geográficas melhor delimitados".

Entretanto, dentro do livro de registros de casamentos da freguesia de Vitória entre os anos de 1772 e 1791 Guiné, continuou sendo um termo impreciso, sem que seja possível fazer uma relação efetiva entre o termo Guiné e um território mais restrito na costa africana. Para a Bahia, a partir do século XVII, e para o Rio de Janeiro, a partir do século XVIII, as nações tornam-se mais presentes e lentamente vão tomando um lugar cada vez maior da utilização do termo Guiné nos registros paroquiais, no Maranhão o processo parece ser mais lento e Gentio de Guiné é uma atribuição mais constante para identificar a origem do negro na sociedade local. Isto não inviabiliza um exame entre a chegada de cati-

vos e a composição da sociedade negra maranhense entre os anos de 1773 e 1790 para a constatação de uma possível relação entre o termo Guiné e a região específica da Alta-Guiné.

No Maranhão, as denominações "gentio de Guiné" são bastante recorrentes nos registros de casamento da freguesia de Vitória das décadas de 1770 e 1780 e a utilização de gentio acompanha as 271 ocorrências do termo Guiné - é uma relação direta. O termo gentio também acompanha outros vinte registros de africanos dentre os 490 que aparecem neste livro são eles doze dos dezoito cacheus e oito dos 49 mandingas, saídos dos portos de Cacheu e Bissau na Alta-Guiné. Desta forma, à diferença de Cacheu e Mandinga "que podem ser gentios ou nações, guiné é sempre um gentio".

O termo Guiné, aparece nos registros de casamento, em parte, influenciado pela ideologia do gentilismo e pela legitimidade da guerra justa a favor da escravidão prosseguindo conforme as análises de Mariza Soares para o Rio de Janeiro. Este termo equivale a 55,3% de todas as aparições de africanos existente no meio-norte. Todos os outros quatorze termos são com incidências menores enfocando etnias de origem, portos de procedência e territórios genéricos os quais representam espaços menores na imagética do tráfico. Após o termo Guiné, aparentemente correspondendo a toda costa africana, estão em destaque Angola e Benguela, referentes à África Central, juntos correspondem à segunda maior incidência de africanos no livro de casamentos, com 105 africanos referentes a 20% do total de conjugues (ou a primeira, quando filtramos somente as designações que correspondem a uma territorialidade mais precisa - excluindo, desta forma, os Guiné da contagem de africanos). A terceira maior incidência de africanos nos registros paroquiais de casamento engloba ao todo dez outras designações correspondentes à Alta-guiné (Balandra, Bayuno, Beofá, Bijago, Bissau, Cacheu, Fula, Mandinga, Papel e Surua) representando um total de 13,63%, 82 africanos saídos dos portos de Cacheu e Bissau. Os africanos conforme suas designações no livro de casamentos aparecem da seguinte forma:

**Tabela: Designações e territórios registrados no livro de registros de casamentos 87 (1774-1790)**

Território	Designações	Quantidade	%
Angola	Angola	98	20,00
	Benguela	7	0,010
Alta-Guiné	Balandra	2	0,004
	Bayuno	1	0,002
	Beofá	2	0,004
	Bijago	3	0,006
	Bissau	1	0,002
	Cacheu	18	3,600
	Fula	2	0,004
	Mandinga	49	10,00
	Papel	3	0,006
Surua	1	0,002	
África	Guiné	271	55,30
Costa da Mina	Mina	32	6,500
	<b>TOTAL</b>	490	100,0

*Fonte: Livro de Casamentos 87 do acervo da Arquidiocese do Estado do Maranhão no Arquivo Público do Estado do Maranhão*

A presença de dez termos mais detalhados, específicos da realidade da Guiné da África Ocidental demonstra um conhecimento maior da região por parte das autoridades que registraram o termo, os padres, senhores de escravos, e com certeza uma relação mais próxima e clara com o local da África. O aparecimento destas designações menos genéricas que não se limitam ao esclarecimento de local de embarque (mesmo maior que em poucas quantidades como o caso de Surua, Bijago, Papel, etc.) se deve a um contato com estes africanos, contato este através do qual eles se auto-identificam e acabam pontuando aldeias, grupos, reis, pequenas cidades e vilarejos. "Muitos africanos se identificam com impérios antigos e mais recentes, reinos e outras organizações políticas de menor porte. Algumas etnias eram nomeadas de tal ou qual modo por outros grupos". Os comerciantes de escravos tanto africanos quanto os luso-africanos da costa ou, ainda, os traficantes atlânticos se referiam "aos grupos a partir da toponímia, incluindo nomes de regiões, de portos, do litoral ou de lugares ainda mais específicos". Os três Bijagós, por exemplo, que aparecem no livro de registros de casamentos, Francisco, Joanna e Caetano, identificaram-se a partir do pequeno grupo de indivíduos que habitavam as ilhas da costa da Alta-Guiné do qual se originaram e a partir do qual os portugueses nomearam as ditas ilhas de Bijagós. (HALL, 2005, p. 32)

Neste caso do livro de registro paroquial em

questão ocorre, portanto, uma auto-identificação do escravo, forro ou livre do cônjuge em casamento. E "quando se solicitava a alguns escravos que identificassem sua "nação", estes frequentemente faziam referência a um lugar, a uma aldeia. Tal atitude não significava, porém, que estes indivíduos não possuíssem laços e identidades mais amplas", (HALL, 2005, p. 34) ao contrário, "na África ocidental existe um sistema geral de nomeação pelo qual as cidades compartilham o mesmo nome com seus habitantes. Finalmente, alianças políticas e dependências tributárias de certas monarquias também configuram novas e mais abrangentes identidades nacionais" é o caso dos 49 conjugues de "nação" Mandinga que apareceram no livro. (PARÉS, 2004, p. 24)

Estes 49 africanos se auto declararam como escravos de nação (ou gentio no caso dos oito africanos descritos como "Gentio de Mandinga") Mandinga que era uma corruptela, um etnônimo, construído, provavelmente, a partir de um aportuguesamento dos termos Mandenkê ou Malinkê referentes ao reino do Mali - comentado anteriormente. O grande reino foi respeitado durante séculos em virtude de suas conquistas e de sua participação no comércio transaariano, além de ser conhecido pelo misticismo e pela religiosidade de culto aos ancestrais, pela impetuosidade e fervor existente no islamismo graças aos Sundjatas do clã do leão e ao modelo de organização política que foi utilizado e mantido, mesmo após seu fim, conhecido como Mansaya. O imperialismo do Mali iniciou um movimento cultural denominado como Malinkinzação processo que exigia a participação econômica, social e cultural das novas possessões conquistadas pelo Mali, desta forma, os pequenos reinos participavam com o pagamento de tributos, fornecimento de escravos de exportação e apreendiam o mande, língua oficial do Mali, e seguiam alguns dos seus outros hábitos de convívio e comportamento. Desta forma, Joanna, Francisco e Caetano eram do reino em questão e sua identidade correspondia a uma amplitude maior de identificação, não foram prescritos como Nalus, Kaabus ou Balandras, possessões do Mali, mas sim, mandingas.

O termo Cacheu corresponde, primeiramente, ao rio de mesmo nome que originava-se próxima à cidade de Farim e desaguava próximo ao porto, feitoria e praça de Cacheu, na qual luso-

africanos e africanos costumeiramente também negociavam, portanto refere-se a espaços geográficos e não a algum agrupamento étnico específico. Os dezoito escravos de Cacheu representam um número até relativamente pequeno frente à média de 183 escravos que entravam por ano porto de São Luís durante as décadas de 1770 e 1780. Quanto ao termo Bissau é interessante constatar que o maior índice de entrada de escravos por ano em São Luís deste porto, 209 (o maior número de escravos por porto de embarque) é junto com Bayuno e Surua a menor incidência dentre as designações que acompanham os conjugues, aparece uma única vez para identificar a origem de Maria Magdalena escrava do Hospício do Carmo em seu casamento com o escravo José do Carmo, trabalhador do mesmo hospício, onde conviviam à alguns poucos anos - agitando a comunidade do asilo.

Provavelmente, essa baixa incidência do termo Bissau no livro de casamentos frente ao livro de termos de visita se deve à auto-identificação escrava possibilitada pelo registro paroquial, desta forma, um termo que significa única e exclusivamente porto, é substituído por algumas das inúmeras outras designações da Alta-Guiné como as supra mencionadas Balandra, Bayuno, Beofá, Bijago, Bissau, Cacheu, Fula, Mandinga, Papel e Surua. Diferente de a Angola e Benguela (Ubundos, Ovimbundos, Congos, etc.) referentes aos dois territórios onde são embarcados africanos, portos de Luanda e Benguela limitando-se a determinação dos pontos de origem e sem nenhuma outra identificação de etnias ou grupos, reinos, vilas da região.

O quarto território (terceiro, quanto não consideramos o termo Guiné) com maior quantidade de conjugues africanos no livro de registro paroquial foi a costa da Mina (adjas, ewes, Oyós, Fanti, Ashanti, etc.), território da Baixa-Guiné, em geral o termo pode designar os escravos embarcados no Castelo de São Jorge da Mina que "constituía um centro para o qual escravos de várias partes da costa ocidental africana eram levados" e regiões próximas englobando o território da Costa do Ouro, Costa do Marfim e Costa dos Escravos. Mina, assim como Angola e Benguela, é generalizante. (PARÉS, 2007, p. 47)

Guiné é efetivamente o termo com maior repetição entre os conjugues africanos, provavel-

mente uma parte destes africanos eram de outro território que não a Alta-Guiné, contudo, isso não é uma certeza. O termo é genérico, mas não impede de englobar uma maioria de nações guineenses como Papel, Mandinga, Bijago e até Cacheu (mais porto que etnia). Na realidade quando retornamos à tabela 2 sobre a quantidade de embarcações por porto de embarque percebe-se que os números que tenderiam a ser ainda menores para Angola e Mina, (pois a quantidade de embarcações originaria destes portos é pequena - foram quatro curvetas, um navio e uma sumaca) são grandes demais, então, de onde procediam estes escravos presentes no livro de casamento? Estado do Brasil.

Negros nascidos na América Portuguesa eram costumeiramente denominados crioulos e no livro de registro paroquial aparecem apenas 23 destes e todos eles casando com africanos, normalmente, estes crioulos que aqui aparecem são filhos de africanos na própria capitania. Logo, do Estado do Brasil provinham, na realidade, escravos minas e angolas não comercializados nas diversas capitanias do sul para serem vendidos no meio-norte da América Portuguesa conforme carta anteriormente comentada de José Telles da Silva de 31 de dezembro de 1785 onde evidencia a "Escravidade que he o peor, que vem a esta Colonia, já Refugo". A média anual de escravos provenientes do Estado do Brasil era menor que a média proveniente da Alta-Guiné, somente 161 escravos, mas que, em parte, justifica a presença de número tão elevado de cativos procedentes da África Central e da Costa da Mina no livro de registro de casamentos. Contudo, esta entrada maciça de outras embarcações que não aquelas originárias da Administração de Cacheu foi vetada e menosprezada pelos governadores, sobretudo José Telles da Silva. Eram os escravos originários de Cacheu e Bissau os melhores, mais saudáveis e com melhor preparo para o cultivo da lavoura maranhense. Guiné na realidade parece englobar mais os escravos oriundos da Alta-Guiné que as outras etnias africanas.

A média de entrada anual de escravos procedentes da Alta-Guiné, conforme o registro das embarcações evidenciadas nos termos de visita de saúde é 392, isto supera quase duas vezes mais a entrada total de escravos de outras paragens (aproximadamente 200 "peças" por ano", em

decorrência dos navios oriundos da costa do arroz comportarem um número maior de cativos. Este número anual justifica por sua vez a presença de 271 escravos com designação Guiné e os outros 82 com termos referentes a costa guineense. Provavelmente, "gentio de Guiné", dentro da composição étnica da capitania Maranhense nas décadas de 1770 e 1780 é uma forma de identificar genericamente os escravos procedentes da Alta-Guiné.

### Referências bibliográficas

- AMARAL, José Ribeiro de. Ephemerides Maranhenses (Datas e Factos Mais Notaveis da Historia do Maranhão) 1ª parte - Tempos Coloniaes (1499-1823). Maranhão: Typogravura Teixeira, 1923. Setor de Obras Raras da Biblioteca Publica Benedito Leite - Maranhão.
- ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. Exportação, mercado interno e crises de subsistência numa província brasileira: o caso do Maranhão, 1800-1860. In: Dinero y negocios en la historia de América Latina. Vervuert - Iberoamericana, 2000.
- ALENCASTRO, Luíz Felipe de. O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BARROSO JUNIOR, Reinaldo dos Santos. Signos de Deus, Leitura dos Homens. Sociedade Religiosa em meados do século XVIII em São Luís. Monografia de conclusão de curso em História: UFMA, 2005.
- CARDOSO, Alírio; CHAMBOULEYRON, Rafael Ivan. Fronteiras da cristandade: relatos jesuíticos no Maranhão e Grão-Pará (século XVII). In.: Mary del Priore e Flávio dos Santos Gomes. (Org.). Os Senhores dos Rios: Amazônia, Margens e Histórias. 1 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- CARNEY, Judith. 'With Grains in Her Hair': Rice in Colonial Brazil. In Slavery and Abolition, Vol. 25, No. 1, April 2004, pp. 1-27.
- CHAMBOULEYRON, Rafael. Escravos do Atlântico Equatorial: tráfico negreiro para o Estado do Maranhão e Pará (século XVII e início do século XVIII). In: Revista Brasileira de História. São Paulo, V.26, n° 52, p. 79-114. 2006
- COSTA E SILVA, Alberto de. A Manilha e o Libambo - A África e a escravidão de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- CURTO, José C. Vinho versus Cachaça: A luta Luso-Brasileira pelo comércio do Álcool e de escravos em Luanda, 1648-1703. In. PANTOJA, Selma. SARAIVA, José Flávio Sombra (org.) Angola e Brasil: nas rotas do Atlântico Sul. São Paulo: Bertand Brasil, 2002.
- DIAS, Manuel Nunes. A companhia geral do Grão Pará e Maranhão (1755-1778). São Paulo: Secção Gráfica da USP, 1971.
- ELTIS, David; MORGAN, Phillip; RICHARDSON, David. Agency and Diaspora in Atlantic History: Reassessing the African Contribution to Rice Cultivation in the Americas. In.: American Historical Review. Vol. 112, N° 5, Dez, 2007.
- GILROY, Paul. O Atlântico Negro. São Paulo: Editora 34, 2001.
- HALL, Gwendolyn Midlo. Cruzando o Atlântico: etnias africanas nas Américas. In.: Topoi. V. 6, n° 10, jan-jun 2005.
- HAWTHORNE, Walter. Nourishing a Stateless Society during the Slave Trade: The rise of Balanta Paddy-Rice production of in Guinea Bissau. In The Journal of the African History, Vol. 42. N° 1, 2001, pp 1-24.
- \_\_\_\_\_. Planting Rice and Havertng Slaves - Transformations along the Guinea-Bissau coast, 1400-1900. Coleção História Social da África. Portsmouth: 2003.
- LIBERATO, Carlos Franco. Bissau (1765 -1846): de factoria a enclave português. In.: Anais do X Congresso Internacional - Cultura, Poder e Tecnologia: África e Ásia face à Globalização. 2007.
- LOPES, Carlos. Kabunké: Espaço, território e poder na Guiné-Bissau, Gâmbia e Casamance pré-coloniais. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos descobrimentos portugueses, 1999.
- \_\_\_\_\_. O Kaabu e os seus vizinhos: uma leitura espacial e histórica explicativa de conflitos. In. Afro-Ásia, 32, 2005, pp. 9-28.
- MARK, Peter. "Portuguese" architecture and luso-african identity in Senegambia and Guinea 1730-1890. In: History in Africa, Vol. 23, 1996, pp. 179-196.
- MARQUES, César. Dicionário Histórico e Geográfico do Maranhão. Maranhão: FON FON, 1970.

- MEIRELES, Mario. História do Maranhão. São Luís: Fundação Cultural do Maranhão, 1980.
- MEIRELES, Mario. Negros no Maranhão. In: Dez Estudos Históricos. São Luís: Coleção Documentos Maranhenses, 1994.
- MILLER, Joseph C. A economia Política do Tráfico Angolano de escravos no século XVIII. In: PANTOJA, Selma. SARAIVA, José Flávio Sombra (org.) Angola e Brasil: nas rotas do Atlântico Sul. São Paulo: Bertand Brasil, 2002.
- MOTA, Antonia da Silva. Família e Fortuna no Maranhão Setecentista. In: COSTA, Wagner Cabral (org.) História do Maranhão: novos estudos. São Luís, EDUFMA, 2004.
- \_\_\_\_\_. Família e Patrimônio no Maranhão do século XVIII. Dissertação de mestrado em História, Universidade Federal de Pernambuco - 2001.
- NIANE, Djibril Tamsir. Sundjata ou a Epopéia Mandinga. Coleção Autores Africanos. São Paulo: Ática, 1982.
- PARÉS, Luis Nicolau. A formação do canbomblé: história e ritual jeje na Bahia. São Paulo: Editora Unicamp, 2004.
- PÉLISSIER, René. História de Guiné: portugueses e africanos na Senegâmbia (1841 - 1936). São Paulo: Ed. Estampa, 1997.
- RIBEIRO, Alexandre Viera Ribeiro. O tráfico atlântico entre a Bahia e a Costa da Mina: flutuações e conjunturas (1683-1815). In: Estudos de História, Franca (SP) v 9, n.2, pp. 11-34.
- RIBEIRO, Jalila Ayoub Jorge. A desagregação do sistema escravista no Maranhão (1850-1888). São Luís: SIOGE, 1990.
- RODRIGUES, Jaime. Arquitetura Naval: imagens, textos e possibilidades de descrições dos navios negreiros. In.: FLORENTINO, Manolo. Tráfico, Cativo e Liberdade. Rio de Janeiro, séculos XVII e XIX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SILVEIRA, Renato da. O candomblé da Barroquinha: processo de constituição do primeiro terreiro baiano de keto. Salvador: Maianga, 2005.
- SOARES, Mariza. A "nação" que se tem e a "terra" de onde se vem: categorias de inserção social de africanos no império português, século XVIII. In.: Estudos Afro-Asiáticos, Ano 26, n° 2, 2004.
- \_\_\_\_\_. Devotos da cor: identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- SOUZA, Marina de Mello e. Reis Negros no Brasil Escravista - História da Festa de Coroação de Rei Congo. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- THORNTON, John. A África e os africanos na formação do mundo atlântico - 1400-1800. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- VERGER, Pierre. Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo de Benim e a Bahia de Todos os Santos dos séculos XVII ao XIX. São Paulo: Corrupio, 1987.
- VIVEIROS, Jerônimo. História do Comércio no Maranhão - 1612-1895. v. 1. São Luís: Lithograf, 1992.

# UM ESTUDO SOBRE OS VALORES MODAIS NO CONTO “A MENINA DE LÁ”, DE GUIMARÃES ROSA

Ricardo Marques Macedo  
Universidade do Estado de Mato Grosso

Este trabalho propõe uma leitura do conto *A menina de Lá* publicado no livro *Primeiras Estórias* de Guimarães Rosa (2001) tomando por base a discussão da teoria das modalidades proposta pelo semioticista francês A. J. Greimas, entre outros. Na semiótica, as modalidades foram definidas tomando por base seu funcionamento no discurso. Assim, elas não são mais observadas apenas na superfície dos enunciados produzidos, mas em uma instância mais abstrata (da gramática actancial). Com este deslocamento proposto pela semiótica, as modalidades deixam de ser limitadas às manifestações dos verbos modais e passam a representar valores modais induzidos pelas diversas naturezas de enunciados, tais como a oposição entre o /querer fazer/ e o /saber fazer/. É a partir dos valores modais que podemos caracterizar e compreender as personagens do conto em questão quanto à sua competência (o ser que modaliza o fazer) e performance (o fazer que modaliza o ser).

Para compreender o conceito de valores modais proposto aqui devemos partir da concepção de modalidade comum a três disciplinas (linguística, lógica e semiótica). De acordo com Bertrand (2003), faz parte do tronco comum destas disciplinas considerar o modal como um predicado capaz de modificar um outro predicado. Assim, nas expressões "eu quero dançar" ou "eu posso voar" os predicados "quero" e "posso" determinam os predicados "dançar" e "voar", respectivamente. Nestes exemplos, temos então "quero" e "posso" classificados como predicados modais.

A linguística identifica facilmente os verbos modais pelo fato de virem estes seguidos de um outro verbo no infinitivo. Na semiótica, as modalidades foram definidas de forma um pouco diferente em seu funcionamento no discurso. Assim, segundo Bertrand, a modalidade não é mais encarada apenas na superfície dos enuncia-

dos produzidos, mas em uma instância mais abstrata (da gramática actancial).

Com este deslocamento proposto pela semiótica as modalidades deixam de ser limitadas às manifestações de verbos modais e passam a representar valores modais induzidos pelas diversas naturezas de enunciados, conforme também nos explica Bertrand.

Greimas propõe um entendimento do conceito de modalidade a partir de sua definição tradicional. O semioticista amplia, assim, a concepção de modalidade ao dizer que "pode-se conceber a modalidade como a uma produção de um enunciado dito modal que sobredetermina um enunciado descritivo" (GREIMAS, 2008, p. 314), seja ele de natureza do ser ou do fazer.

A relação entre sujeito e predicado não se dá de forma única e estável; assim é possível traçar pelo menos dois perfis. O primeiro é o sujeito do fazer, o qual pode ser responsável por realizar uma transformação de seu estado ou de outro sujeito. Em oposição a este primeiro tipo, encontramos o sujeito do estado, o qual representa um determinado estado do próprio sujeito em relação ao seu objeto.

Assim, diante destes enunciados do fazer e de estado podemos conceber, conforme estabelece Greimas (2008, p. 314): a) o fazer que modaliza o ser (performance), b) o ser que modaliza o fazer (competência), c) o ser que modaliza o ser e, d) o fazer que modaliza o fazer.

Segundo Silva (2009, p. 49), "a semiótica analisa o sujeito não apenas do ponto de vista de sua competência, mas também seu modo de existência". Quanto ao modo de existência do ser, pode-se determinar quatro modos principais: a) aquele que crê ser (potencial), b) o que quer ou que deve ser (virtual), c) aquele que sabe ou pode ser (atuado) e, d) o que faz ou é (realizado).

Greimas propõe o agrupamento das principais modalidades, levando-se em consideração seu percurso tensivo em relação à sua realização, em exotáticas e endotáticas.

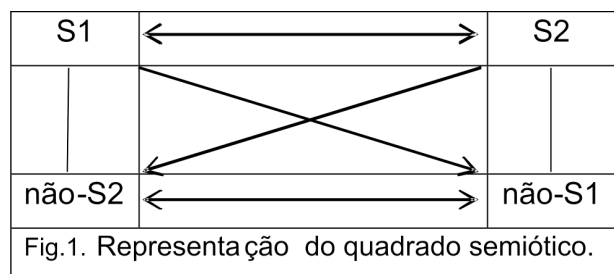


A modalidades exotáticas compreendem o /dever/ (virtualizantes), /poder/ (atualizantes) e o /fazer/ (realizantes). As modalidades endotáticas remetem ao /querer/ (virtualizantes), ao /saber/ (atualizantes) e ao /ser/ (realizantes).

Devemos compreender aqui como modalidades exotáticas aquelas capazes de estabelecer ligação entre enunciados com sujeitos distintos. Já as modalidades endotáticas fazem a ligação entre sujeitos idênticos.

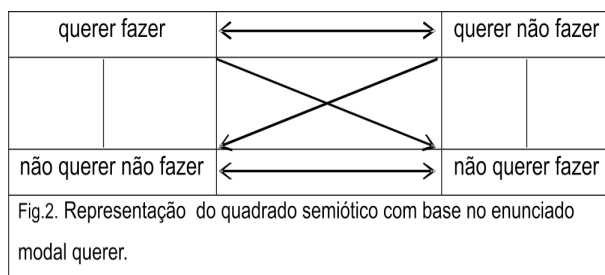
De acordo com o Dicionário de Semiótica (2008), Greimas estabelece ainda um outro critério classificatório para as modalidades, pelo qual se busca verificar a natureza do enunciado pela modalidade, assim, se distinguem as duas principais classes de modalização: fazer e ser.

Pela combinação das modalizações surgem as estruturas modais do dever-fazer e do dever-ser, por exemplo. Para uma melhor compreensão das relações estruturais modais, a partir da combinação modalitória, podemos recorrer ao conceito de quadrado semiótico de Greimas. Devemos entender aqui o quadrado semiótico como a representação visual da articulação lógica de uma categoria semântica qualquer (GREIMAS, 2008, p. 400).



Assim, por este modelo constitucional (fig. 1) temos o eixo de contrariedade formado pelas oposições entre S1 versus S2 e não-S2 versus não-S1. O eixo de contradição é percebido pela relação existente entre S1 vs não-S1 e S2 vs não-S2. O terceiro eixo presente no quadrado semiótico irá representar as relações de complementaridade e são expressas pelas oposições de não-S2 vs S1 e não-S1 vs S2.

Partindo do modelo proposto por Greimas, podemos estabelecer o seguinte quadrado semiótico composto pelo predicado do enunciado modal querer em regência a um enunciado de fazer:



Podemos, então, notar o eixo da contradição pelo estabelecimento da relação entre o /querer fazer/ e o /não querer fazer/, assim como entre o /não querer não fazer/ e o /querer não fazer/. Já a relação entre o /querer fazer/ e o /querer não fazer/, e o /não querer fazer/ e o /não querer não fazer/ se dá por contrariedade ou por pressuposição recíproca. Fechando esta breve análise de nosso quadro temos a relação de complementaridade entre os valores /não querer não fazer/ e /querer fazer/, da mesma forma que entre o /não querer fazer/ e o /querer não fazer/.

Tomando por base a estrutura modal /querer fazer/, podemos ainda ler seus desdobramentos da seguinte forma: ao negar o modalizado desta estrutura temos o surgimento de /querer não fazer/; negando o modalizante e a asserção do modalizado instauramos o /não querer fazer/; já a negação dos dois enunciados resultará no /não querer não fazer/.

É através da modalização do fazer (/querer-fazer/, /dever-fazer/, /saber-fazer/ e /poder-fazer/) que definimos a competência do sujeito modal. Partindo deste pressuposto, e por oposição, é que conceituamos a performance. Segundo Greimas, a performance é um fazer, enquanto a competência é um /saber-fazer/, é aquilo que permite ser possível o fazer.

Para efeito de classificação, neste trabalho iremos considerar a diferenciação entre sujeitos de busca e de direito. Sendo os de busca aqueles definidos por uma enunciação em que o primeiro elemento na modalidade será o /querer/. Já os sujeitos de direito são marcados por sua identidade sobre o /saber/. Assim, podemos dizer que os sujeitos de busca são os que "querem fazer" e os de direito são os que efetivamente "sabem fazer".

Assim, interessa-nos neste trabalho verificar como se dá o funcionamento das categorias modais da competência em oposição às da

performance no conto de Guimarães Rosa.

O conto *A menina de lá* (2001) inicia com uma pequena descrição que permite ao leitor se situar junto ao espaço e às personagens que compõem a narrativa da pequena Nhinhinha:

Sua casa ficava para trás da Serra do Mim, quase no meio de um brejo de água limpa, lugar chamado o Temor-de-Deus. O Pai, pequeno sitiante, lidava com vacas e arroz; a Mãe, urucuiana, nunca tirar o terço da mão, mesmo quanto matando galinhas ou passando descompostura em alguém. E ela, menininha, por nome Maria, Nhinhinha dita, nascera já muito para miúda, cabeçudota e com olhos enormes. (ROSA, 2001, p. 67)

A personagem Nhinhinha é apresentada ao longo da narrativa como uma criança miúda, de olhos enormes, muito quieta como podemos ver no trecho: "Parava quieta, não queria bruxas de pano, brinquedo nenhum, sempre sentadinha onde se achasse, pouco se mexia" (ROSA, 2001, p. 67).

A pequena criança é vista como alguém que não se destaca diante das outras pessoas, exceto por sua peculiar linguagem, muitas vezes incompreensível e estranha. Raras eram também as vezes que Nhinhinha se permitia questionar qualquer coisa. E ainda assim, raras eram as oportunidades ou possibilidades em que teria resposta, como podemos observar quando pergunta "Ele xurugou?" (ROSA, 2001, p. 67). O próprio texto roseano já nos alerta da impossibilidade de se identificar quem e o quê foi feito para que tal pergunta fosse realizada.

Em outros momentos a personagem ainda lança observações consideradas como de sentidos "esquisitos" ou "enfeitados", tais como quando afirma que "Tatu não vê a lua..." (ROSA, 2001, p. 67). De acordo com o conto, os momentos de enunciação de Nhinhinha são marcados por estórias absurdas, vagas e muito curtas.

A grande necessidade do texto em explicar a desocupação ou mesmo a anulação pela quietude (e silêncio) da personagem se dá para que seja possível compreender ao longo da narrativa como Nhinhinha passa por momentos de transformação, saindo de um estágio de completa reclusão, seja por comportamento ou por uma linguagem própria, até momento de extrema felicidade.

A narrativa começa quando a personagem principal está com quatro anos de idade. Nesta fase, apesar de não incomodar ninguém ou mesmo não se fazer ser notada, a jovem criança já demonstra conhecer o pequeno mundo que a rodeia, como podemos ver no trecho que relata seus hábitos durante a alimentação: "Botavam para ela a comida, ela continuava sentada, o prato de folha no colo, comia logo a carne ou o ovo, os torresmos, o do que fosse mais gostoso e atraente, e ia consumindo depois o resto (...) com artística lentidão" (ROSA, 2001, p. 68).

Através deste trecho percebemos que a personagem estabelece padrões próprios para analisar e compor a sua realidade, impondo valores aos alimentos e classificando-os de acordo com o que considerava mais gostoso ou atraente.

Nhinhinha parece viver um mundo próprio, atópico, desconhecido pelo leitor e pelos demais personagens. Possíveis indícios deste lugar atópico, além de seu comportamento apático e contido diante deste mundo, podem ser percebidos (novamente) pela linguagem própria (exemplo: xurugou) e vazia, carregada de vácuos ("eu... to-u... fa-a-zendo"), incompreensível para os que residem no mundo de cá. O próprio narrador chega a questionar: "Seria mesmo seu tanto tolinha?" (ROSA, 2001, p. 68). Assim, Nhinhinha é julgada por seu comportamento atípico. O adjetivo "tola" significa em sua forma dicionarizada como aquele que é simplório, ingênuo, que não apresenta nexos ou que não tem razão de ser.

É possível perceber ainda que a menina compreende o real da realidade a partir de seu próprio mundo. Assim, por ser criança (ou chamada de criança) atribui a mesma característica a seu pai e mãe, acompanhada, no entanto, de um adjetivo extra para identificação e diferenciação: Nhinhinha é a menina, o pai é o "menino pidão" (ROSA, 2001, p. 68) e a mãe é a "menina grande". Estes qualificadores são determinados pelas características das personagens que interessavam à criança.

A pequena Maria (nome de batismo de Nhinhinha) já de início é vista como aquela sobre a qual ninguém mais tem poder cujas preferências se desconhecem. O narrador nos adianta que Nhinhinha não sofre influências ou realiza ações solicitadas por outras personagens. É

ela mesmo que determina o que fazer, como fazer e quando fazer, podendo-se já classificá-la como um sujeito de direito.

Apesar de inicialmente o narrador nos dizer que a linguagem de Nhinhinha era própria e muitas vezes incompreensível, ocorre também o contrário; por vezes sua linguagem é simples e os demais personagens é que ouvem exagerado, como podemos ver no seguinte trecho: "O que falava, às vezes era comum, a gente é que ouvia exagerado: - 'Alturas de urubuir...' Não, dissera só: - '... altura de urubu não ir'" (ROSA, 2001, p. 69).

É também pela linguagem que observamos inicialmente a presença de um modal no conto de Rosa. O modalizante "quero" aparece pela primeira vez na fala de Nhinhinha quando ela diz "eu quero ir para lá" e, assim, expressa o desejo de ir para um lugar atópico, desconhecido até mesmo para a pequena menina como podemos ver na sequência da afirmação do desejo: "Aonde? 'Não sei.'" (ROSA, 2001, p. 69).

Na sequência, após o narrador relatar o desejo da menina em "ir para lá", o leitor conhece outra vontade de Nhinhinha: "Outra hora, falava-se de parentes já mortos, ela riu: - 'Vou visitar eles...'" (ROSA, 2001, p. 69). Neste trecho, o leitor mais atento nota já a ligação entre o "lá" e o lugar onde ficam os mortos. Entretanto, é importante salientar que a menina não deseja a morte, mas ir para onde se é possível rever as pessoas que já se foram.

Neste ponto, podemos observar uma oposição existente entre as estruturas modais do /querer fazer/, do /saber fazer/ e do /poder fazer/. Nhinhinha estabelece o desejo de /querer fazer/ ao afirmar que quer ir para o lá, mas ao mesmo tempo ela ainda não possui a competência do /saber fazer/, não sabe ainda como ir. Além disto, o /poder fazer/ é tomado, mas não em sua forma primária, e sim através da negação do modalizante e da asserção do modalizado quando o narrador conta que o desejo é imediatamente reprimido por outro personagem, mais velho. Neste momento, o /poder fazer/ se constitui como uma proibição expressa pela modalidade do /não poder fazer/.

É a partir da constatação ou presentificação destas estruturas modais que o narrador se distancia da pequena menina e então passa a rela-

tar o que teria acontecido a ela no período (indefinido) que se segue. "Sei, porém, que foi por aí que ela começou a fazer milagres" (ROSA, 2001, p. 69). É através destes possíveis milagres que Nhinhinha performatiza suas competências.

Numa dada manhã, relata o narrador, Nhinhinha pronuncia a seguinte predição: "Eu queria o sapo vir aqui" (ROSA, 2001, p. 69). Este enunciado apresenta modalização em dois níveis distintos: o linguístico e o semiótico. O linguístico se dá pela presença do modal "querer" que modifica o predicado "vir" que se apresenta em seguida. No nível semiótico o valor modal do /querer fazer/ se dá pelo desejo que a personagem tem de modificar e alterar sua ação diante de outro ser ou coisa.

Através deste primeiro milagre, podemos observar que além do valor modal do /querer fazer/, a menina passa a demonstrar sua competência, o /saber fazer/ através do desejo. Assim, esta competência é, então, performatizada pela realização do ação, embora de forma mítica.

Podemos analisar aqui também um outro aspecto importante da constituição dos contos: a transformação. De acordo com Todorov (1980), a transformação se constitui como um dos dois princípios gerais da narrativa. Ela se dá, grosso modo, pela mudança de um estado A para um outro do tipo não-A, por exemplo.

Assim, Nhinhinha passa por um momento de transformação quando deixa de ser vista pelos demais personagens como um ser incapaz de realizar qualquer atividade e se constitui como um ser que já é capaz de realizar seus desejos, e mais, é capaz de expressá-los.

A narrativa de Nhinhinha é presentificada pela predição. Quando a menina expõe o desejo de ir para "lá" visitar os parentes mortos, ela não apenas informa sua vontade, mas também já predita o que irá ocorrer no final da história.

A competência de Nhinhinha é cobrada por diversas vezes ao longo da narrativa; entretanto, sua performance não se dá ao acaso ou quando os outros personagens desejam. A realização dos valores modais performáticos aparece apenas quando a menina quer. Ela não se permite ser influenciada ou determinada por outros seres. É ela que detém seu presente e seu futuro.

Assim, podemos citar como exemplo a pas-

sagem em que a mãe fica doente de dores e a família tenta persuadir a menina a realizar a cura. Vale lembrar que a performatização da competência de Nhinhinha se dá pela linguagem e apenas por ela. Assim, é ao dizer que os fatos passam a acontecer.

Neste episódio, por mais que se tentasse persuadir a menina a dizer a cura, ela se limita apenas a repetir "deixa... deixa..." (ROSA, 2001, p. 70). Temos aqui que atentar novamente para a linguagem da criança, uma vez que o desejo expresso, o valor modal de /querer fazer/ nem sempre é dado de forma clara e objetiva. O próprio narrador já alerta no início da narrativa para esta particularidade. Da mesma forma, já alerta para os momentos em que usa de simplicidade e as demais pessoas ouvem demais ou deixam de ouvir o que realmente é dito.

Pensando desta forma, podemos entender o "deixa... deixa..." como mais um momento em que a linguagem própria da menina destoa do esperado e carrega em si a predição da solução. Assim, o leitor pode complementar as reticências deixadas após o verbo "deixar" com palavras de conforto de que tudo daria certo, bastaria esperar o momento adequado. E este momento ocorre. A mãe de Nhinhinha se cura "num minuto" (ROSA, 2001, p. 70), com estarrecida fé.

Diante do fato, a família da criança decide guardar segredo para protegê-la dos perigos do mundo. Ao mesmo tempo que buscam silenciar o fato do mundo, os parentes da menina também se silenciam com o medo extraordinário que sentem da "coisa".

Em relação ao pai, podemos observar o surgimento de outros valores modais. Em certa altura, vindo a seca a assolar a região e a família, o pai (que já é qualificado como pidão desde o início da narrativa) pede a filha para que fizesse chover, mas ela se recusa dizendo: "Mas, não pode, ué..." (ROSA, 2001, p. 70).

Neste momento, o /querer fazer/ do pai é também marcado pelo /não poder fazer/. Ele deseja a chuva, mas não possui a competência necessária para performatizar o próprio desejo. Configurando-se assim como sujeito de busca. Ao mesmo tempo, Nhinhinha que possui o /saber fazer/ se vê impedida de realizá-lo, pois não se trata de sua vontade. Cabe ressaltar que a menina performatiza apenas aquilo que a ela

interessa. Apesar de não poder realizar o desejo do pai diretamente, Nhinhinha o realiza indiretamente ao querer ver o arco-íris. Assim, podemos notar que o desejo de terceiros só pode ser realizado de forma indireta, como quando a mãe fica doente e quando o pai pede a chuva.

Um segundo momento de transformação de Nhinhinha é visto quando ela passa a ser uma criança que "fez o que nunca lhe vira, pular e correr por casa e quintal" (ROSA, 2001, p. 71). A pequena menina deixa então de ser quieta, miúda, silenciosa e passa a ser alegre e vibrante.

Entretando, esta transformação do ser vem seguida de uma repreensão dura e carregada pelo valor modal do /não poder fazer/ imposto por Tiantônia à pequena menina. Os pais contemplam o repreendimento cometido contra Nhinhinha e nada entendem.

Então, a volta ao estágio anterior à transformação se dá e "Nhinhinha, branda, tornou a ficar sentadinha, inalterada que nem se sonhasse, ainda mais imóvel, com seu passarinho-verde pensamento" (ROSA, 2001, p. 71). Em seguida, o narrador relata que a pequena menina adoece e morre.

Sem nada entender, os pais amarguram a dor da perda, "era a mesma coisa que se cada um deles tivesse morrido por metade" (ROSA, 2001, p. 71). Ao se darem conta de que deveriam mandar recado a cidade para que se providenciasse o caixão, Tiantônia então toma coragem e revela a eles o motivo da repreensão no momento em que Nhinhinha se transformara em uma menina mais que alegre: "que queria um caixãozinho cor-de-rosa, com enfeites verdes brilhantes..." (ROSA, 2001, p. 71).

A isotopia de desejo ligado ao tema da morte é retomada então, e performatiza o primeiro desejo da Nhinhinha. Finalmente pode visitar os mortos que estavam no "lá". Assim, o primeiro valor modal sentido no texto pelo /querer fazer/ é então realizado pela pequena menina.

### Referências bibliográficas

- BERISTÁIN, Helena. Diccionario de retórica y poética. 7. ed. México: Editorial Porrúa, 1995.  
BERTRAND, Denis. Caminhos da semiótica literária. Bauru, SP: EDUSC, 2003.  
CALBUCCI, Eduardo. Modalidade, paixão e as-

pecto. *Estudos Semióticos*, vol. 5, nº 2, p. 70-78, nov. 2009.

GREIMAS, A. J. As aquisições e os projetos. In: COURTÉS, Joseph. *Introdução à semiótica narrativa e discursiva*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979. p. 7-34.

\_\_\_\_\_. *Pour une théorie des modalités*. *Langages*, 10e année, nº 43. *Modalités: logique, linguistique, sémiotique*. p. 90-107.

\_\_\_\_\_. e Courtès, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

ROSA, Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SILVA, Fernando Moreno da. *Modalização: teoria e aplicação*. *Revista Prolíngua*, vol. 2, nº 2, p. 48-56, jul/dez. 2009.

TODOROV, Tzvetan. *O gênero do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980. p. 61-74.

# ALUNOS COM BAIXA VISÃO E CEGUEIRA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/AC: ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Robéria Vieira Barreto Gomes  
Universidade Federal do Acre  
Armando Barros  
Universidade Federal Fluminense

A inclusão de pessoas com Deficiência Visual-baixa visão e cegueira- no ensino regular tornou-se um espaço de discussão entre professores e as secretarias de educação que procuram implantar os princípios, normas e técnicas que constituem uma escola inclusiva. Os professores querem compreender os procedimentos metodológicos que auxiliam os alunos com deficiência visual e as secretarias permanecem com o discurso que os mesmos receberão cursos, oficinas e apoio didático-pedagógico para atender esses alunos. Dessa forma, essa pesquisa tem como objetivo analisar a formação de professores em serviço no tocante a elaboração de material didático para alfabetizar alunos com deficiência visual. Essa pesquisa está em andamento, suas discussões tem como foco conhecer e debater: as propostas do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado de Educação (SEE) núcleo de Cruzeiro do Sul/AC no que se refere a elaboração de material para alfabetizar alunos com deficiência visual; conhecer o trabalho realizado pela equipe de formação responsável pelos cursos; verificar as atividades desenvolvidas pelos professores de atendimento especializados que trabalham na sala de recurso e atendem os alunos com deficiência visual; observar como os professores regentes utilizam esse material na sala de aula e identificar sua utilização por parte dos alunos. Assim, estou acompanhando a equipe da SEE formada por 03 membros, 01 escola pública do município, 02 salas de recurso, 02 professores de atendimento especializado, 04 alunos com deficiência visual, 01 curso de formação com 25 professores. O resultado dessa pesquisa nos ajudará a compreender como acontece o processo de alfabetização e inclusão dos alunos com deficiência visual no ensino regular.

A opção pela inclusão de alunos com Deficiência Visual no ensino regular, como eixo principal dessa pesquisa, foi pensada com o intuito de oportunizar aos docentes, que tem interesse nessa temática, refletir, redirecionar seu olhar sobre as características de um ambiente escolar inclusivo, ou seja, uma escola com pretensões inclusivas. Para isso é preciso aprofundar e contextualizar alguns conceitos que estão sofrendo transformações na sociedade, na medida em que as pesquisas e estudos avançam com diagnósticos mais consistentes em relação ao ensinar e aprender, dos alunos com deficiência visual.

Sabemos que a utilização da imagem visual é essencial no cotidiano da sociedade e das práticas escolares, o que, na maioria das vezes, pode impedir a participação de alguns sujeitos com deficiência visual, por isso uma das primeiras batalhas a ser conquistada é o ambiente escolar. Essa instituição que tem privilegiado a visualização no trabalho com os conteúdos, em todas as áreas do conhecimento.

Dessa forma, as necessidades decorrentes de algumas limitações visuais são praticamente negligenciadas, ou abandonadas como dificuldades de aprendizagem, e os professores sem rumo para continuar o trabalho com esses alunos, ficam perdidos na sala de aula, o que demonstra a necessidade urgente de formação continuada para os mesmos no tocante a sensibilização, conscientização e conhecimento das reais capacidades desses sujeitos.

A partir desse contexto a pesquisa busca aprofundar e contextualizar conceitos como: deficiência visual, baixa visão, cegueira, compreender o trabalho realizado pela Equipe de Formação de Deficiência Visual da SEE- Núcleo

de Cruzeiro do Sul/Acre, atualmente NAPI (Núcleo de Apoio à Inclusão), analisar cursos e oficinas desenvolvidos por essa equipe e o material didático existente na sala de recurso e na escola da rede estadual.

Outro ponto fundamental no desenrolar da pesquisa é apreciar as propostas do Ministério de Educação e da Secretaria de Educação- núcleo de Cruzeiro do Sul/Acre para compreender como esse processo acontece. Essas propostas, na sua grande maioria, direcionam a formação continuada dos docentes com o objetivo de repensar a prática pedagógica, transformando-a, mudando-a, ou seja, deve ser uma mudança na concepção de como o aluno aprende e como o professor pode ensinar. E para isso acontecer, é necessária discussões, diálogos, reflexão, compreensão de como o aluno com deficiência visual pode aprender na sala de aula, que material didático e quais estratégias pedagógicas serão imprescindíveis para a concretude desse processo.

Ao pensar na inclusão das pessoas com deficiência visual no ensino regular, fatalmente encontraremos contradições, confrontos de concepções, exemplos de vida de professores com pontos positivos, um elenco de falhas apontando que é impossível no atual sistema de educação que temos esse processo ser realizado positivamente. Mas, acredito que esses confrontos irão permitir uma constante reflexão por parte dos docentes de como acontece a inclusão no ambiente escolar, ajudando-os a compreender o papel pedagógico que exercem os professores da sala de recurso, do atendimento educacional especializado, das equipes que trabalham com a formação continua.

É preciso compreender o aluno com baixa visão e cegueira a partir dos seus próprios referenciais e vivências, da convivência com o seu cotidiano, de suas atitudes, sonhos e desejos. O professor é o sujeito ativo desse processo, e sua atitude poderá promover a construção do caminhar da escola para a inclusão, colocando o aluno como ponto principal para a conquista de novas práticas escolares.

### **Conhecendo a Baixa Visão e Cegueira**

A Deficiência Visual é o comprometimento da utilização de algumas informações pelo canal visual, podendo ser congênita, medida em

graus, adquirida, bem como uma perda abrupta decorrente de algum acidente ou progressiva. "O termo deficiência visual engloba pessoas cegas e de baixa visão. A identificação das pessoas com deficiência visual baseia-se no diagnóstico oftalmológico e consiste na acuidade visual medida pelos oftalmologistas" (AMARALIAN, 2004)

A Cegueira pode ser considerada como uma perda total da visão, até mesmo a perda da projeção de luz, sua aprendizagem acontecerá através dos sentidos e da utilização do sistema Braille, como fonte principal de comunicação escrita. De acordo com os dados da "Organização Mundial de Saúde revelam a existência de aproximadamente 1,7 milhões de pessoas com deficiência visual, sendo 20% cegas e 80% com baixa visão". (SIAULYS, 2006, p.6)

A Baixa visão é a alteração da capacidade funcional do canal visual, não podendo ser corrigida por tratamentos clínicos e nem correções ópticas, outra característica é que ela pode ser influenciada por fatores ambientais que interferem em seu desempenho, muitas vezes os sujeitos com baixa visão são tratados como cegos, o que demonstra a falta de compreensão clara e objetiva do que vem a ser a baixa visão.

Relacionando esse contexto com a convivência diária, é possível perceber que nossa cultura é basicamente visual, as atividades giram em torno de estímulos visuais, o que impede, na maioria das vezes, a participação das pessoas com deficiência que são julgadas como incapazes, possuidoras de déficit intelectual, e até como deficientes mentais. Isso é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos deficientes visuais.

A aprendizagem do aluno com baixa visão e cegueira acontecerá com a utilização de recursos ópticos e não-ópticos específicos que estabelecerá o acesso ao mundo cultural e científico. Alunos com baixa visão utilizaram recursos visuais, estimulando, assim, uso máximo da visão que ainda possui. De forma podemos constatar que,

A baixa visão pode ocasionar conflitos emocionais, psicológicos e sociais, que influenciam o desempenho visual, a conduta do aluno, e refletem na aprendizagem. Um ambiente de calma, encorajamento e confiança contribuirá positivamente para a eficiência na melhor utilização da visão potencial que

deve ser explorada e estimulada no ambiente educacional, pois o desempenho visual está relacionado com a aprendizagem. É recomendável, portanto, provocar a conduta de utilizar a visão para executar todo tipo de tarefas, pois a visão não se gasta com o uso. (SA, CAMPOS E SILVA, 2007, p.18)

Nesse contexto, é fundamental que o docente conheça como o aluno com baixa visão e cegueira se desenvolve, como acontece a sua aprendizagem, que recursos são utilizados para contribuir com o seu desenvolvimento cognitivo. É preciso conhecer seu potencial e fugir de comparações com os sujeitos que enxergam. Ou seja, compreender o deficiente visual a partir de seu próprio referencial e vivências.

### **Metodologia e diálogo com os resultados**

De acordo com o estabelecido, a pesquisa está em andamento, porém alguns temas já foram mapeados com seus resultados. Isso nos permitirá refletir melhor sobre a inclusão das pessoas com deficiência visual na escola regular. Para a construção desse artigo priorizei os aspectos já concluídos da pesquisa. Dessa forma, iremos conhecer as propostas do MEC e da SEE - núcleo de Cruzeiro do Sul/Acre para o trabalho com os alunos com deficiência visual, tais propostas são referentes aos anos de 2006 a 2008. Outro ponto já executado na pesquisa é o trabalho realizado pela Equipe de Formação de Deficiência Visual/ núcleo de Cruzeiro do Sul junto aos professores que atuam nas escolas com alunos incluídos.

A pesquisa foi realizada dentro de uma abordagem qualitativa em educação. Uma pesquisa que tem o foco central a compreensão dos fatos, cujo objetivo não é responder a questões prévias ou constatar hipóteses, mas o entendimento do comportamento dos sujeitos investigados.

Uma das técnicas utilizadas na elaboração da pesquisa foi a entrevista, instrumento este que possibilita uma coleta de dados. "A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que permite a captação imediata e corrente da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos" (LÜDKE, 2004, p.34). Assim, entrevistei a coordenadora do NAPI- Núcleo de Cruzeiro do Sul e os professores que compõe a Equipe de forma-

ção Deficiência Visual.

Para finalizar, utilizei a análise documental, que constitui uma técnica valiosa na pesquisa qualitativa, é também considerada uma fonte poderosa que pode fundamentar as afirmações e declarações do pesquisador. Foram analisados os documentos oficiais do MEC, os relatórios da equipe de formação, e textos elaborados por essa equipe.

A metodologia utilizada possibilitou uma visão da forma como acontece o processo de inclusão dos alunos com baixa visão e cegueira, na construção de uma escola inclusiva.

### **Deficiência Visual - propostas do MEC e da Secretaria de Educação- núcleo de Cruzeiro do Sul (2006 -2008)**

Ao apreciarmos as propostas do MEC para o trabalho com Deficiência Visual, tivemos que fazer uma seleção, pois, devido à abrangência, seria impossível trabalhar com todas, por isso selecionamos as propostas que chegaram mais próximos do nosso objeto de estudo: A elaboração de material didático pedagógico para alfabetizar alunos com baixa visão e cegueira e como acontece a formação dos professores no desenvolvimento desse trabalho.

Os programas e ações selecionados para a elaboração desse artigo foram: Saberes e Práticas da Inclusão para a Educação Infantil: Dificuldade de sinalização e comunicação - Deficiência Visual; Saberes e Práticas da Inclusão para o Ensino Fundamental- Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão e o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual;

Em 2004 o MEC publica o curso Saberes e Práticas da Inclusão para a Educação Infantil: dificuldade de comunicação e sinalização - deficiência visual cujo objetivo é "promover a discussão e reflexão sobre os conceitos de inclusão, necessidades específicas decorrentes da deficiência visual, o redimensionamento e reorganização dos programas de educação precoce..." (MONTE E SANTOS, 2004, p.7).

O material traz aspectos relevantes para os professores da Educação Infantil no tocante ao conhecimento do que seja a deficiência visual, o



trabalho de interação social, os aspectos socioculturais, a educação precoce, o brincar para o aluno com deficiência visual, as adaptações de material didático, bem como a forma de proporcionar um ambiente alfabetizador.

A SEE/Núcleo de Cruzeiro do Sul, compõe uma equipe em 2006, com 02 integrantes para, construir o Núcleo de Inclusão na SEE/CZS, atualmente esse núcleo é chamado de NAPI. O objetivo central seria conscientizar e sensibilizar os professores acerca do processo de inclusão dos alunos com deficiência e colocar em prática o curso com os professores da Educação Infantil.

Essa equipe participou de uma formação continuada na Secretaria Estadual de Educação - Rio Branco, referente ao curso citado acima, e teriam que repassar para os professores no seu municípios. Esse curso foi oferecido para aproximadamente 150 professores da rede estadual, no ano de 2006, com turmas no horário manhã, tarde e noite. Obedecendo todos os critérios propostos no manual do MEC, de acordo com o relatório do NAPI/2006, no curso foi priorizado a elaboração de material didático para alfabetizar os alunos.

O Ensino Fundamental também recebe os Saberes e Práticas da Inclusão, a coleção é formada por sete volumes, e um deles aborda a seguinte temática: Desenvolver competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão, o mesmo é publicado em 2005, a finalidade é "favorecer condições para que os professores e especialistas em Educação possam identificar e atender às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão presentes na classe comum, do ensino regular" (ARANHA, 2005, p.7).

Esse curso foi oferecido para os professores de Cruzeiro do Sul, no ano de 2007, pela mesma equipe que fez a formação na SEE/Rio Branco, com a participação de aproximadamente 100 professores no turno da manhã e noite. Obedecendo todos os critérios e propostas estabelecidos no Manual, como consta no relatório NAPI/2007, os formadores enfatizaram o trabalho na sala de aula, como desenvolver o aprendizado do aluno, com a elaboração do material adaptado.

Ao analisar os conteúdos do livro é possível perceber que o mesmo, traz uma abordagem clí-

nica acerca da deficiência, na primeira parte são sugeridos estudos sobre o sistema visual, a função visual, a definição de baixa visão e cegueira, as causas mais frequentes, os sintomas, os sinais mais comuns de alterações visuais, tipos de deficiência, as principais patologias na baixa visão, teste de acuidade visual. Acredito que seu estudo, sem um acompanhamento de um profissional da área que possa dialogar sobre os assuntos ali propostos tornam-se um "grande elefante branco". Na segunda parte do livro vamos ter as complementações curriculares, as adaptações de material e a avaliação, assuntos mais chamativos para o professor, que fazem parte da sua prática pedagógica.

Uma das nossas conclusões, de acordo com a entrevista realizada com a equipe de formação, foi que o curso se tornou cansativo, e os formadores tiveram dúvidas em alguns conteúdos, e seria interessante que essa parte fosse trabalhada por um profissional da área, ou seja, um oftalmologista, que no diálogo iria trocar ideias, informações e conhecimentos da deficiência visual.

Dessa forma, é possível concluir que o MEC precisa repensar os conteúdos de suas propostas e a forma de inserir esse material no meio educacional. Outro ponto essencial, é que são priorizados conteúdos clínicos e o processo de aprendizagem, materiais adaptados para alfabetizar os alunos com deficiência visual e as atitudes pedagógicas não são alcançadas, na sua grande maioria, com êxito.

No ano de 2007 o MEC, Secretaria de Educação Especial publica a coleção Atendimento Educacional Especializado- Deficiência Visual, que tem como objetivo "implementar diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com deficiência visual visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular" (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p.3).

O curso é desenvolvido na modalidade a distância, com algumas partes presenciais, o professor estuda o material e no encontro presencial discute, analisa, questiona, troca ideias das partes mais relevantes. No município de Cruzeiro do Sul, a parte presencial foi realizada por uma equipe oriunda da SEE de Rio Branco, o curso foi oferecido para 50 professores que iriam trabalhar dire-

tamente com o Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas, o mesmo aconteceu no ano de 2008.

O material é elaborado dando ênfase à inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão, traz nas suas entrelinhas questões como: falta de visão, avaliação funcional da visão, desempenho visual na escola, recursos ópticos e não-ópticos, alfabetização e aprendizagem, espaço físico e mobiliário, sistema Braille, avaliação, recursos didáticos, e outros recursos como livro didático adaptado, livro acessível, recursos tecnológicos, mapas e maquetes, etc. sua linguagem é acessível ao diálogo do docente contribuindo para uma análise e discussão do assunto, envolvendo a teoria com a prática pedagógica do professor.

Concluimos que esse tipo de proposta elaborada pelo MEC e colocadas em práticas pela SEE viabiliza aos professores informações, que antes, não eram disponíveis no seu processo de formação, apesar de ser necessário repensar o acesso a elas, temos um grande ganho acerca da disponibilidade desses cursos e do material em quase todos os municípios do Brasil. Porém, é necessário que os cursos tenham como foco a sala de aula, as atitudes pedagógicas do professor em relação ao aluno com deficiência e que material utilizar para promover o processo de aprendizagem desses alunos.

### **A Equipe de Baixa Visão e Cegueira da SEE do município de Cruzeiro do Sul- Acre**

Em Cruzeiro do Sul, temos uma Equipe de Deficiência Visual - Baixa Visão e Cegueira, trabalhando desde o ano de 2006, com o objetivo de incluir os alunos na escola regular. A Equipe realiza cursos, oficinas, elabora material didático, oferece cursos em Braille, orientação e mobilidade, entre outros.

De acordo com a proposta de trabalho, seu objetivo principal é "oferecer estratégias didático-pedagógicas somadas a reflexões teóricas inseridos em cursos e oficinas, com atividades práticas, retratando situações que possam ser vivenciadas em sala de aula, sala de recursos e em vida social, podendo essas ser oferecidas a todos os discentes e comunidade em geral, com ou sem Necessidades Educacionais Especiais"<sup>1</sup>

Nesse contexto, a Equipe de Baixa Visão e

Cegueira realizou seu trabalho em 2007<sup>2</sup> em meio às dificuldades, porém, com vitórias significativas. No referido ano foi incluída a primeira aluna cega na escola regular e algumas alunas com baixa visão. Incluir alunas consideradas cegas não é uma tarefa fácil, principalmente quando isso nunca aconteceu.

Era preciso construir, acreditar, realizar atividades com todos que faziam parte desse processo, para mudar o paradigma da não aceitabilidade dessas pessoas na sala de aula regular, principalmente, na concepção de que o professor "não está preparado para atuar com essa proposta". De acordo com a coordenadora do NAPI, faz-se necessário pensar em uma escola democrática, e esse foi o primeiro caminhar dessa equipe.

No início do ano de 2008, o município de Cruzeiro do Sul, contava com a inclusão de 15 alunas com Baixa Visão e 03 alunas cegas nas escolas estaduais, frequentando a sala de aula regular e no contraturno a sala de recurso. O grande desafio passou a ser a elaboração de cursos que priorizassem a alfabetização e a construção de material adaptado que auxiliam nesse processo.

Ao final de 2008<sup>3</sup> a sala de recurso de Baixa Visão e Cegueira, que funcionava no NAPI, atendeu 18 alunos com baixa visão e 05 alunos cegos. Na escola regular, o atendimento aconteceu com 12 alunos com baixa visão e 06 cegos, distribuídos nas escolas da zona urbana e rural próximas, vale ressaltar que nem todos os alunos matriculados nas escolas frequentavam a sala de recurso. E os professores da sala de recurso utilizavam atividades envolvendo a leitura e a escrita, principalmente com letras, textos ampliados e o alfabeto Braille.

De acordo com os dados oferecidos pelo NAPI - núcleo de Cruzeiro do Sul, no ano de 2009, a Equipe de Baixa Visão e Cegueira atendeu 45 alunos em 24 escolas da rede estadual do município - zona urbana e rural próximas. Em um dos depoimentos da Coordenadora da Equipe de Baixa Visão e Cegueira podemos perceber o desenrolar desse processo:

Em 2009 fizemos cursos de formação para professores da escola regular e para professores AEE que trabalham com alunos incluídos com BV e Cegueira...Temos vários depoimentos gravados dos professores que fizeram os cursos demonstrando a importância de participarem das capacitações...Esse ano (2009) a equipe

está centrada na prática, adaptando as atividades de sala de aula, elaboração de material didático, alfabetização desses alunos.<sup>4</sup>

Esse movimento inclusivo que está acontecendo no município - e em outros municípios do nosso país - não é um modismo ou algo passageiro, mas, é a conquista de um espaço para todos, um espaço democrático que possibilite a inserção dos sujeitos na sociedade de forma digna, justa e solidária. Para que isso aconteça, é necessária uma formação de professora na perspectiva inclusiva, o trabalho conjunto das secretarias de educação municipal e estadual, o diálogo das secretarias com os docentes, e a elaboração de políticas públicas que viabilizem as estratégias pedagógicas. Assim, iremos efetivar uma educação com qualidade para todos os alunos.

### Considerações finais

Sabemos que a inclusão de pessoas com baixa visão e cegueira no ensino regular exige alguns recursos específicos que buscam viabilizar o acesso ao ensino e a aprendizagem desses alunos, os professores, muitas vezes, por não terem esse conhecimento de quais recursos utilizarem acham que não sabem como fazer. Mas, a prática vem mostrando indícios que não se enquadram nessa afirmativa.

A partir do exposto, é possível concluir que os discursos sobre as limitações dos alunos com deficiência visual, sempre sustentaram o princípio da segregação. Porém, nos últimos anos, as ideias sobre valorização da diferença e da diversidade, começam lentamente a impor uma nova condição de vida a essas pessoas.

No município de Cruzeiro no Sul - Acre, esse processo inclusivo de alunos com baixa visão e cegueira está construindo uma nova forma de ver, enxergar, vivenciar o outro, antes visto como alguém incapaz, agora passa a ser observado com outro olhar, um olhar inclusivo, participativo e dinâmico. Propostas de trabalho como esta, realizada com os professores são determinantes para a conquista de um espaço educacional inclusivo, pois, oportuniza aos professores refletirem, repensarem, reavaliarem suas práticas pedagógicas, bem como conhecer novas estratégias metodológicas para atuar com alunos com baixa visão e ceguei-

ra. Ainda temos uma longa caminhada na conquista do respeito ao outro, mas, alguns passos já foram construídos.

### Notas

<sup>1</sup>Proposta de trabalho da Equipe de Baixa Visão e Cegueira. Acre, CZS: NAPI, 2006.

<sup>2</sup> Dados oferecidos pela Equipe de Baixa Visão e Cegueira (NAPI) - proposta de trabalho, 2007.

<sup>3</sup> Proposta de trabalho da Equipe de Baixa Visão e Cegueira (NAPI), 2008.

<sup>4</sup> BERNARDINO, J. O trabalho da Equipe de Inclusão Baixa Visão e Cegueira no ano de 2009. Cruzeiro do Sul, UFAC., 13 out.2009. Entrevista concedida à profa. Robéria Vieira Barreto Gomes.

### Referências bibliográficas

AMARALIN, M. L. T. M. Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão. Revista Educar, Curitiba, n. 23, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. 8.ed. São Paulo: EPU, 2004.

MONTE, F.R.F & SANTOS, I. B. Saberes e práticas da inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: deficiência visual. Brasília: MEC/SEEP, 2004.

Secretaria de Estado de Educação do Acre: Proposta de trabalho do NAPI- núcleo de Cruzeiro do Sul, 2006 a 2009.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SIAULYS, M. O. C. A inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

# INSUBORDINAÇÃO NEGRA FEMININA NA DIÁSPORA

Rosália Diogo

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. (EVARISTO, 2007, p. 20-21).

A condição de mulher-negra-professora instiga-me para a busca de pesquisas que possam corroborar com reflexões cotidianas sobre relações de gênero e raça no Brasil e no mundo. Pretendo apresentar, neste artigo, uma reflexão sobre a produção de duas escritoras negras, a brasileira Conceição Evaristo, do Brasil, por meio do poema "A Noite Não Adormece Nos Olhos Das Mulheres" e do artigo "Eu, mulher... Por uma nova visão do mundo" de Paulina Chiziane, de Moçambique. Parto do entendimento de que encontramos, de maneira contundente, na obra das duas escritoras negras, as marcas do feminino, bem como a presença da crítica social às relações de poder e dominação. Segundo Houaiss (2009) insubordinação é a característica do que é insubordinado; falta de subordinação; desobediência. Ato de se levantar, de se insurgir contra a autoridade ou ordem estabelecida; revolta, rebelião. São essas mulheres, com as suas escritas, imbricadas pelas questões de gênero e raça que me propõem severas reflexões. São os seus posicionamentos ideológicos de resistência que têm motivado-me fortemente a continuar acreditando na possibilidade de, por meio de atitudes insubordinadas, é possível vislumbrar lugares/existências mais confortáveis para mulheres negras. Este trabalho de investigação propõe como objetivo, uma imersão na produção literária das escritoras Conceição Evaristo, do Brasil e Paulina Chiziane, de Moçambique, pelo entendimento de que são contundentes, na obra das duas, as marcas do feminino, bem como a presença da crítica social às relações de poder e dominação a que são submetidas as mulheres nos dois continentes. Quanto ao aspecto metodológico, propo-

mos a construção de uma análise comparada das duas obras literárias com vistas a identificar as marcas de gênero, das relações raciais e socioculturais nelas presentes. A fortuna crítica acerca da produção literária de ambas as escritoras serão estudadas no Brasil e em Moçambique. Essas leituras possibilitarão perceber a pertinência das reflexões apontadas para a pesquisa.

Parto do princípio de que a literatura das escritoras assume a insubordinação como posição ideológica por encenar, literariamente, a dominação masculina e situações de exclusão racial. Sendo assim, aproprio-me do termo "insubordinação", utilizado por Conceição Evaristo que consta na epígrafe deste artigo.

Penso ser crucial enveredar sobre os conceitos e tensões que envolvam as relações de gênero no Brasil e em Moçambique. No caso brasileiro, embora seja bastante familiar para o movimento de mulheres negras, estudiosos e especialistas que tratam dessa questão, tanto na sociedade civil quanto no âmbito das políticas públicas, o termo gênero é relativamente novo para a maioria das pessoas. Foi só a partir da década de 1980, que os trabalhos acadêmicos passaram a abordar essa questão de forma sistematizada, e, para tanto, contou com as contribuições de diferentes áreas do conhecimento humano e também do próprio movimento feminista.

O termo gênero foi elaborado para indicar os fenômenos catalogados de acordo com concepções do "masculino" e "feminino", indicando a aceitação, por parte de algumas pesquisadoras, da pressuposta existência de dados biológicos reais que promovem a diferença entre homens e mulheres. Por essa perspectiva é possível perceber que certos aspectos da base biológica, relacionados à natureza da mulher, que outrora eram suprimidos, quando se usava a denominação "sexo", agora podem ser erigidos, permitindo que se tenham reflexões específicas.

Com Nicholson (2000) reflito sobre a neces-

sidade de que, para além da identidade de gênero, seja possível elencar outros componentes socioculturais para serem analisados nos textos de Conceição Evaristo e Paulina Chiziane, como por exemplo, as questões de raça e classe.

Como referência a essas proposições de Nicholson, encontro em "A Noite Não Adormece Nos Olhos Das Mulheres" e "Eu mulher...Por uma nova visão do mundo" escritas que me leva ao pressuposto de que sexismo e racismo são sistemas interrelacionais que se sustentam. No poema de Conceição Evaristo percebemos a alusão feita ao processo de continuidade da luta, que é ancestral, por melhores condições para mulheres negras: "um fio invisível e tônico pacientemente cose a rede de nossa milenar resistência" (EVARISTO, 2008, p.21). E ainda, corroborando com meu entendimento de uma insubordinação, nota-se a utilização do verbo "adormece" nas três primeiras estrofes, já na última estrofe lê-se o verso

"A noite não adormecerá

Jamais nos olhos das fêmeas" (EVARISTO, 2008, p.21).

Em seu artigo, Paulina Chiziane afirma que busca uma forma pela qual em um breve espaço de tempo, as mulheres conquistem ampla compreensão e liberdade.

Para os nossos estudos acerca das questões diáspóricas que permitem aliar a escrita das duas escritoras encontro auxílio em Bhabha,

Se em nossa teoria itinerante, estamos conscientes da metaforicidade dos povos de comunidades imaginadas - migrantes ou metropolitanos - então veremos que o espaço do povo-nação moderno nunca me simplesmente horizontal. Seu movimento metafórico requer um tipo de "duplicidade" de escrita, uma temporalidade de representação que se move entre formações culturais e processos sociais sem uma lógica causal centrada. E tais movimentos culturais dispersam o tempo homogêneo, visual, da sociedade horizontal. A linguagem secular da interpretação necessita então ir além da presença do olhar crítico horizontal se fomos atribuir autoridade narrativa adequada à "energia não-sequencial proveniente da memória histórica vivenciada e da subjetividade". Precisamos de um outro tempo de escrita que seja capaz de inscrever as interseções ambivalentes e quiasmáticas de tempo e lugar que constituem a problemática experiência "moderna" da nação ocidental.

Penso que é possível considerar as escritas/vivências das duas escritoras que aqui estudo no lugar de interseção e ainda, que essas escritas inserem-se no cerne da memória histórica delas, passando para o campo da subjetividade. Cada uma, ao seu modo, propicia ao leitor compreender os embates que permeiam as relações raciais e sociais imbricadas nas sociedades em que vivem.

O fato de as duas escritoras serem de espaços culturais e os contextos sóciohistóricos diferentes não exime-nos de repensar a condição feminina considerando as especificidades e subjetividades de cada uma delas. Em ambos os textos é possível perceber o conflito vivido pelos sujeitos femininos ao lidarem com as suas condições de mulher. No poema de Conceição Evaristo, por exemplo, lê-se que há sofrimento na existência feminina, mas esse sofrimento ao mesmo tempo impulsiona a insubordinação e resistência "A noite não adormece nos olhos das mulheres, há mais olhos que sono onde lágrimas suspensas virgulam o lapso das nossas molhadas lembranças". (EVARISTO, 2008, p.21). Por outro lado, Paulina Chiziane em seu artigo aponta que "Nós, mulheres, somos oprimidas pela condição humana do nosso sexo, pelo meio social, pelas idéias fatalistas que regem as áreas mais conservadoras da sociedade". (CHIZIANE, 1994, p. 13). Não obstante, o empenho da escritora é pela busca da emancipação feminina.

Conceição Evaristo nasceu em Belo Horizonte, em 1946, numa favela no alto da Avenida Afonso Pena. Graduiu-se em professora no antigo curso Normal, em 1971, e depois mudou-se para o Rio de Janeiro, onde foi aprovada em um concurso municipal para magistério e, posteriormente, no curso de Letras na Universidade Federal daquele Estado. Na década de 1990, Evaristo ingressa no curso de Mestrado em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, defendendo, em 1996, a dissertação intitulada *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. Atualmente desenvolve pesquisa de Doutorado na Universidade Federal Fluminense cuja temática são as relações entre a literatura afro-brasileira e as literaturas africanas de Língua Portuguesa. A autora publica poemas e contos na coletânea **Cadernos Negros**<sup>1</sup> desde 1990,

sendo convidada para palestras e congressos em todo o Brasil e no exterior, nos quais aborda as questões de gênero e etnia na literatura brasileira.

O poema analisado remete a reflexões acerca da feminilidade, e da resistência ancestral:

### A NOITE NÃO ADORMECE NOS OLHOS DAS MULHERES

A noite não adormece  
Nos olhos das mulheres,  
A lua fêmea, semelhante nossa,  
Em vigília atenta vigia  
A nossa memória.

A noite não adormece  
Nos olhos das mulheres,  
Há mais olhos que sono  
Onde lágrimas suspensas  
Virgulam o lapso  
De nossas molhadas lembranças.

A noite não adormece  
Nos olhos das mulheres,  
Vaginas abertas  
Retêm e expulsam a vida  
Donde Ainás, Nzingas, Ngambeles  
E outras meninas luas  
Afastam delas e de nós  
Os nossos cálices de lágrimas.

A noite não adormecerá  
Jamais nos olhos das fêmeas,  
Pois do nosso líquido lembradiço  
Em cada gota que jorra  
Um fio invisível e tônico  
Pacientemente cose a rede  
De nossa milenar resistência.

(EVARISTO, 2008, p. 21)

Chama a atenção no poema analisado a forma pela qual o eu-lírico anuncia a vigília de corpos femininos em relação ao cotidiano marcado pelos processos de subalternização e exclusão das mulheres negras. As lembranças fazem com que a resistência incida de maneira sistemática nesse processo de insurgência.

O poema de Conceição Evaristo instiga-me a

pensar acerca da condição da mulher de maneira lírica, mas não menos crítica. "A noite não adormece nos olhos das mulheres, vaginas abertas retêm e expulsam vida" (EVARISTO, 2008, p.21) é uma metáfora que remete ao entendimento de poder feminino de conceber ou não vidas ou seja, semear possibilidades de existência humana e conseqüentemente da vitalidade que move as sociedades planetárias. É essa compreensão, aliada ao fato de a escritora falar do lugar de mulher negra, que fortalece a importância da sua escrita em uma sociedade machista e racista, como é o caso da brasileira. A escritora continua a instigar-me na direção desses pensamentos ao escrever que "A noite não adormece nos olhos das mulheres há mais olhos que sono". É possível perceber nesse verso o quão é marcada a insubordinação e resistência nessa escrita de um sujeito negro ao demarcar a vigília de sujeitos femininos na sociedade que insiste em excluí-las.

Paulina Chiziane nasceu em 1944, em Manjacaze, província de Gaza, sul de Moçambique. Escreveu alguns contos e estreou no romance com a obra *Balada de amor ao vento* (1990). Publicou ainda *Ventos do Apocalipse* (1995), *O Sétimo Juramento* (1999), *Niketche: uma história de poligamia* (2004, e recentemente, *O alegre canto da perdiz* (2008). Foi a primeira mulher moçambicana a publicar um romance. Dessa forma, a escritora desafiou e desafia críticas e resistências sociais e culturais no seu país, no continente africano e, porque não, no mundo.

No artigo "Eu, mulher... Por uma nova visão do mundo" a escritora propõe que a sua maior realização "virá no dia em que conseguir lançar na terra fértil a semente da coragem e da vontade de vencer nos corações das mulheres que pertencem à geração do sofrimento" (CHIZIANE, 1994, p. 13). A autora aponta para a necessidade de que, progressivamente, a mulher se transforme num elemento ativo sem o qual toda a política de desenvolvimento permanecerá inviável. Em outra passagem, a escritora sinaliza que, apesar das grandes diferenças na educação da casa e da escola, "encontrei harmonia na matéria que dizia respeito ao lugar da mulher na vida e no mundo" (CHIZIANE, 1994, 14). São incursões na escrita de Chiziane que denotam, desde há muito, o seu compromisso em construir espaços de discussão sobre o lugar da mulher em Moçambique

visando a que esse lugar permita uma condição libertária.

A escritora compara a mulher à terra na medida que são alimentos para a vida, o calor e a existência humana. Afirmar que as mulheres são oprimidas pela condição humana do sexo, mas que essa condição as impulsiona a encontrar força para alterar essa situação de opressão. Para ela o seu trabalho de escrita e outras iniciativas no campo social encorajam outras mulheres e também homens, em prol da construção de um mundo melhor.

Paulina Chiziane descreve ainda os rituais moçambicanos que marcam a dimensão da importância do corpo feminino para aquela sociedade, como por exemplo o "mbelele", praticado pelo povo tsonga. Quando a comunidade é afetada por uma grande seca, os homens castigam as mulheres, que por representar a fertilidade, são obrigadas a correrem nuas debaixo do sol abrasante, purificando a terra, cantando para que as nuvens as escutem. No entendimento dessa comunidade só a nudez da mulher é capaz de quebrar o silêncio dos deuses e das nuvens, na medida em que ela é a mãe do universo. A escritora acredita que a sua escrita sobre a condição feminina e a condição sócio-histórica da sociedade moçambicana contribuem para o processo emancipatório das pessoas, sobretudo das mulheres.

Sobre o conjunto da escrita de Chiziane anco-ro-me ainda em Mata (2006), para quem,

Desde o seu primeiro romance, *Balada de amor ao vento*, que a autora vem desvelando a responsabilidade da mulher no estado de sua condição. Neste contexto, a obra de Paulina Chiziane atualiza um discurso que inclui o questionamento e a denúncia, dando voz e criando espaço de reflexão ao sujeito que é "silenciado", tendo como intuito apelar à mulher moçambicana para uma mudança consciencializada. Esta estratégia, que começa a ser formatada em *Ventos do Apocalipse*, adquire dimensão actancial em *O Sétimo juramento*, quando as mulheres (mulher, amante e mãe de David) se aliam para se salvarem e à família; ou pelas mulheres de Tony, em *Niketche*, que apanhadas na voragem de uma relação poligâmica feita à medida do polígamo, o obrigam a respeitar a instituição. Para tal, há recorrência à diversidade do legado cultural moçambicano, actualizado em fórmulas, rituais, hábitos, gestos, comportamentos. Por este esquema se elabora

um percurso pelas diferenças, semelhanças, desejos, sentimentos e aspirações de diferentes mulheres moçambicanas, nos diferentes âmbitos de intervenção quotidiana, como em *Niketche*, romance feito de polarizações (Mata, 2006, p. 437-438 - grifos da autora)

Paulina Chiziane inaugura a publicação do romance de autoria feminina em Moçambique, ocupando, na atualidade, um lugar desconfortável, que é o de escritora em uma sociedade que insiste em manter um distanciamento entre o lugar que compete à mulher e ao homem. A escritora utiliza-se da encenação literária para falar sobre as relações históricas e sociológicas estabelecidas que permeiam a sociedade moçambicana. É essa posição ideológica da escritora que me instiga a tentar compreender melhor o lugar ocupado pela mulher em sua cultura.

É a própria escritora que justifica a minha recolha do seu processo de escrita que é marcado pelo embate com as formas estruturais de opressão em relação à mulher em seu país,

Olhei para mim e para outras mulheres. Percorri a trajetória do nosso ser, procurando o erro da nossa existência. Não encontrei nenhum. Reencontrei na escrita o preenchimento do vazio e incompreensão que se erguia à minha volta. A condição social da mulher inspirou-me e tornou-se meu tema. Coloquei no papel as aspirações da mulher no campo afectivo para que o mundo as veja, as conheça e reflita sobre elas. (CHIZIANE, 1994, p.15)

Nota-se que a escritora moçambicana, assim como Conceição Evaristo, tomam para si a necessidade de engajamento em prol da mulher como possibilidade de embate, de resistência e insubordinação, sem perder de vista a ternura que caracteriza o ser feminino em proporção sobejamente reconhecida, no que se refere ao ser masculino, permitindo-nos reflexões acerca de gênero nos termos que apresentamos acima.

Penso que a encenação literária apresentada por Conceição Evaristo e Paulina Chiziane, nos textos em estudo, representam a vida de pessoas que não têm, costumeiramente, a oportunidade de expressarem a sua vivência. Sobretudo as mulheres negras, tal como temos proposto nesse artigo. Assim como narra Paulina Chiziane em seu artigo. "Se as próprias mulheres não gritam quando algo lhes dá amargura da forma como pensam e sen-

tem, ninguém mais o fará da forma como elas desejam" (CHIZIANE, 1994, p.16).

No artigo analisado de Paulina Chiziane, a escritora afirma que a literatura permitiu-lhe o preenchimento do vazio que sentia e a incompreensão em relação a vários pontos da existência humana. Segundo ela "a condição social da mulher inspirou-me e tornou-se meu tema." (CHIZIANE, 1994, p.15).

Dessa forma, acredito que as escritas dessas duas mulheres negras, interrelacionadas por meio da diáspora africana, permite-nos uma leitura profícua acerca dos embates relacionados à questão de gênero no Brasil e na África. Como diz Conceição Evaristo ao definir a sua criação do termo "escrevivência" que segundo ela é: escrever a existência". Ou ainda, o que move Paulina Chiziane "afasto pouco a pouco os obstáculos que me cercam e construo um novo caminho na esperança de que, num futuro não muito distante, as mulheres conquistarão maior compreensão e liberdade". (CHIZIANE, 1994, P.17).

São essas mulheres, com as suas escritas, imbricadas pelas questões de gênero e raça que me propõem severas reflexões. São os seus posicionamentos ideológicos de resistência que têm me motivado fortemente a continuar acreditando na possibilidade de, por meio de atitudes insubordinadas, é possível vislumbrar lugares/existências mais confortáveis para mulheres negras.

## Nota

<sup>1</sup>Cadernos Negros é uma publicação do Grupo Quilombhoje, formado por escritores afro-descendentes que vem a público anualmente desde 1978. (FONSECA, 2009).

## Referências bibliográficas

BHABHA Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG. 1998.

CHIZIANE, Paulina. Eu, mulher... Por uma nova visão do mundo. In: AFONSO, Ana Elisa de Santana (Coord.). Eu, mulher em Moçambique. República de Moçambique: Comissão Nacional para a UNESCO em Moçambique e Associação dos Escritores Moçambicanos: 1994.

EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, (coleção Vozes da Diáspora Negra, Volume 1), 2008.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de

minha mãe: um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). Representações performáticas brasileiras. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. 3 ed. rev. e aum. -Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Embates na cena literária: a arte de resistir à exclusão. In.: TORNQUIST, Carmem Susana. (et al.) (org.). Leituras de resistência: corpo, violência e poder. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009. p. 293-313.

MATA, Inocência. Paulina Chiziane: Mulheres de África no espaço da escrita: a inscrição da mulher na sua diferença. In: PADILHA, Laura Cavalcante; MATA, Inocência (Org.) . A mulher em África: vozes de uma margem sempre presente. Lisboa: Colibri: Centro de Estudos Africanos - FLUL, 2006, p. 421-440.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Revista estudos feministas, vol.8, n. 2, 2000. p.9 - 41.



# PLURALIDADE DE VOZES DISCURSIVAS EM “LUNA CLARA E APOLO ONZE”, DE ADRIANA FALCÃO

Rosana Nunes Alencar  
Universidade Federal de Rondônia

A contemporaneidade tem sido concebida como o espaço da multiplicidade de paradigmas e da pluralidade de vozes, olhares e pontos de vista. A opção agora é pela convivência dos paradoxos, das fronteiras e das diferenças. É da seiva desse espaço plural, não totalizante, tecido de pedaços, que a arte contemporânea se alimenta. O resultado é uma produção literária marcada pela fragmentação e pelo aprofundamento de questões que ao longo do tempo provocaram intensas discussões no universo artístico, como a relação cultura e literatura, história e literatura. As narrativas são entrecortadas por silêncios, vazios, ausências, hiatos e pela presença de vozes que manifestam o poder de crianças, jovens, mulheres, negros, gays, imigrantes, enfim, de categorias que por muito tempo constituíram as chamadas minorias sociais. É justamente com esse universo plural que o leitor se depara na obra *Luna Clara e Apolo Onze* (2002), de Adriana Falcão. Novela indicada para o público juvenil também encanta leitores de todas as idades pelo modo inusitado de narrar o trânsito dos sentimentos. Aparentemente, alicerçada na experiência estética da aglutinação de técnicas (colagem de fragmentos e intertextos como convites, resumos, mapas, brincadeiras infantis etc.), essa narrativa celebra a complexidade do mundo e do modo de ser contemporâneos. Portanto, o objetivo deste artigo é analisar a obra *Luna Clara e Apolo Onze* sob a perspectiva da contemporaneidade enquanto espaço de intercruzamento de vozes discursivas.

Segundo Nízia Villaça (1996, p. 28), a contemporaneidade "é o momento de discussão, de multiplicidade de perspectivas, sem queda no relativismo." Por isso mesmo, circunscrevem-se no universo literário narrativas cujo perfil epistemológico aponta para "o fim dos grandes relatos e a possibilidade de a legitimidade ser alcançada pelo dissenso" (LYOTARD, apud Villaça, 1996, pp.

27-8).

*Luna Clara e Apolo Onze* (LCAO), de Adriana Falcão, celebra essa complexidade do contemporâneo. Aparentemente, alicerçada na experiência estética da aglutinação, a narrativa discute, conforme diz Ziraldo na orelha da obra, o "trânsito dos sentimentos humanos". Entretanto, percorre toda a narrativa uma "intravisão, espécie de olhar 'entre' as coisas" (JANKÉLÍVICH, apud Villaça, 1996, p. 211) que, apoiada na técnica da colagem de fragmentos e intertextos (convites, resumos, mapas, brincadeiras etc.), revela o homem em sua constituição caleidoscópica.

Nessa novela, Adriana Falcão narra aventuras (mais desventuras) e encontros (mais desencontros) de Luna Clara, Apolo Onze, Doravante, Aventura, Seu Erudito, Pilherio (o papagaio de estimação de Seu Erudito), Equinócio (o cavalo de Doravante) e outras tantas personagens. As ações fundamentais da narrativa transcorrem em apenas um dia, mas no entremeio desse dia é apresentada e reapresentada a vida das personagens num espaço-temporal de mais ou menos treze anos.

A narrativa conta duas histórias paralelas. De um lado, em *Desatino do Norte*, está Luna Clara, uma menina de doze anos que mora com a mãe, Aventura; o avô, Seu Erudito e as tias, Divina e Odisséia. Ela espera o retorno do pai, Doravante, que nunca conheceu, pois houve um desencontro entre ele e sua mãe logo após o casamento. A menina passa os seus dias na estrada na esperança de ver seu pai retornar, trazendo com ele a chuva. De outro lado, em *Desatino do Sul*, está Apolo Onze, filho de Apolo Dez. A cidade de Apolo Onze está em festa há treze anos, desde o dia do seu nascimento. Todos na cidade se revezam entre o trabalho (afinal não é nada fácil organizar uma festa dessas), o cansaço e as brincadeiras da festa. Apolo tem desejos de desejos, nunca descobriu nada no mundo que desejasse, mas quer descobrir. As vidas dessas duas cidades, dessas duas pessoas (Luna Clara e Apolo Onze) e de outras que estão ao seu redor vão se

cruzar e gerar muitos acontecimentos.

Resumido desse modo, tem-se a impressão que o enredo de Luna Clara e Apolo Onze é a duplicação de tantos outros enredos que falam de encontros e desencontros amorosos. Está aí uma das excepcionalidades dessa obra. O enredo aparentemente simples, mas difícil de ser reconstituído, de uma história de amor é uma espécie de rapsódia dos dias atuais, tecido a partir de fragmentos de histórias que lembram desde a astúcia de Penélope, as aventuras de Dom Quixote, Sancho Pança e seu cavalo Rocinante, a viagem de Phileas Fogg de A volta ao mundo em oitenta dias, até os fatos mais corriqueiros do cotidiano como festas de nascimento e de casamento.

Como se pode perceber, as personagens, por vezes, espelham atos e fatos conhecidos dos leitores. No entanto, esse efeito especular constroi-se sob a perspectiva de um olhar contemporâneo que se apóia na paráfrase e na paródia. Tem-se, portanto, "a arte como simulacro de simulacros" (VILLAÇA, p. 74) Mas, se por um lado a tradição aparece despidida de seu viés aurático, por outro, cenas protagonizadas por sujeitos, quase objetos, desprovidos de sublimação percorrem boa parte da narrativa.

Assim, a opção de Adriana Falcão em Luna Clara e Apolo Onze é "pela multiplicidade de paradigmas, pelos paradoxos, pelas micro-abordagens em substituição à ortodoxia" (VILLAÇA, p. 7). A instância de enunciação é uma das vitrines dessa proposta. Nos entremeios, nos vãos, nas brechas das múltiplas histórias narradas uma pluralidade de vozes discursivas se manifesta. Embora o processo de enunciação se efetive através de um narrador que não participa dos fatos narrados, há uma evidente postura de descentralização da voz. Ou seja, é como se o narrador se anulasse em diferentes graus de intensidade, propiciando o aparecimento de múltiplas e inusitadas vozes narrativas.

Diferentemente de narrativas tradicionais em que as atenções do narrador se voltavam para determinadas personagens, em especial quando se tratava do gênero novela, na obra em estudo o foco é plural. Uma das estratégias adotadas para que tal dimensão se configure é a narração de um mesmo fato mais de uma vez, em perspectiva, porque revelados por diversas personagens em ângulos e momentos diferentes.

Por exemplo, conforme se pode ver na transcri-

ção abaixo, o encontro, casamento e separação de Aventura e Doravante é apresentado mais de uma vez na narrativa como se fossem faces diferentes da mesma moeda.

O capítulo intitulado "Mais de treze anos antes" descreve as andanças de Seu Erudito, das filhas e do papagaio Pilhério e, de soslaio, rapidamente, porque o ponto de vista é do pai da noiva, apresenta o amor entre Aventura e Doravante:

(Por uma estranha coincidência do destino) Aventura e Doravante cruzaram um com o outro justo debaixo da lua exatamente à meia-noite, nem um minuto mais cedo nem um minuto mais tarde, hora e local em que todo mundo se apaixona, isso já ficou mais do que provado. (FALCÃO, 2002, p. 37)

Mais à frente, no capítulo denominado "Doravante" o leitor é surpreendido com esse mesmo episódio. Mas, agora o ponto de vista é de Doravante, por isso mais sensual, citando inclusive a lua-de-mel e o momento da despedida marcado por um longo beijo:

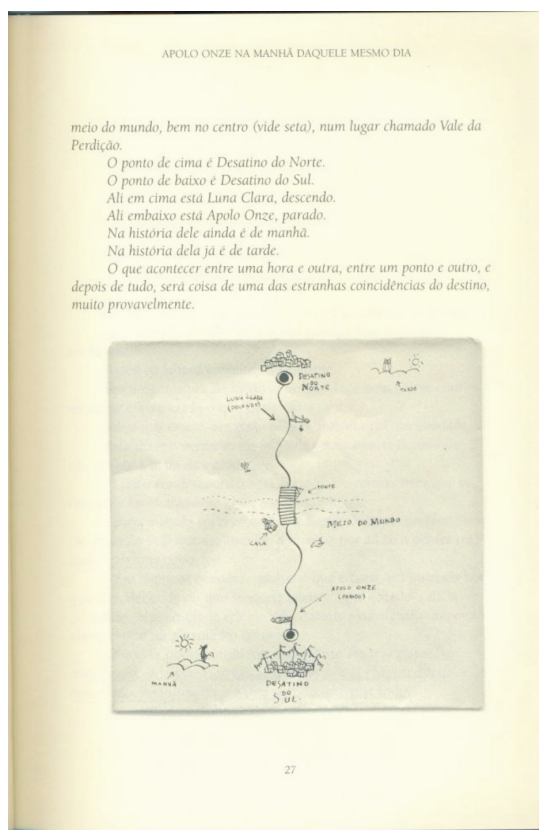
Naquela mesma noite, quem diria, encontrou Aventura.  
E ele se tratava de um sujeito tão sortudo que cruzou com ela justo debaixo da lua, exatamente à meia-noite, nem um minuto mais cedo nem um minuto mais tarde, hora e local em que todo mundo se apaixona, isso já ficou mais do que provado.  
Casaram-se no dia seguinte.  
Olha que sorte absurda.  
Passaram a noite de lua-de-mel debaixo de uma árvore, escondidos da festa, com a lua lá em cima, e ele e ela, apaixonados e sozinhos.  
Olha aí a sorte de novo.  
Parecia até mais que uma lua-de-mel.  
Será que são sempre tão cheios de beijos os começos de histórias?  
(FALCÃO, 2002, p. 58)

Situações como a descrita acima são recorrentes nesta narrativa. As ações são duplicadas e reduplicadas por diversos pontos de vista e, dependendo do foco de irradiação, detalhes são acrescentados, suprimidos ou até mesmo fatos já narrados passam a ser analisados, resumidos. Interessante que esse narrar uma, duas ou até mais vezes o mesmo acontecimento gera no leitor a sensação de circularidade. Parece que a narrativa não avança porque volta ao mesmo ponto. Assim, o gênero literário novela, típico por sua construção linear, perde a perspectiva clássica e desloca as ações numa trajetória circular

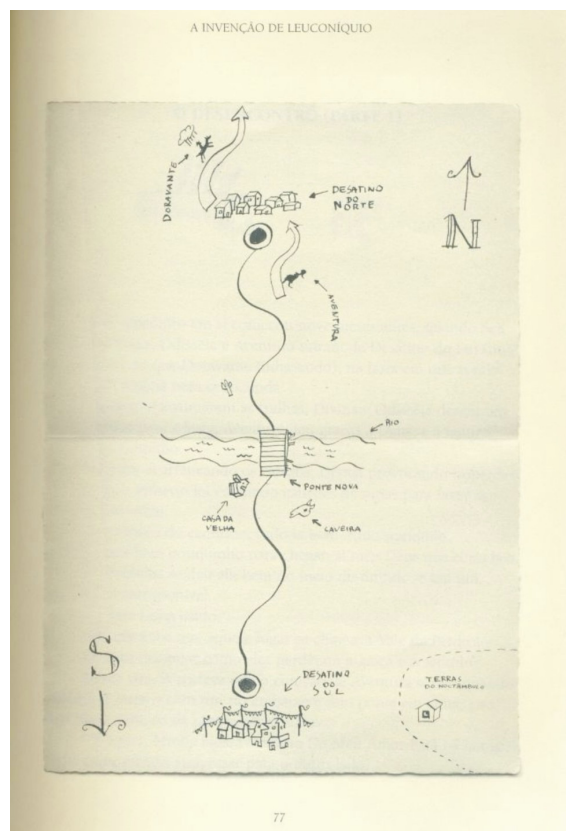
reveladora de múltiplas vozes, pois provenientes da criança, do jovem, do idoso, do cavalo e até mesmo do papagaio.

Sabe-se que é singular na contemporaneidade o deslocamento da voz narrativa, gerando não propriamente oposição passado/presente, mas uma arte que se constroi nos interstícios desses polos (VILLAÇA, 1986, p. 179). Sob esse aspecto pode-se dizer que em *Luna Clara* e *Apolo Onze*, a pluralidade de vozes discursivas também se alicerça em códigos que percorreram a história da humanidade (mapas, bilhetes, tratados, brincadeiras), adquirindo não um novo, mas um outro significado. Nízia Villaça destaca que tal postura reduplica "desde o modo de produzir informações, o processo de enunciação, até os sentidos veiculados através da estrutura narrativa e personagens" (1986, p. 78).

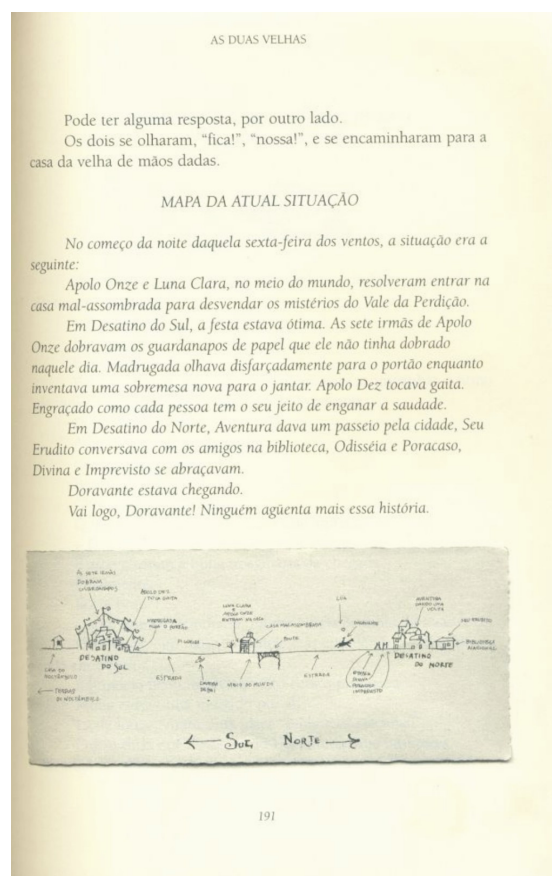
Nesse sentido, talvez seja a inserção de mapas com diversas explicações e comentários uma das vozes mais inusitadas da novela de Adriana Falcão. São cinco mapas inseridos em momentos relevantes da narrativa, como se pode verificar abaixo:



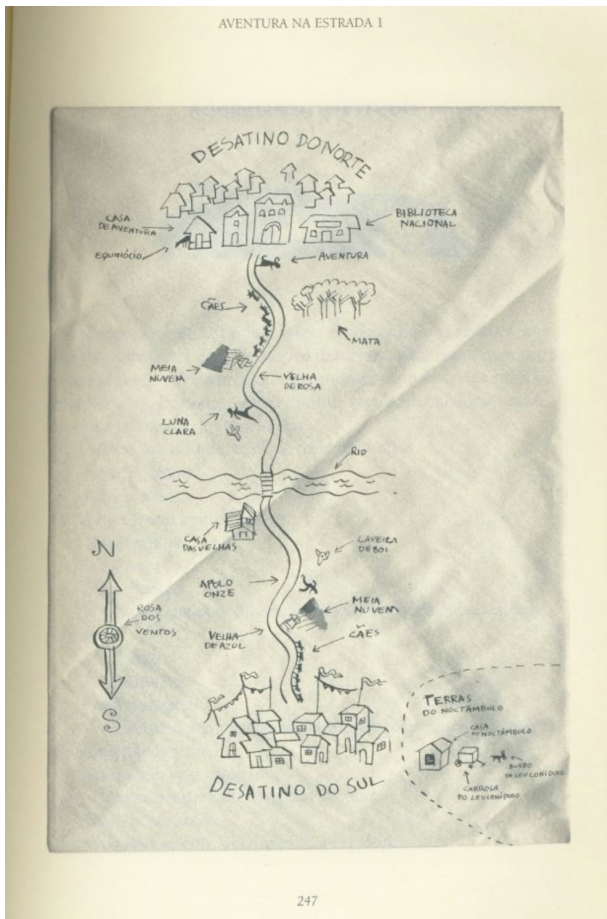
Mapa 1: apresenta Luna Clara saindo de Desatino do Norte em busca de seu pai, Doravante, e Apolo Onze no dia que Doravante chegou com a chuva em Desatino do Sul. (FALCÃO, 2002, p. 27)



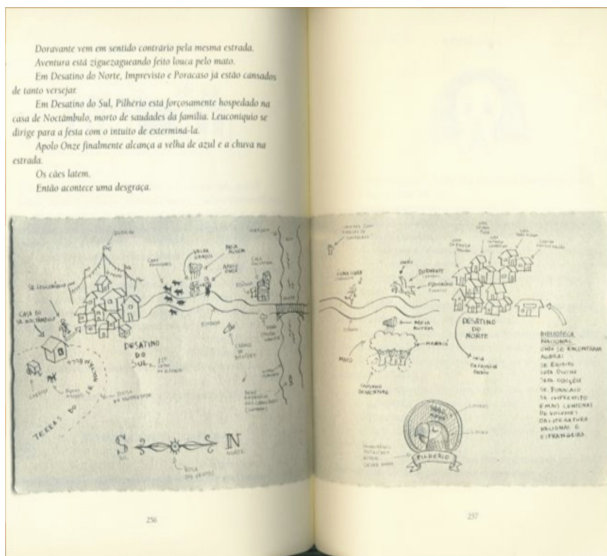
Mapa 2: ilustra o dia em que Doravante saiu de Desatino do Norte, poucos minutos antes da chegada de sua amada Aventura à cidade. (FALCÃO, 2002, p. 77)



Mapa 3: descreve Luna Clara e Apolo Onze entrando na casa mal-assombrada e Doravante próximo à Desatino do Norte. (FALCÃO, 2002, p. 191)



**Mapa 4:** revela a volta de Luna Clara à Desatino do Norte, o retorno de Apolo Onze à Desatino do Sul, a saída de Aventura pela estrada da Perdição atrás de Luna Clara e Doravante, na casa de Aventura, no momento em que descobre ser o pai de Luna Clara. (FALCÃO, 2002, p. 247)



**Mapa 5:** resume visualmente momentos que antecedem o encontro entre Luna Clara, Doravante e Aventura. (FALCÃO, 2002, p. 256 - 257)

Assim, vê-se que os mapas além de ilustrarem ações narradas, resumem visualmente os fatos, gerando expectativa no leitor. Obviamente, há uma voz por trás dos mapas. Essa voz, com ten-

dência à objetividade, tem como alvo o leitor, pois localiza e organiza as ações de forma visual. Ao invés de legendas, o mapa apresenta títulos (Mapa da região de Desatino, Mapa do mundo, Mapa da atual situação etc.) comentados com toques de humor. É uma situação inusitada, ou seja, o mapa, milenar instrumento de localização/orientação, é recuperado pela contemporaneidade com o mesmo objetivo, no entanto, para revelar outra voz e outro olhar para o mundo e para a arte.

Do ponto de vista visual, os mapas, de modo geral, tendem à objetividade e à síntese. Do ponto de vista do discurso, em Luna Clara & Apolo Onze os mapas traçam o caráter polifônico da narrativa. A associação entre as linguagens verbal e visual (exploradas em múltiplas potencialidades por escritores e ilustradores da literatura infanto-juvenil) provoca o desdobramento do discurso, libertando-o de seu caráter autoritário. Aliás, a inserção de gêneros extraliterários (mapas, bilhetes, cartas, diários etc.) é um traço estilístico da literatura contemporânea. Isso revela a maleabilidade dessa produção que, por meio de enunciados híbridos, uma verdadeira Torre de Babel, revela o universo plurilíngüe no qual se assenta essa arte.

Nesse espaço contemporâneo, que acolhe o antigo instaurando-lhe uma roupagem diferente, insere-se uma voz oriunda dos mais antigos meios de comunicação da história humana: o bilhete. Em Luna Clara e Apolo Onze, o bilhete aparece quatro vezes. Na primeira vez, o leitor deduz (porque não está registrado) que o bilhete apareça do seguinte modo:

ALGO TERRÍVEL ACONTECEU ME OBRIGANDO A FICAR LONGE DE VOCÊ A PONTE ENTRE NÓS DOIS SE PARTIU MEU AMOR TORNOU-SE IMPOSSÍVEL ENCONTRAR VOCÊ COMO COMBINAMOS NÃO VAI DAR PRA SEGUIR AGORA SÓ SEM VOCÊ. TUDO É MUITO TRISTE MAS SIGO CAMINHO QUANDO DER A GENTE SE VÊ LOGO BOA SORTE PRA VOCÊ ESPERE POR MIM NÃO ME ESQUEÇA DORAVANTE" (FALCÃO, 2002 p. 81)

Nas segunda e terceira vez, os bilhetes são iguais:

ALGO TERRÍVEL ACONTECEU ME OBRIGANDO A FICAR LONGE DE VOCÊ. A PONTE ENTRE NÓS DOIS SE PARTIU. MEU AMOR TORNOU-SE IMPOSSÍVEL. ENCONTRAR VOCÊ COMO COMBINAMOS NÃO VAI DAR. PRA SEGUIR AGORA, SÓ SEM VOCÊ. TUDO É MUITO TRISTE, MAS SIGO CAMINHÓ. QUANDO DER, A GENTE SE VÊ LOGO, BOA SORTE PRA VOCÊ. ESPERE POR MIM NÃO. ME ESQUEÇA, DORAVANTE. (FALCÃO, 2002, p. 74)

Já na quarta vez, o bilhete aparece entrecortado por um diálogo entre Apolo Onze e Doravante:

Apolo Onze leu.

Releu.

Quebrou a cabeça.

Teve uma inspiração.

Então sugeriu:

- E se a gente mudasse a pontuação?

- Se agentemudasseapontuação?

- Escuta isso.

E, devagarzinho, Aplo Onze leu alto para Doravante, frase por frase, de outro jeito.

- Algo terrível aconteceu me obrigando a ficar longe de você.

- Quemais?

- A ponte entre nós dois se partiu, meu amor.

- Apontequeelafalavaerapontede verdade!

- Tornou-se impossível encontrar você, como combinamos.

- Continuaporfavor.

- Não vai dar pra seguir agora. Só, sem você, tudo é muito triste.

-Agoratudofazsentido.

- Mas sigo caminho quando der. A gente se vê logo. Boa sorte pra você. Espere por mim. Não me esqueça, Doravante.

(FALCÃO, 2002, p. 163)

Vários aspectos chamam a atenção em relação aos bilhetes: 1) na verdade, os bilhetes são apenas um (embora o leitor só descubra isso lá pelo meio da narrativa); 2) o conteúdo dos bilhetes é o mesmo, porém, pontuado (ou não) de modo diferente; 3) Leuconíquio, o inventor, aproveitando-se da falta de pontuação do bilhete original, enviado por Aventura a Doravante, pontua-o de acordo com o seu interesse; 4) o interes-

se de Leuconíquio era fazer com que Doravante fosse embora de Desatino do Norte, pois a chuva que o acompanhava estava atrapalhando os negócios do inventor.

O interessante de tudo isso é o fato de que a voz enunciativa dos bilhetes mais uma vez anula a voz do narrador como se a sufocasse, ou como se o narrador não quisesse compactuar da sucessão de desencontros provocada pela emissão do(s) bilhete(s). Visualmente, o bilhete atrai para si toda a atenção: seja pela diferenciação do tipo e do tamanho da letra, pela evidência em negrito, pelo modo irreverente como é registrado pela quarta vez, pelo momento em que aparece na história (uma das vezes é registrado no meio da narrativa) ou pela imagem que suscita quando Aventura pede para o papagaio Pilherio entregar o bilhete a Doravante e este questiona a falta de pontuação. Verbalmente, essa voz funciona como um eco que perpassa narrativa, cumprindo a sua função quando os mal-entendidos são resolvidos: Doravante reencontra Aventura, Apolo Onze beija Luna Clara, Imprevisto casa-se com Divina e Poracaso com Odisséia, Seu Erudito recupera o papagaio Pilhério que fora raptado por Leuconíquio, ou seja, a vida segue o seu curso natural em Desatino do Norte e Desatino do Sul.

Assim, a confluência de vozes discursivas, presentes em Luna Clara e Apolo Onze, gera uma obra impactante que, segundo Ziraldo "reinventa não só a narrativa como linguagem (...) reinventa a maneira de contar uma história" Esse contar, que revela o mesmo ato por diferentes pontos de vista, que orienta o leitor por mapas, que o desorienta pela pontuação (ou falta de) nos bilhetes, que se constrói por intertextos parafrazeados e parodiados, retrata o tema nosso de todos os dias: o amor e suas diferentes faces. Adriana Falcão discute a condição da arte na contemporaneidade e, ao fazê-lo, metaforiza a essência dos sentimentos humanos.

## Referências bibliográficas

- FALCÃO, Adriana. Luna Clara e Apolo Onze. Il. José Carlos Lollo. São Paulo: Moderna. 2002.
- PINTO, Ziraldo Alves (orelha). In. FALCÃO, Adriana. Luna Clara e Apolo Onze. Il. José Carlos Lollo. São Paulo: Moderna. 2002.
- VILLAÇA, Nizia. Paradoxos do pós-moderno: sujeito & ficção. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

# LITERATURA E CULTURA: DIÁLOGOS E INTERSTÍCIOS

Falar de linguagem implica falar de vários elementos que envolvem a identidade de uma nação, tais como a língua, a cultura, a arte. Mesmo no mundo globalizado, o mundo dos não-lugares da supermodernidade, ainda é a língua que representa a alma e a identidade de um povo. Sabemos que os conceitos da globalização acabam por estremecer as concepções identitárias, criando aquilo que a pós-modernidade chama de crise. A literatura, arte que existe na linguagem e pela linguagem, tem um papel importante na sedimentação da cultura e da tradição do espaço em que ela surge. À luz de reflexões teóricas feitas por Marc Auge, Terry Eagleton e pelo crítico brasileiro Antonio Candido acerca de conceitos referentes a espaço, local, cultura e regional, veremos criticamente que feições tais termos podem assumir na criação literária brasileira contemporânea.

"Tudo o que não invento é falso"  
(Manoel de Barros)

Impossível falar de literatura sem falar de linguagem no seu valor simbólico. Literatura como manifestação artística da palavra é uma das grandes formas de expressão do homem nos seus aspectos sociais e culturais. Pensar o discurso literário em interface com outras expressões culturais provoca reflexões que levam o leitor a tratar tanto a cultura quanto a literatura como produção de sentidos, numa multiplicidade de discursos em harmonia com o cinema, as artes plásticas ou a música. A literatura, hoje, configura-se neste entre-lugar da cultura e da teoria, da massificação e dos saberes. No centro dessas relações tensivas ela se coloca como eixo deslocalizante e problemático, que causa o impacto conceitual e rompe com as estruturas da teoria.

Cultura e literatura formam eixos aparentemente antagônicos, mas a literatura nunca foi, de fato, autônoma, como pregavam os formalistas. Basta pensarmos que ela só existe onde existe

Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari<sup>1</sup>  
Instituto Federal de Rondônia, Campus Vilhena

um povo que vive e sente, para lembrar o pensamento de Antonio Candido. Acrescente-se a isso o fato de que as artes em geral primam pela reprodução técnica, neste caso, a literatura volta-se cada vez mais para o que se diz em oposição ao como se diz. Eis porque hoje se publicam livros que tratam de espaços específicos e que aparentemente sugerem unicamente a recuperação dos costumes locais; obras que se configuram com tom de biografia ou autobiografia, ou ainda, de relatos pessoais. Lembremos aqui o romance premiadíssimo de Cristovão Tezza, "O filho eterno". Nele encontramos o relato de fatos que em certo momento deixa de ser autobiografia para se transformar em romance. A exemplo disso, apenas para citar, temos também o romance/novela de Milton Hatoum "Órfãos do Eldorado", que consegue refutar toda a experiência real para transformá-la em ideal, resgatando, por meio de construções míticas, elementos determinantes da cultura e dos costumes de um povo.

A atenção dada aos estudos culturais e sua interface com a literatura, discussão iniciada no final do século vinte, é que vai nos orientar neste artigo, entretanto, não pretendemos aqui defender uma única idéia, já que a visão imutável das coisas cedeu lugar, já há algum tempo, para a relatividade do modo de vida contemporânea.

Posto isto, tentaremos delinear pensamentos a respeito da interação cultura e literatura. Nesse sentido, primeiro é necessário que discutamos algumas significações para as palavras cultura, espaço, regional. Começemos por tentar entender o significado de cultura e seus diferentes desdobramentos semânticos em toda a história da humanidade. O termo Cultura, popularizado nas últimas décadas como "culturas" pode ser pensado como uma forma não só de conservação identitária de um povo, mas também como transformação dessa identidade. Ao contrário do que se possa parecer, o termo, hoje, não denota mais o sinônimo de civilização pregado pelo Iluminismo, já que vivemos num mundo "incivilizado". Eagleton, em seu livro "A idéia

de cultura", nos diz que "é com o desenvolvimento do colonialismo do século XIX que o significado antropológico de cultura como modo de vida singular começa a ganhar terreno. E o modo de vida em questão é aquele dos "incivilizados". (2005, p.43)

Arriscar a compreensão do conceito de cultura, hoje, é pensá-la como um aspecto particularmente sensível da vida social. Se quisermos entender a nossa época é preciso lançar um olhar sobre a cultura. Enquanto os iluministas associavam cultura à civilização, hoje, prega-se um mundo sem normas, sem valores, isto é, "inculto" aos moldes do Iluminismo.

Além disso, o termo cultura na pós-modernidade está completamente ligado à concepção midiática. Vivemos conforme as regras ditadas pela mídia, num mundo de hiper realidade, mundo este que move, por meio do pensamento cultural,, as linhas de um trapézio chamado pós-modernismo.

Se se quer encontrar o pós-modernismo, é necessário antes de tudo olhar a cultura - não porque a cultura seja a única coisa importante do mundo, mas porque é um aspecto particularmente sensível da vida social" (LEMERT, 2001, p. 43)

Outro ponto a ressaltar é que o termo "cultura" se transformou em "multiculturas", já que a visão plural do mundo contemporâneo, pregada pela globalização, rechaça o conceito de universalidade. A identidade de sujeito globalizado, ironicamente, pode ser vista do ponto de vista da individualidade, já que, segundo HALL, "a identidade torna-se uma celebração móvel formulada e transformada continuamente". (2005, p.13). Sobre este aspecto, a crítica literária contemporânea tem traçado inúmeras reflexões. Arelados a estas questões surgem outros termos, tais como: local, espaços identitários de um determinado povo ou nação, que na contemporaneidade ganham novas facetas.

Essas questões vêm a calhar e talvez dialogar com o termo "regionalismo" tão discutido em toda a história da literatura. O que é regionalismo, grosso modo, se não a presença de elementos peculiares culturais de uma determinada região a que pertencem autor e obra? Entretanto, para os estudos literários, a questão parece não ser tão sim-

ples assim. Façamos um retrospecto destas reflexões: A busca da identidade cultural foi um marco essencial na consolidação da literatura brasileira, desde o início de sua colonização até os tempos atuais. Assim, podemos afirmar que o regionalismo sempre foi a força motriz da literatura brasileira e que vem, no caso do romance, desde José de Alencar. Com ele temos esta fisionomia que identifica tal peculiaridade, e busca um compromisso com a paisagem e os costumes do povo brasileiro. O romance regionalista, nesses moldes foi, sem dúvida, uma etapa necessária para tornar sólida a literatura nacional. Diríamos, de certa forma, que essa consolidação, ainda que tímida, está totalmente ligada à definição de cultura e da literatura brasileira que Antonio Candido propõe em seu livro "Formação da Literatura Brasileira".

Após o seu surgimento no Brasil, o romance regionalista passa por várias transformações, chegando até ser colocado de lado pela crítica, relegado a uma linguagem de pura alienação nacional. Basta pensar na preocupação nacionalista exacerbada de uma parte de José de Alencar, no sertanismo de alguns escritores românticos e de outros do início do século XX, estes, numa tentativa de recuperar o lado pitoresco já superado pelo Romantismo, acabam por distanciar-se da noção de obra "regionalista".

A condição de país de "terceiro mundo", carregada pelo Brasil por muito tempo, reforça o veio regionalista em nossos escritores e obras. Por mais de séculos, a arte e a cultura de nosso povo ficou aliada a essa condição de inferioridade. Talvez por isso mesmo, a nossa cultura se apropria daquilo que é alheio e, muitas vezes, torna alheio aquilo que é próprio.

Daí, o regionalismo ser o espaço, na obra literária, no qual o autor cria para representar e apresentar a cultura e a arte de seu povo, e, de maneira crítica, recria os contrastes e os conflitos entre as duas realidades. Um exemplo disso é a obra do poeta matogrossense Manoel de Barros. Nele encontramos um caso pouco comum de "regionalismo poético", pois sua poesia se utiliza do universo de plantas e bichos do Pantanal para deslocá-los da experiência do ínfimo, ao mesmo tempo em que aposta num grau elevado de universalidade. Com grande capacidade de articulação da linguagem instrumental e utilitária, o poe-

ta transporta os elementos por ele conhecidos e os transfigura em invenção artística de excelência. Em "memórias inventadas" vemos de que forma isso se configura:

#### APRENDIMENTOS

O filósofo Kieckeggard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer.

Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia nada. Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas

das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. Disse que fosse ele um caracol vegetado sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente aprender o idioma que as rãs falam com as águas e ia conversar com as rãs. E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros

do mundo pelo coração de seus cantos.

Estudara nos livros demais. Porém aprendia mais no ver,

no ouvir, no pegar, no provar, no cheirar.

Chegou por vezes alcançar o sotaque de suas origens.

( ... )

(BARROS, Manoel de. Memórias Inventadas a segunda infância.)

Notamos que estes versos de Manoel de Barros evidenciam que o mais importante para a poesia é perder as grandes certezas e reduzi-las aos saberes "di-menor", que são gerados pelo que não se escreve em livros, pelas coisas simples da natureza em profusão com o próprio "acontecimento" poético. Em outras palavras, sua obra transpõe as verdades científicas para uma realidade transfeita e carregada de elementos locais próprios da infância do poeta e do espaço pantaneiro. Manoel de Barros é chamado por muitos de "poeta do Pantanal", mas sua criação vai além de qualquer epíteto. Ela se recusa em ser simplesmente a representação da cultura e dos costumes locais de origem. Isso faz com que a questão de espaço, em sua obra, seja configurada

no mundo mágico das coisas banais retiradas do cotidiano local.

Desta forma, a obra de arte sugere um discurso que prima pela articulação da linguagem, na qual os elementos locais ficam em segundo plano, salientando não mais a busca da identidade nacional pelo pitoresco, mas uma grande preocupação em articular o referencial e a construção estética.

Estas questões nos remetem também a algumas aporias sobre o "espaço" na contemporaneidade da obra de João Gilberto Noll. Em especial, no romance "Hotel Atlântico". Esta obra nos remete a uma viagem a vários locais "reais". O narrador nos conduz para dentro da obra por meio da atuação do personagem, sem nome, que perambula sem destino, do Rio de Janeiro ao Rio Grande do Sul. Todo o percurso transcorrido pelo personagem nos leva a espaços reais que acabam se tornando não-lugares. A forma antropológica de ver o sentido de "espaço" reforça a busca identitária do indivíduo que define "lugar" como uma configuração espontânea de posições. Marc Augé, em Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade (2007), alude que "a rua seria o domínio da sombra e da noite". Noll firma sua narrativa nos não-lugares da supermodernidade: hotel, ônibus, rua, escada, estrada. Tanto que "o espaço do não-lugar não cria nem identidade singular nem relação, mas sim solidão" para o protagonista.

Estamos diante de uma multiplicidade de conceitos que acabam dando uma roupagem diferente, nos tempos atuais, à cultura e à literatura. A polivalência de idéias em relação às identidades culturais acaba multiplicando os estilos e a forma de ver a literatura. Ambas, cultura e literatura, dialogam constantemente e se cruzam na foram subjetiva de enxergar o mundo de sua época.

Estas questões colocam obras de muitos bons escritores contemporâneos na linha bamba dos estudos culturais e dos estudos sobre a literatura. Este estado de coisas estabelece-se como uma faca de dois gumes: Se olharmos a literatura apenas como depositária de sua "cor local" e como mera divulgação da cultura incorreremos no risco de fadá-la a sua não perpetuação. O mesmo acontecerá se em defesa do literário ignorar-se qualquer fator externo a ele. Todo grande texto nasce do



seu tempo e alimenta-se das suas aporias e por esse motivo os termos discutidos pela crítica de hoje colocam num mesmo caldeirão a cultura, o local, os espaços identitários e a literatura.

## Nota

<sup>1</sup>Mestre em Teoria da Literatura pela UNESP de São José do Rio Preto, Professora do Instituto Federal de Rondônia, Campus Vilhena - E-mail sandra@ifro.edu.br

## Referências bibliográficas

AUGÉ, Marc. Não- lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Trad. Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Papirus, 1994.

BARROS, Manoel de. Memórias inventadas, a segunda infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. S. Paulo: Brasiliense, 1994.

CEVASCO, Maria Elisa. Dez lições sobre estudos culturais. São Paulo: Boitempo, 2003.

EAGLETON, Terry. A idéia de cultura. Trad. Sandra Castelo Branco; revisão técnica Cesar Mortari. São Paulo: Unesp, 2005.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz T da Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HATOUN, Miltom. Órfãos do Eldorado. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LEMERT, Charles. Pós-modernismo não é o que você pensa. São Paulo: Loyola, 2000.

TEZZA, Cristovão. O filho eterno. São Paulo: Record, 2007.

# FORMAÇÃO CULTURAL, IDENTIDADE E TELEVISÃO NA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTAL: APONTAMENTOS PARA A PESQUISA EM RECEPÇÃO

Sandro Adalberto Colferai  
Universidade Federal de Rondônia

A chegada de imigrantes do centro-sul brasileiro na Amazônia a partir do princípio da década de 1970 alterou drasticamente o cenário social de parte da região. Entre as regiões mais afetadas estão os estados de Rondônia e Acre, áreas em que o choque cultural com a chegada dos colonos foi maior, principalmente para as populações tradicionais ali já fixadas. É neste cenário de rápido surgimento de áreas urbanas e mudança nas práticas culturais predominantes que se assume a televisão como mediadora entre as representações identitárias das populações tradicionais e dos grupos imigrantes. A pesquisa da recepção das mensagens veiculadas por este meio de comunicação podem, então, ser tomadas uma das formas de lançar luz sobre as lógicas culturais desta sociedade, principalmente se considerarmos que se trata de uma região em que a televisão tem maior presença que outros meios de comunicação mais tradicionais - como o rádio e o jornal impresso. É na negociação entre as referências locais e aquelas apresentadas pela televisão que se pode buscar as formas culturais que são de fato legitimadas pela população da Amazônia Sul-Occidental como identidade cultural. Os conceitos sobre os quais se fixa a reflexão, são apresentados por Stuart Hall (2003; 2006), representação e identidade; Jesús Martín-Barbero (2003), mediações culturais; e Guillermo Orozco Gómez (2000), perspectiva das multimediasções na pesquisa em recepção.

A Amazônia brasileira é um mosaico cultural que traz consigo a marca de um século de imigrações e ocupações nem sempre pacíficas, mas que têm papel determinante na sua atual configuração. Ao longo do século XX, e antes disso a partir das últimas décadas do século XIX, sucessivos fluxos migratórios, compostos por pessoas oriundas das mais diversas regiões brasileiras, foram os respon-

sáveis pela alteração dos cenários da Região Norte. Neste período primeiros nordestinos, convertidos em seringueiros, e depois sulistas oriundos de áreas rurais, foram marcando profundamente o que hoje é a população amazônica. E nesse processo, como em tantas outras ocupações, as populações indígenas foram ignoradas, mas não deixaram de existir. Ao invés disso marcam, desde a periferia a que foram relegadas, as feições e as práticas da gente que vive na Amazônia.

Neste cadinho cultural, de encontros ocorridos ao longo do século XX, centra-se nosso interesse, e numa parcela específica da Região Norte, justamente por haver a noção de que se trata de várias Amazônias e não apenas uma - é uma região heterogênea que deve a partir de suas particularidades ser tratada. Assim, o olhar volta-se para o que se convencionou chamar de Amazônia Sul-Occidental Brasileira, que compreende os estados de Rondônia e Acre, e as particularidades de sua ocupação e formação cultural. Esta parte da Amazônia é profundamente marcada pela experiência da imigração recente, com significativo incremento populacional a partir da década de 1960, e, no encontro das práticas surgidas da vivência entre o imigrante nordestino e os povos indígenas com aquelas trazidas pelos colonos sulistas, suas matrizes culturais também foram e ainda são profundamente marcadas.

O olhar sobre esta sociedade é particularizado ao considerar os meios de comunicação social como ponto de partida para a abordagem. Em boa medida trata-se de campo no princípio da exploração, principalmente ao tomar o reduzido número de pesquisadores da área que têm na região seus objetos de investigação, e as também reduzidas publicações daí trazidas à luz. É a partir deste cenário que se parte na busca por compreender como e a partir de que lugares se dá na Amazônia Sul-Occidental a recepção das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação e, principalmente,

quais são as mediações acionadas por esta população no momento da recepção.

### **A imigração como experiência comum**

Os encontros de grupos imigrantes de diferentes matrizes culturais no interior da Amazônia fez surgir maneiras bastante particulares de relação entre os indivíduos que os compunham. Se por um lado as práticas culturais se diferenciam, por outro a experiência da imigração faz com que surjam semelhanças. Os migrantes que chegaram aos milhares atraídos durante os dois Ciclos da Borracha trouxeram consigo as práticas e tradições do Nordeste brasileiro, e as influências que esta região recebeu nos séculos anteriores, durante o Brasil colônia: a influência ibérica, as relações de propriedade e uso da terra, as características do ambiente e as apropriações de tradições européias. O colono que alcançou a Amazônia na segunda metade do século XX desde o sul do Brasil trouxe outras referências, também relacionadas à propriedade e à lida no campo, mas a partir de matrizes identificadas com outros imigrantes: os italianos e alemães, principalmente, que aportaram na região Sul desde o século XIX.

E os diferentes ciclos migratórios ao mesmo tempo em que podem significar uma experiência comum, na medida em que distanciam dos locais de origem e aproximam de um novo ambiente e põem em contato diferentes complexos culturais, apresentam relações distintas com o meio que os imigrantes passam a ocupar. Ao considerar as atividades e as motivações ligadas a um e outro grupo, nota-se que enquanto o nordestino, ao tornar-se seringueiro, estabelecia contato com a floresta e com toda uma mitologia da mata e práticas de reciprocidade com o meio; por sua vez o colono imigrante, para estabelecer-se como tal, precisava submeter o meio, derrubar a floresta e substituí-la pela pastagem e pela plantação. Desta forma estavam postos os elementos, tanto imediato como arcaicos, de uma fronteira cultural no interior da Amazônia.

Aqui é preciso considerar que primeiro Rondônia e na mesma esteira o Acre, foram dois dos estados amazônicos mais profundamente afetados pelos dois grandes ciclos de imigração aqui

referidos, pode-se apontar a Amazônia-Sul Ocidental brasileira como a área em que o cenário apresentado mais claramente se apresentou. Mas, é preciso considerar que, mesmo se tratando de fluxos migratórios distintos e complexos culturais díspares, não houve apenas conflitos. Apropriações também se deram, e se dão, nos contatos. Da parte do colono imigrante há a necessidade de conhecer o ambiente que passa a ocupar, e as maneiras de nele agir, o que é de domínio do ribeirinho em que se converteu o imigrante nordestino; este, por sua vez, ao ver se apresentar toda uma nova maneira de distribuição das terras, e novas relações sociais sendo construídas, precisa passar a dominar as novas normas de convivência. Assim, mais do que conflitos, há negociações e apropriações nas aproximações entre os complexos culturais postos em contato nesta região da Amazônia.

### **A fronteira urbana**

O processo de colonização agrícola de Rondônia e Acre, a partir dos anos 1960, mesmo tendo sido levado a efeito por populações oriundas de áreas rurais se efetivou como movimento de urbanização. Fazer surgir uma fronteira de expansão com feições urbanas é uma estratégia do Estado para a ocupação e, principalmente, para a distribuição das atividades. Entre 1970 e 1980 a migração rural para a Amazônia foi de aproximadamente 500 mil pessoas, parcela menor dos números do êxodo rural no Brasil durante o mesmo período - que atingiu 13 milhões de pessoas - mas extremamente significativo ao se levar em conta que se tratava de uma região pouco povoada. Nesse período a população urbana da região dobrou, atingindo 5 milhões de habitantes, enquanto o incremento da população rural foi de 45% (BECKER, 1991, p. 45).

O reduzido incremento da população rural, em contraste com o acelerado crescimento das populações urbanas não tem uma única explicação, e se relacionam tanto aos colonos imigrantes, como às populações tradicionais. Enquanto estes eram expulsos das colocações nos seringais e dos barrancos dos rios, aqueles não encontravam anunciado apoio do estado para se fixar nas propriedades. Seringueiros eram expulsos de suas colocações por fazendeiros apoiados por jagun-

ços e exibindo títulos de propriedades expedidos pelo estado e que não levavam em conta as populações tradicionais e nem as características da região (ALMEIDA NETO, 2004, p. 37). A relação de propriedade era elemento novo na relação até ali estabelecida com o meio ambiente e, assim o seringueiro, por exemplo, vê alterada sua relação com o meio: "Nós nunca pensava em ser dono da terra. Aonde a gente cortava a seringa, a gente falava assim: por onde tinha aquelas estradas de seringas tudo era da gente" (Seringueiro da região de Ariquemes - RO, In: TEIXEIRA, 1996, p. 295). A estrutura oferecida nas pequenas zonas urbanas, mesmo que incipientes, como escolas e postos de saúde, atraíam seringueiros, ribeirinhos e colonos expulsos das áreas rurais em que se convertia a floresta. No que se relaciona com a estratégia de ocupação promovida pelo Estado as zonas urbanas se constituíam em locais de concentração de mão-de-obra temporária para os proprietários rurais, estes cada vez mais amealhando propriedades.

As características sob as quais se constitui a fronteira de colonização na Amazônia mantêm a ligação do migrante com o campo, mesmo depois de seu deslocamento para as áreas urbanas, e como lugar de convergência das populações tradicionais deslocadas. As cidades são constituídas como pontos de apoio logístico para as regiões onde foram distribuídos lotes de terras e seus moradores são mão-de-obra para estas propriedades.

### **Os cenários de comunicação social**

Os meios de comunicação também organizam a partir de parâmetros particulares e, neste ponto, é clara a preponderância da televisão como meio de maior presença. No Acre, estado em que a maior parte da população se concentra na capital, Rio Branco, 87,3% dos domicílios têm televisores, enquanto 74,8% tem aparelhos de rádio. Em Rondônia, que apresente distribuição mais equitativa da população entre capital e interior<sup>1</sup>, a televisão está presente em 89,8% das casas, e o rádio em 76% (IBGE, 2009). Trata-se de uma característica que não é exclusiva da região, mas de todo o país<sup>2</sup>. O que particulariza a televisão na Amazônia Sul-Occidental Brasileira é o conteúdo veiculado na região.

É possível afirmar, a partir de dados empíricos, que em boa parte - se não na maioria - dos domicílios predomina o conteúdo veiculado diretamente a partir das cabeças de rede nacionais, sem passar por emissoras e repetidoras da região, uma vez que a presença de grande número de antenas parabólicas é evidente. Isso significa que o conteúdo de televisão veiculado é aquele produzido em centros difusores como Rio de Janeiro e São Paulo, e que pouco ou nada se referem à região (SILVA, 2010). Quando há referências à Amazônia esta se dá a partir de estereótipos e, quase na totalidade, voltando-se para questões ambientais. Isso se deve tanto à imagem projetada da região nos centros difusores, como à dificuldade das grandes redes nacionais de televisão em efetivamente realizar uma cobertura regionalizada (FELIPPI, 2010).

A cobertura com pouca atenção às questões regionais, e muitas vezes centrada em estereótipos, torna evidente o contraste entre o que se veicula nas redes de televisão e o cotidiano de parcela considerável da população da Amazônia Sul-Occidental Brasileira. Assim é necessário questionar a partir de que lugares e como se efetiva a recepção destes conteúdos pela população desta parte da Amazônia

### **Para um protocolo de investigação**

A busca por um método de investigação da recepção dos meios de comunicação social na Amazônia Sul-Occidental brasileira se filia à perspectiva dos Estudos Culturais, especialmente nas proposições apresentadas por Richard Johnson (1999), Stuart Hall (2006), Jesús Martín-Berbero (2003), e nas reflexões a partir deles formuladas por pesquisadores voltados para a interface entre comunicação e cultura. A partir deste alinhamento a proposta de pesquisa se identifica como um estudo de recepção, privilegiando o estudo dos meios, suas vinculações ou os sentidos postos em circulação pelos meios midiáticos. O foco se encontra na relação entre cultura e comunicação e, a partir daí, na apreensão do ambiente comunicacional no qual está imersa toda uma sociedade e, a partir daí, na constituição das mediações neste ambiente cultural. "A cultura [...] contextualiza o sujeito e as mediações a que está exposto, que no caso do processo de recepção extrapola os limites do ato

de ver TV" (JACKS, 1999, p. 57).

As opções aqui apresentadas devem ser tomadas não como um modelo pronto, mas como o ponto de partida para pensar as decisões metodológicas. É assim que deve ser abordado o percurso metodológico proposto por Escosteguy (2007, 2009) - que parte das reflexões de Johnson, Hall e Martin-Barbero - e a proposta de Orozco (1997) de trazer a teorização de Martin-Barbero acerca das mediações para um nível empírico a fim de "captar" seus sentidos na pesquisa.

A proposta apresentada por Escosteguy (2007) é de um protocolo de investigação que integre os momentos da produção e da recepção dos produtos midiáticos e assim dê conta de todo o percurso da comunicação, de maneira a apreender as diferentes instâncias que, integradas, conformam todo o processo. O objetivo, ao assumir esta premissa na pesquisa, é tornar possível

analisar as especificidades de cada momento e elemento envolvido no circuito como um todo, sem predeterminar como essas relações são constituídas; compreender que as relações que se estabelecem entre as partes que configuram a comunicação não são acessíveis a abordagens estreitamente definidas; indicar que os sentidos são produzidos em diversos momentos do circuito e, finalmente, preservar a dinâmica do processo comunicativo, integrando um conjunto de dimensões. (ESCOSTEGUY, 2007, p. 133)

As análises a partir daí levadas a efeito devem ser tomadas desde as relações que se estabelecem entre cultura e poder, em que a cultura é responsável por conformar tanto a vida social como os modos de ser. Isso corresponde a assumir outro ponto de vista na pesquisa em comunicação, mesmo naquela que se preocupa com a recepção: deixar de tomar o momento da recepção como lugar privilegiado na pesquisa, mas todo o processo de comunicação. Este novo posicionamento encontra razões na diluição que ocorre entre os momentos da produção e recepção, uma vez que os receptores encontram espaços na produção, o que em muito se deve às novas tecnologias que são inseridas neste processo (ESCOSTEGUY, 2009).

O posicionamento contempla, principalmente, a constituição de identidades desde as relações que se estabelecem e das subjetividades aci-

onadas pelos meios. Se trata, naturalmente, de uma discussão localizada nas relações entre a mídia e um meio social determinado, mas que é fundamental para compreender as intersecções que se estabelecem entre, por exemplo, populações fortemente marcadas pela experiência da imigração e os conteúdos dos meios de comunicação a que têm acesso. As mediações que conformam esta relação são a chave para apreender as dinâmicas a partir das quais operam os grupos sociais. Assim, os momentos identificados nos circuitos de cultura e/ou comunicação são mediados por relações diretas entre eles, e é aí que se deve centrar atenção.

A proposta metodológica aqui formulada parte então do Mapa Noturno, ou Mapa das Mediações, de Jesús Martín-Barbero, que deve ser tomado como norteador das instâncias a serem percorridas a fim de dar conta de todo o circuito composto pelas diferentes instâncias entre os momentos da produção e recepção<sup>3</sup>.



Reprodução do Mapa proposto por Martín-Barbero (2003, pág. 16)

As Matrizes Culturais (MC) são as bases sobre as quais se assentam as práticas culturais de uma sociedade, ou grupo social. Trata-se das práticas em circulação, mas também das práticas residuais, estas remanescentes de um percurso histórico-social que transforma as práticas que marcam um coletivo. As Lógicas de Produção (LP) se referem às dimensões econômicas, ideologias profissionais e rotinas produtivas; à capacidade de interpelar públicos audiências e consumidores; e aos usos das tecnicidades. Entre MC e LP está posta a mediação pela institucionalidade, que remete à tomada de discurso pelo Estado, que busca dar estabilidade à ordem constituída; e seus usos pelos cidadãos, maiorias e minorias, que buscam defender seus direitos e fazer-se reconhecer.

A próxima instância no esquema de Martin-Barbero, os Formatos Industriais (FI), diz respeito aos "produtos" que são postos em circulação, referindo-se diretamente aos discursos públicos. Em função do contexto sócio-histórico-cultural os formatos dos discursos se alteram para conformar os interesses postos em movimento. A mediação entre LP e FI é feita pela tecnicidade, que remete aos suportes técnicos utilizados, mas, mais do que isso, aos operadores perceptivos apresentados por eles. É assim que se pode abordar os novos cenários surgidos desde a globalização e do uso da internet. É preciso, como frisa Martin-Barbero (2003; 2004) atentar que se trata de questionamentos acerca do novo estatuto social da técnica e não da técnica como um fim em si. Por fim as Competências de Recepção (CR), que dizem respeito aos mecanismos utilizados pelos receptores/consumidores das mensagens e postos em ação no momento de decodificar as mensagens em circulação. A mediação entre FI e CR é feita pela ritualidade, que remete ao nexos simbólico que sustenta toda a comunicação, a ancoragem na memória, aos seus ritmos e formas. Ainda ligada às CR está a mediação da socialidade, esta ligada também às MC, fechando o circuito. Esta mediação diz respeito à práxis comunicativa e resulta dos modos e usos coletivos da comunicação: interpelação/constituição dos atores sociais e suas relações com o poder.

Dois outros movimentos se impõem no mapa, um diacrônico, entre MC e FI, e outro sincrônico, entre LP e CR. Nos dois casos as mediações entre estas instâncias são feitas pela tríade Comunicação, Cultura e Política. A comunicação é assumida como lugar estratégico para o contato entre grupos com diferentes práticas simbólicas, um "motor de desengate e inserção de culturas", e os meios de comunicação podem ser tomados como locais privilegiados para a verificação da forma de articulação entre eles. A cultura, na articulação proposta por Martin-Barbero, é tomada sem a divisão de ambientes especializados da antropologia e da sociologia. Esta divisão desaparece à medida que aumenta a especialização comunicativa do cultural pelos meios, estes apresentados como sistemas de "máquinas produtoras de bens simbólicos ajustados aos seus 'públicos consumidores'" (MARTIN-BARBERO, 2003,

pp. 13, 14). É a especialização comunicativa da cultura que ajusta os bens simbólicos ao público consumidor, o que acaba por obscurecer a divisão da cultura entre as visões antropológica e sociológica, e contribui para tomada de toda a vida social, antropologizada, como cultural. O âmbito da política tem a comunicação e a cultura como campos primordiais de batalha, uma vez que é através das práticas e de sua tomada pelos meios que se dão as negociações em sociedade. Os meios, então, não se limitariam a traduzir as representações existentes, nem de apenas as substituir, mas passam a constituir uma cena fundamental da vida pública. E a política, uma vez que é feita através dos meios de comunicação, invade o espaço doméstico, cotidiano, toda a vida social.

[...] pensar a política a partir da comunicação significa pôr em primeiro plano os ingredientes simbólicos e imaginários presentes nos processos de formação de poder. O que leva a democratização da sociedade em direção a um trabalho na própria trama cultural e comunicativa da política. (MARTIN-BARBERO, 2003, p. 15).

Parte-se do conceito de mediação de Martin-Barbero, mas pretende-se "baixar" até um nível que permita realizar a investigação empírica. Para isso toma-se a proposição de Orozco (1997) de Múltiplas Mediações, que permitem operar para além da teorização, de maneira aplicada. Assim, a priori assume-se as mediações Individuais, Institucionais, Midiáticas, Situacionais, e de Referência, propostas por Orozco.

As mediações Individuais são as que provêm da individualidade, ao conjunto de percepções pessoais que direcionam e a partir do qual se ortoga sentidos a novas informações. "Lo importante es ver que esse proceso es una fuente de mediaciones para la interacción social y particularmente para la interacción con los medios de comunicación" (OROZCO, 1997, p. 117). Por seu turno as mediações Institucionais se dão desde a família, a escola, o trabalho, a igreja, e outras instituições que permeiam a vivência social. A partir delas se produzem significados, a cultura, e se relaciona com outras informações. Já as mediações Situacionais têm a ver com as situações em que se estabelecem as relações entre indivíduos, ou mesmo entre grupos. Realizar ativi-

dades, como ver televisão, por exemplo, não é o mesmo acompanhado ou sozinho, no trabalho ou em casa. O mesmo pode ser considerado, como destaca Orozco, quanto ao estado de ânimo, em busca de informação ou apenas entretenimento, por exemplo. As mediações de Referência se referem a um contexto determinado, em que devem ser considerados a idade, o gênero, etnia, a raça e a classe social. Estas mediações apresentam formas específicas de estar na realidade, e desde estas formas se interatua com os meios de comunicação.

As mediações Midiáticas, que consideramos ser fundamental para a pesquisa proposta, para Orozco dizem respeito às distintas linguagens e estratégias utilizadas pelos diferentes meios a fim de organizar suas mensagens, e desta forma influenciam o processo de percepção e de interação com a informação. Neste ponto consideramos possível expandir tal proposição e aproximá-la do conceito de Mídiação apresentado por Sodré (2002). A Mídiação proposta por Sodré é a mediação socialmente realizada a partir de um formato particular de interação, a que chama tecnointeração. As tecnointerações são telerealizadas pela tecnologia e se configuram num processo abrangente e de grande peso e presença na vida social, notadamente aquele que se refere à mídia. Tais presenças, no entanto, não se restringem à mídia, mas alcançam outras instâncias, e neste ponto podem ser realizadas outras aproximações com as proposições de Martin-Barbero.

A articulação entre Mídiação e Tecnicidade leva à construção de um cenário em que os meios de comunicação são eles mesmos os construtores de realidade e resulta numa mediação abrangente e de grande peso na vida social, que de forma autônoma está presente em todas as instâncias do circuito da cultura/comunicação, e permeia as Multimídiações possíveis de serem identificadas.

### Por fim, o início

Por haver a clareza de que se trata não de uma conclusão, mas do princípio de uma trajetória de pesquisa, aqui se formulam hipóteses, não conclusões. A primeira delas é a possibilidade da identificação nesta região ser mediada pelos meios de

comunicação social, o que pode levar à maior relevância da Tecnicidade/Mídiação como a mais relevante mediação a ser considerada. Outra hipótese é de uma leitura de resistência, ou contra-hegemônica (HALL, 2003), do conteúdo das redes nacionais de televisão. Isso levaria a uma posição contraditória assumida pelas populações da Amazônia Sul-Occidental Brasileira: ao mesmo tempo em que as redes nacionais de televisão são fundamentais para a constituição das identidades, as leituras são de oposição ao conteúdo veiculado. O que restaria é a identificação com o local, mesmo sendo este híbrido do qual a televisão é elemento relevante.

Mas, é preciso ter a clareza que se trata de hipóteses para um trajeto ainda no princípio. O que há são pistas a partir das quais se constitui um projeto de investigação.

### Notas

<sup>1</sup>Na cidade de Rio Branco estão cerca de 44% da população do Acre, enquanto Porto Velho corresponde a 25% dos moradores de Rondônia. (IBGE, 2007)

<sup>2</sup>No Brasil 94% dos domicílios têm aparelhos de televisão, enquanto aparelhos de rádio estão presentes em 88%. (IBGE, 2009)

<sup>3</sup>Martin-Barbero trabalha com novo modelo do Mapa Noturno, em que as principais mediações seriam a Tecnicidade e a Identidade. Mas, trata-se de um modelo que ainda não apresentado pelo pesquisador, razão pela qual mantemos a reflexão baseada na proposta já conhecida (MARTIN-BARBERO, 2009)

### Referências bibliográficas

- ALMEIDA NETO, Domingos José de. Aos trancos e barrancos: identidade, cultura e resistência seringueira na periferia de Rio Branco-AC (1970-1980). Rio Branco: Edufac, 2004.
- BECKER, Bertha K. Amazônia. São Paulo: Ática, 1991.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Circuitos de cultura/circuitos de comunicação: um protocolo analítico de integração da produção e da recepção. Revista Comunicação, Mídia e Consumo. v.4, n.11. São Paulo: ESPM, 2007.
- \_\_\_\_\_. Quando a recepção já não alcança: os sentidos circulam entre a produção e a recepção. Revista Compós/E-Compós, Brasília, v. 12, n. 1, jan./abr. 2009.
- FELIPPI, Ângela C. T. et ali. As representações da heterogeneidade regional do Rio Grande do Sul no Jornal Nacional. Anais do XXXIII Congresso Brasileira de Ciência das Comunicação - Intercom. Caxias do Sul, RS, 2010.
- HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-

Modernidade. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Couto. 8ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Codificação e Decodificação. In: Hall, Stuart. *Da Diáspora, Identidades e Mediações Culturais*. 365-381. Belo Horizonte: UFMG, 2006  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Contagem da população 2007*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/contagem.pdf>. Acesso em 15/09/2010.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios - Síntese dos indicadores*. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/sintese\\_pnad2008.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/sintese_pnad2008.pdf). Acesso em 15/09/2010.

JACKS, Nilda. *Querência: cultura regional como mediação simbólica - um estudo de recepção*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

JOHNSON, Richard. *O que é, afinal, Estudos Culturais*. In: *O que é, afinal, Estudos Culturais*. Trad. Tomáz Tadeu da Silva. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos Meios às Mediações - Comunicação, Cultura e Hegemonia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

\_\_\_\_\_. *Ofício de cartógrafo - Travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. *As formas mestiças de mídia*. Entrevista à Mariluce Moura. Disponível em [HTTP://www.ueg.br/materia/as-formas-mestias-de-midia-entrevista-com-jesus-martin-barbero/](http://www.ueg.br/materia/as-formas-mestias-de-midia-entrevista-com-jesus-martin-barbero/)2461. Acesso em 08/09/2010.

OROZCO, Guillermo. *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Guadalajara: Instituto Mexicano para o Desenvolvimento Comunitário, 2000.

SILVA, Sandra Helena. *A Amazônia sob o olhar da mídia*. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação - Intercom. Caxias do Sul, RS, 2010.

SODRÉ, Muniz. *Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis: Vozes, 2020.

TEIXEIRA, Carlos Corrêa. *Seringueiros e colonos: encontro de culturas e utopias de liberdade em Rondônia*. Tese de doutorado - Ciências Sociais. Campinas: Unicamp, 1996. (mimeo.)



# O DISCURSO SOBRE O NORDESTINO, COLONIALISMO E PÓS-COLONIALISMO: UMA ANÁLISE DE *LA ESTRELLA SOLITARIA*, DE ALFONSO DOMINGO

Saulo Gomes de Sousa<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Rondônia

Este trabalho é um estudo da obra *La Estrella Solitaria*<sup>2</sup> do escritor e jornalista espanhol Afonso Domingo sob uma perspectiva póscolonial. Para fundamentar nossa análise, usamos como base alguns teóricos do pós-colonialismo e estudiosos da tradução. Mostramos como a tradução tem relação com a representação cultural, colonialismo e descolonização. Argumentamos também que o estudo de obras escritas por estrangeiros sobre a Amazônia exige cuidado e prudência para uma análise mais detalhada de estudiosos do pós-colonialismo como Edward Said, Franz Fanon entre outros, pois não se pode fazer uma análise simplista e classificar a obra como colonizadora ou descolonizadora. Mais do que isso, pretendemos mostrar a relação que pode existir entre colonialismo, tradução e representação em uma obra escrita por um estrangeiro sobre a Amazônia. A pesquisa partiu de um estudo bibliográfico do livro *La Estrella Solitaria* e análise teórica sob a perspectiva pós-colonial.

## **Tradução e Amazônia: algumas implicações**

A Amazônia sempre foi objeto de vários discursos. Desde os tempos remotos, na era dos "descobrimientos" a região foi vista como algo fantástico que escondia mistérios, tesouros e ao mesmo tempo perigos. Assim, a região vem sendo traduzida de diversas formas, obedecendo a diversos interesses. Atualmente, mais do que nunca, vemos que a atenção do mundo se volta para a Amazônia, que é amplamente citada e discutida por todos os meios de comunicação. Estamos frente a diferentes discursos sobre a região tão conhecida ou tão desejada de ser conhecida por estudiosos e curiosos de todo o mundo. Por um lado a região é o inferno verde e por outro preci-

sa ser protegida por ser o "pulmão do mundo". Muitas vezes esconde perigos, e precisa ser protegida por países considerados "superiores", este pode ser o discurso utilizado para se referir aos habitantes da Amazônia uma vez que para alguns estrangeiros as pessoas da região "não tem a consciência ecológica".

Isso reflete de alguma forma, um discurso antigo, pois sabemos que esta região do planeta sempre despertou em seus colonizadores e pesquisadores fascínio e pavor a um só tempo (WEINSTEIN, 1993, p. 31). Sempre houve aqui muitas maravilhas a serem descobertas. Conceitos como "a terra dos adamitas", o paraíso de Adão e Eva, a terra das amazonas são uns dos exemplos de descrições apresentadas sobre a Amazônia.

Portanto, há uma imensa literatura que representa a Amazônia. Enfocamos aqui principalmente as literaturas estrangeiras e literaturas de viagem, que são obras que "traduzem" a cultura Amazônica aos interesses de uma determinada audiência. Muitas destas obras possuem aspectos colonizadores e descolonizadores que com uma análise sob a perspectiva pós-colonial podem ser analisados detalhadamente. Para a professora Klondy Agra:

Para traduzir e descrever contextos e cenários importam, também, vários outros fatores que podem levar o autor a conclusões incorretas sobre a cultura pesquisada, tais como: os sentidos construídos em sua própria cultura, a visão colonizadora e até mesmo a mescla cultural no próprio cenário pesquisado. (AGRA, 2008, p.10).

Surge a importância de nós estudiosos e pesquisadores analisarmos tais literaturas, pois muitas delas descrevem a Amazônia e sua cultura construindo sentidos equivocados e cheios de pre-

conceitos baseados em suas próprias culturas de modo também a agradar sua audiência. Said (1990, p. 95) afirma que a mente humana possui certa resistência contra o estranho, por esta razão algumas culturas tidas como "superiores" tiveram que impor mudanças sobre outras culturas. Isto ainda ocorre na literatura. A cultura passa a ser traduzida por estas literaturas no momento em que o autor descreve para a audiência de seu país a cultura do outro descrevendo sua interpretação do que supostamente conhece da cultura do outro. Segundo Susan Bassnett:

Hoje em dia a mobilidade dos povos em todo mundo reflete o próprio processo de tradução, pois a tradução não é somente a transferência de textos de uma língua para outra - ela é hoje corretamente vista como um processo de negociação entre textos e entre culturas [...] (BASSNETT, 2003, p. 9).

Com relação à tradução, podemos entender, não só aquela tradução interlingual e textual, mas é preciso também nos atentarmos a tradução cultural, que em um sentido mais amplo traduz uma cultura para outra e neste enfoque as obras que traduzem uma determinada cultura para uma audiência estrangeira. Podemos, então, afirmar que o estudo da tradução junto à teoria pós-colonial serve como ferramenta para uma análise detalhada da tradução não só literária e interlingual, mas também a tradução cultural. Veremos a seguir como se dá a importância da análise baseada na teoria pós-colonial.

### **A teoria pós-colonial e a tradução**

A teoria pós-colonial é uma crítica contra os efeitos do colonialismo e sua influência na cultura e no modo de vida das ex-colônias, também é tida como toda produção cultural destas em resposta tanto ao colonialismo outrora vivenciado ou ainda em vivência na forma do imperialismo. O pós-colonialismo surgiu como um discurso anticolonial e trata-se também de todo o período advindo após a colonização. Muitos países depois da independência voltaram-se para um resgate cultural e social de suas nações e para que esse objetivo se concretizasse, era necessário romper com todo o tipo de influências providas da metrópole. Assim, surge nesse contexto a filosofia pós-colonial nas manifestações culturais nas

artes e na literatura como uma resposta ao colonialismo político e cultural.

O argelino Frantz Fanon em seu livro *Os condenados da Terra* afirma que a "descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modificando-o fundamentalmente transformando espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados" (1983, p. 20-21).

O homem descolonizado passa não só a observar a ação do colonizador em seu país, mas também a contestar essa ação. Esse efeito torna-o consciente para pensar por si mesmo e romper com as influências impostas pela metrópole.

Com base nesta análise, afirmamos que a tradução e o pós-colonialismo andam juntos se partimos do ponto de vista que obras produzidas no primeiro mundo possam conter discursos colonizadores em relação aos países do chamado terceiro mundo em principal sobre a América do sul, e que a análise destas obras sob a perspectiva pós-colonial surge como "uma abordagem alternativa para compreender o imperialismo e suas influências, como um fenômeno mundial e, em menor grau, como fenômeno localizado" (BONNICI, 2003, p.10). Destacamos a teoria pós-colonial para uma análise, mais a fundo em relação a obras literárias que traduzem a cultura amazônica para as culturas européias. Durante o período de colonização os colonizadores suprimiram culturas inteiras destruindo sua forma de pensar, seus costumes e sua religião além de inferiorizá-lo frente a cultura colonizadora, fazendo com que os povos colonizados acreditassem que sua cultura era submissa a do colonizador.

Para Bassnett "o modelo colonial se baseava na noção da apropriação de uma cultura inferior por uma cultura superior" (2003, p.8). A idéia era que tudo que provinha da metrópole era melhor do que o que estava sendo produzido na colônia. Em termos de tradução textual, a tradução do original era vista com inferioridade, contrário a isto a percepção pós-colonial visa a importância da tradução tanto de partida quanto de chegada. Se pensarmos no contexto de uma tradução cultural, notamos que surge a necessidade de uma releitura de obras estrangeiras nas quais são traduzidos elementos sócio-culturais de uma determinada cultura para uma audiência européia.

Desta forma, a análise do Livro *La Estrella*

Solitária de Alfonso Domingo está embasada no enfoque pós-colonial, uma vez que a obra é de origem européia e descreve sobre a Amazônia do início do século passado e, portanto, podemos considerá-la uma tradução da Amazônia para a audiência espanhola. A obra apresenta diversos detalhes sobre a Amazônia em termos culturais, mas nossa análise está direcionada ao discurso sobre o nordestino, e como o autor o traduz para sua audiência.

### O nordestino em "La Estrella Solitaria"

O livro *La Estrella Solitaria* é um romance histórico escrito pelo jornalista espanhol Alfonso Domingo. A obra trata a respeito da trajetória do espanhol Luiz Galvez Rodriguez Arias, que está presente na história acreana. Ela está recheada de aspectos amazônicos do início do século passado. Apesar de o livro conter descrições acerca da Amazônia, vamos nos ater ao discurso do autor em relação ao nordestino e as suas relações com o meio em que vivia.

O "nordestino amazônico" em geral chegou aos seringais da Amazônia no início do século passado, fugindo da seca do nordeste<sup>3</sup>, às vezes só ou com a família, e seguia de encontro à floresta que o esperava, tratava-se de uma ilusão que acabaria com a sua transformação em escravo da borracha. Bhabha (1998, p. 199) apresenta a questão do migrante em sua obra qualificando que o século XIX foi um período de maior migração no ocidente, isso em escala global, que reflete na migração do nordestino para a Amazônia ocidental em um grau localizado. Podemos fazer uma relação com o migrante nordestino na obra que segue para Amazônia a partir deste mesmo século.

Domingo escreve sobre o nordestino recriando seus aspectos e história o que tenta descrever, ou traduzir para sua audiência. O autor relata que a base da fortuna dos coronéis, que desfrutavam suas riquezas nos cassinos e cabarés das grandes cidades Manaus e Belém, era gerada através do trabalho e suor do seringueiro que viera para a Amazônia com uma perspectiva de buscar um lugar melhor do qual vivia outrora. Segundo o autor, o nordestino vivia uma ansiedade de melhorias na sua vida, uma busca pelo melhor: "y sobre esa selva, sobre esa tierra siempre

mojada, los nordestinos con polvo de séquia en el alma, luchando contra todo lo que habían ansiado durante décadas: agua, verde, humedad" (DOMINGO, 2003, p.83).<sup>4</sup>

Segundo o autor, o homem nordestino não buscava apenas o conforto financeiro, mas também estava à procura de um ambiente favorável que o faria trabalhar bem e com melhores condições em meio à natureza. Domingo apresenta como dificuldades dos nordestinos que vinham para colonizar a Amazônia: a fome e a sede provocada pela aridez do nordeste brasileiro. Desta forma, o nordestino que agora chegava via na Amazônia um novo começo. Nesse ambiente favorável para sobreviver ele soube se adaptar de forma sustentável de modo a não ferir a natureza que o cercava. geralmente o nordestino que se tornava seringueiro já entrava nos seringais com saldo negativo pois os instrumentos para o corte e outros utensílios além da alimentação eram comprados nos barracões<sup>5</sup> de propriedade dos seringalistas ou coronéis. A migração do nordestino em direção à Amazônia se transforma em um modo de alcançar a outra margem (Bhabha, 1998, p.199), de forma que pudesse encontrar a complementação de sua vida cotidiana.

O autor ainda continua descrevendo sobre o nordestino, da ansiedade e a quebra da expectativa do mesmo ao encontrar o oposto na Amazônia, o encontro com a solidão e o isolamento pessoal, uma vida reservada somente ao trabalho:

Sobre el seringueiro, el fregués, el operario.. ¿Qué se podía añadir? Decir seringueiro era decir soledad aislamiento, vivir solo para trabajar, doce, catorce horas del día y producir caucho. Tán solo algun descanso en un domingo señalado, alguna fiesta cuando llegava el cura<sup>6</sup>. (DOMINGO, 2003, p. 140)

Domingo destaca a solidão do seringueiro nordestino, um ser isolado e distante sem parentes, sem família e a dificuldade de encontro com o sexo feminino. Uma vida dedicada ao trabalho uma distração somente era possível quando chegava um padre na colocação<sup>7</sup> o que era motivo de festa.

A loucura também é tratada na obra de Domingo, a solidão descrita pelo autor que afirma ser um passo para a insanidade. Essa é uma das dificuldades que o seringueiro nordestino pode-

ria encontrar na imensidão verde ao seu redor e a adaptação era uma necessidade para sobreviver naquelas paragens. Todos os dias era uma nova oportunidade de não se deixar abater pela solidão e outras necessidades providas do isolamento. Domingo escreve que: "a lo largo de los años, los bravos se tornaban mansos. Era la aceptación de la esclavitud, penitencia ya total del condenado, que ya no se rebelaba contra su cruel destino." (2003, p.141).<sup>8</sup>

Segundo o autor, a aceitação era inevitável, a juventude e a força do seringueiro eram sucumbidas pelo trabalho e o tempo, toda sua esperança e a ilusória certeza de uma mudança começam a se tornar algo distante, e sua rotina nas estradas<sup>9</sup> já se torna para ele um estado vegetativo. Domingo já classifica o seringueiro como "esclavo de los árboles"<sup>10</sup>, que já aceitava essa escravidão imposta pelas dificuldades.

Tudo isso era motivado pela exploração do capitalismo na extração da borracha o que diretamente trazia conseqüências ao seringueiro nordestino que era explorado para sustentar o luxo dos coronéis, e muitos deles endividados tinham que trabalhar para pagar dívidas que nunca acabariam.

Durante séculos, os capitalistas comportaram-se no mundo subdesenvolvido como verdadeiros criminosos de guerra. As deportações as matanças, o trabalho forçado, a escravidão foram os principais meios utilizados pelo capitalismo para aumentar suas reservas. (FANON, 1983, p.62)

O sofrimento e as dificuldades financeiras do seringueiro eram efeitos superiores que resultavam na sua exploração direta em benefício da riqueza que os coronéis ostentavam e nos lucros dos grandes empresários do primeiro mundo para os quais eram direcionadas a "borracha" produzida por suas mãos. Para Domingo, a riqueza que o seringueiro almejava e que jamais alcançaria não passava de uma simples ilusão por parte dele, que Bhabha (1998, p.351) define como um desespero da utopia do progresso.

O autor fala ainda do domínio exercido pelos "coronéis" que segundo ele em sua maioria eram homens rudes e energéticos, naquele "sistema injusto" tinham que fazer frente a qualquer não importando a forma de combater a indisciplina mesmo que esta estivesse motivada por interes-

ses justos (DOMINGO, 2003, p.138).

Isso mantinha o nordestino sob o domínio dos coronéis e intimidava seu desejo e consciência de libertação frente aquela dominação que a ele era imposta. Ao observarmos em um grau localizado é possível entender que esse domínio assume a forma de colonização. Para Fanon esta forma de opressão tem um lado positivo na consciência do oprimido segundo ele as repressões, distante de romper o impulso, favorecem o avanço da consciência nacional (1983, p.44)." Em suma a repressão cria uma forma de pensamento consciente pró-liberdade.

Para Domingo, a riqueza que o seringueiro almejava e que jamais alcançaria não passava de uma simples ilusão por parte dele, que Bhabha (1998, p.351) define como um desespero da utopia do progresso.

Domingo também, ao descrever o nordestino, apresenta uma primeira visão da figura física do nordestino para depois desfazer e trazer ao discurso uma nova leitura. Primeiramente, descreve sobre o aspecto miserável e fraco que a figura do nordestino representava, mas logo em seguida surge com uma nova visão desconstruindo o discurso anterior. Como é possível observar no trecho a seguir: "Andaba sin firmeza, encorvado, como abrumado por el peso de su destino, bamboleandose. Daba una pobre impresión." (DOMINGO, 2003, p. 137).<sup>11</sup>

Ao mesmo tempo em que o discurso desconstrói a suposta figura fraca do nordestino, esse discurso representa uma forma de dualismo no qual tudo que se afirma pode se negar no mesmo momento (FANON, 1983. p.179). O autor, após relatar a suposta fraqueza, retorna para descrever o contrário de forma a exaltar a força física do nordestino. Como se observa na passagem abaixo:

La fuerza deste hombre está en el interior, no la pregona. Los nordestinos somos de fuerte armazón, aunque de descuidada apariencia. No tenemos la compostura de las razas atléticas. Pero no se preocupen. Cumplimos como los buenos, no como los guapos. (DOMINGO, 2003, p.137).<sup>12</sup>

Domingo também apresenta em seu discurso uma comparação entre o nordestino e o que qualifica de "raças atléticas" possivelmente européias, atentando para a aparência estética e física delas

comparadas as do nordestino que segundo o autor, apesar de não ter uma bela aparência, cumpria seus deveres como os "bons". Comparação esta apresentada também na página 196, na qual o autor afirma haver semelhança entre o nordestino e o castelhano peninsular. Destaca esta semelhança baseada no que chamamos de aspectos pessoais em que o nordestino era um ser:

Habitado a ir contracorriente, El nordestino desde el amanecer casi de la vida, es un resistente. Callado, parco, austero. Semeja al castellano peninsular, al extremeño. Apático, cansino, y quieto, pasa como una centella La agitación repentina, a la desazon de la actividad que no admite demora (DOMINGO, 2003, p.196)<sup>13</sup>.

Essa semelhança que Domingo apresenta entre o nordestino e o castelhano classificado por W. Harris (1973, p.60) como uma "assimilação de contrários", em que apresenta o nordestino de um país colonizado frente ao castelhano europeu, assimilação esta usada pelo autor ao optar pela imparcialidade onde não assume um discurso partidário. Para Bhabha esta idéia é: "proveniente do colonial ou pós-colonial e abre espaço para a contextualização de uma cultura internacional baseada não no exotismo do multiculturalismo ou na diversidade de culturas, mas na inscrição e na articulação do hibridismo da cultura." (1998, p.69).

Classificada como uma cultura internacional, que não se baseia na diversidade de culturas, mas articula-se na forma do hibridismo, da fusão de culturas, como meio para a não valorização da cultura do outro uma forma de assimilar duas culturas distintas não valorizando a cultura individual nem de um nem do outro. Bhabha ressalta ainda que a importância da tradução torna-se relevante no sentido de uma cultura híbrida a qual chama de fio cortante da tradução e da negociação, o entre - lugar que leva o fardo do significado da cultura o que classifica como uma forma de evitar a política da polaridade.

O autor também relata sobre a formação étnica do nordestino num certo dualismo "parece siempre cansado, porque arrasta el cansacio de las tres razas"<sup>14</sup> (DOMINGO, 2003, p.196). Aparentemente classifica o cansaço do nordestino baseado na formação étnica a qual desconstrói em seguida: "pero esa sensación es equivocada.

El sertanero se tensa de pronto cuando las circunstancias los exige<sup>15</sup>" (2003, p.196). É essa dualidade que Bhabha questiona como contradições e ambivalências que constituem a própria estrutura da subjetividade humana e seus sistemas de representação cultural, que ele define como ideologias de caráter excludente, do eu e do outro em uma forma de deslocamento cultural, nem um nem outro (1998, p. 44-47). O autor usa de um contexto híbrido da cultura sem dar ênfase à cultura local do eu e do outro, colonial e póscolonial.

A análise da obra de Domingo também nos instiga uma questão: é possível um escritor inserido em uma cultura supostamente superior escrever um texto póscolonial? Muitos teóricos crêem ser difícil que o escritor possa tomar uma postura pós-colonial, isto é, anticolonizadora, pois ele não está habituado à realidade das ex-colônias. No entanto, a literatura pós-colonial ajuda a analisar o seu texto e a verificar as suas ambivalências e as suas atitudes colonizadoras e pós-coloniais.

### Considerações finais

Os estudos pós-coloniais vão contra todo tipo de preconceito, discursos generalizados e estereotipados que são impostos por uma cultura supostamente "superior" sobre outra supostamente "inferior", ao mesmo tempo em que tem servido como base buscando repensar a identidade, o hibridismo e a diferença cultural entre os povos. A importância da análise de obras que traduzem a Amazônia para a audiência estrangeira sob a perspectiva pós-colonial nos leva a uma reflexão sobre o modo em que estamos sendo retratados nos países do primeiro mundo, tanto no contexto colonial quanto no pós-colonial.

É possível constatar na obra de Domingo a presença de aspectos coloniais e pós-coloniais, é possível observar um discurso que se tenta aproximar da realidade vivida na época apresentada no livro, ao mesmo tempo em que notamos marcas de certo hibridismo cultural baseado nas semelhanças que o autor constrói entre o nordestino e o castelhano. O discurso dualista também está presente principalmente quando descreve as características físicas do nordestino. A obra apresenta os traços da vida do nordestino ambienta-

do na Amazônia, e traduz não só o nordestino e suas relações para sua audiência, mas a sociedade amazônica da época, sua política e outros fatores culturais, que podem ser analisados separadamente.

É importante ressaltar que a análise de obras através da teoria pós-colonial não pode ser uma análise simplista, deve ser feita com cuidado e prudência e que é necessário uma análise mais detalhada. Destacamos a importância da teoria pós-colonial ligada à tradução não só aos estudantes de línguas estrangeiras, mas também a outras áreas do saber para um melhor entendimento desses textos.

## Notas

<sup>1</sup> Graduado em Letras Língua Espanhola e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Rondônia e pesquisador no projeto Literatura, Educação e Diversidade: Interfaces Brasil-Canadá do Núcleo de Estudos Canadenses/Unir sob orientação do professor Dr. Miguel Nenevé.

<sup>2</sup> Obra publicada na Espanha em 2003 e premiada no VII Prêmio Ciudad Salamanca.

<sup>3</sup> A grande seca do Nordeste brasileiro que durou de 1877 a 1879.

<sup>4</sup> E sobre essa selva, sobre essa terra sempre molhada, os nordestinos como pó de secura na alma, lutando contra tudo o que haviam ansiado durante décadas: água, verde, umidade." [tradução minha]

<sup>5</sup> Sede administrativa e comercial dos seringais.

<sup>6</sup> Sobre o seringueiro, o freguês, o operário. O que se podia acrescentar? Dizer seringueiro era dizer solidão, isolamento, viver somente para trabalhar, doze, quatorze horas do dia e produzir borracha. Algum descanso somente em um domingo marcado, alguma festa quando chegava o padre. [tradução minha]

<sup>7</sup> Lugar onde reside o seringueiro.

<sup>8</sup> Ao longo dos anos, os bravos se tornavam mansos. Era a aceitação da escravidão, penitência total do condenado, que já não se rebelava contra seu cruel destino." [tradução minha]

<sup>9</sup> Lugares onde o serigueiro extraía o látex para a feitura da borracha.

<sup>10</sup> Escravo das árvores. [tradução minha].

<sup>11</sup> Andava sem firmeza, encurvado, como oprimido pelo peso de seu destino, vacilante. Dava uma pobre impressão. [tradução minha]

<sup>12</sup> A força deste homem está em seu interior, não aparenta. Nós os nordestinos somos de forte armação, ainda que de descuidada aparência. Não temos a compostura das raças atléticas. Mas não se preocupem cumprimos como os bons e não como os bonitos." [tradução minha]

<sup>13</sup> Habitado a ir contra corrente. o nordestino desde o amanhecer quase da vida, e um resistente. Silencioso, moderado, sério. Assemelha-se ao castelhan peninsular, ao extremo. Impassível y quieto passa como um raio a agitação repentina da atividade que no admite demora. [tradução minha]

<sup>14</sup> Parece sempre cansado, porque arrasta o peso das três raças. [tradução minha]

<sup>15</sup> Mas essa sensação é errada. Sertanejo se tensa rápido quando as circunstâncias o exige. [tradução minha]

## Referências bibliográficas

AGRA, Klondy Lúcia de O. Os sentidos do pesquisador ao descrever a cultura amazônica. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. 01, p. 04-05, 2008. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-os-sentidos-do-pesquisador>.

BASSNETT, Susan. Estudos de Tradução. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BHABHA, Homi. O Local da Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BONNICI, Thomas. O Pós Colonialismo e a Literatura: Estratégias de Leitura. Maringá: Eduem, 2000.

DOMINGO, Alfonso. La Estrella Solitaria. Sevilla: Algaida Editores, 2003.

FANON, Frantz. Los Condenados de la Tierra. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 1983.

GEERTZ, Clifford. La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa, 2003.

HARRIS, Wilson. Tradition, the Writer, and Society. New Beacon: 1973.

GONDIM, Neide. A Invenção da Amazônia. São Paulo: Marco Zero, 1994.

NENEVÊ, Miguel (2003). "Translating back P.K. Page's Work, Some Comments on the Translation of Brazilian Journal into Portuguese". In: Interfaces Brasil/Canadá, V.1, N.3. Belo Horizonte.

MEMMI, Albert. Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador, tradução de Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, 3ª ed.

SAID, Edward. El Orientalismo. Edición Libertarias. Madrid: 1990.

WEINSTEIN, Barbara. A Borracha na Amazônia: Expansão e Decadência (1850 - 1920). São Paulo: Edusp, 1993.

# ASPECTO VERBAL E ANÁLISE DO DISCURSO: DISCUSSÕES DE UMA NOVA PROPOSTA PARA O ENSINO DOS VERBOS

Simone Cordeiro de Oliveira  
Universidade Federal do Acre

O verbo é a condição indispensável a todo discurso: e onde ele não existir, ao menos de modo virtual, não é possível dizer que há linguagem.  
(Michel Foucault, *As palavras e as coisas*, 1966)

O estudo dos verbos da Língua Portuguesa (LP) encontra-se, atualmente, ancorado na esquematização de conceitos tradicionais transmitidos pela tradição oral e escrito. São esquemas rijos, presos a uma sistematização que perpassa toda a vida escolar dos falantes da língua. A metodologia utilizada para a apresentação deste conteúdo limita-se - na maioria das vezes, a exposições descontextualizadas dos tempos, modos e pessoas; sempre prontos para serem consultados quando necessário. Contudo, fora dos limites da Gramática Normativa (GN) nos deparamos, constantemente, com construções que vão a desencontro com o que nos é apresentado pela tradição escolar. Os conceitos prontos e imutáveis se chocam com o dinamismo da linguagem cotidiana - independentemente de escolaridade, profissão ou grupo social. Há, no entanto, dentro do estudo dos verbos, uma categoria pouco apreciada pelos gramáticos, capaz de amenizar o choque existente entre o que é ditado pela GN e sua realização no dia-a-dia - o aspecto do verbo. O Aspecto Verbal apresenta o dinamismo necessário que envolve o estudo dos verbos, fazendo uma ponte entre a linguística tradicional e a linguística discursiva. Com esta categoria, o estudo dos verbos ganha uma nova roupagem a partir de uma proposta discursiva cujo eixo central parte do conceito de memória discursiva, função enunciativa, saber e pode de Michel Foucault.

Dentro do infinito universo de estudo da linguagem o encontro com Saussure, Althusser, Pêcheux, Bakhtin, Foucault, entre outros, é praticamente inevitável. Constantemente sentimo-

nos atravessados por novas teorias que foram, em certo tempo e espaço, absorvidas, completadas ou rejeitadas. Esta imparcialidade acerca dos estudos da linguagem promove a curiosidade e interesse, cada vez maior, de estudiosos em busca de respostas que melhor explique a tríade relação homem - língua - discurso. Trata-se de um processo que vai além dos sensores perceptíveis, que ultrapassa os limites do ouvir e do ver, mas que, ao mesmo tempo, transporta a necessária complexidade exigida pelo conhecimento.

Neste artigo, propomos uma tecedura entre pontos, aparentemente, divergentes: o estudo dos verbos da Língua Portuguesa (LP) - através da categoria do aspecto, a partir de uma discussão no campo da análise do discurso (AD) tendo como eixo de discussão os conceitos de memória discursiva, função enunciativa, saber e pode de Michel Foucault.

## **Aspecto Verbal: considerações iniciais**

O estudo dos verbos da LP encontra-se, atualmente, ancorado na esquematização de conceitos transmitidos pela tradição oral e escrito. São esquemas rijos, presos a uma sistematização que perpassa toda a vida escolar dos falantes da língua. A metodologia utilizada para a apresentação deste conteúdo limita-se - na maioria das vezes, a exposições descontextualizadas dos tempos, modos e pessoas; sempre prontos para serem consultados quando necessário.

Contudo, fora dos limites da Gramática Normativa (GN) deparamo-nos, constantemente, com construções que vão a desencontro com o que nos é apresentado pela tradição escolar. Os conceitos prontos e imutáveis se chocam com o dinamismo da linguagem cotidiana - independentemente de escolaridade, profissão, grupo social, etc. Há, no entanto, dentro do estudo dos verbos, uma categoria pouco apreciada pelos gramáticos

capaz de amenizar o choque existente entre o que é ditado pela GN e sua realização no dia-a-dia \_ o aspecto do verbo da LP.

À página 39 da obra *O Aspecto Verbal do Português - a categoria e sua expressão*, Travaglia (2006) conceitua o aspecto do verbo como "uma categoria verbal ligada ao tempo, pois antes de mais nada ele indica o aspecto temporal ocupado pela situação em seu desenvolvimento, marcando a sua duração, isto é o tempo gasto pela situação em sua realização." Apesar de seu estudo estar localizado no verbo, não podemos nos ater, apenas, à proposta gramatical tradicionalista; uma vez que devemos levar em consideração sua dependência ao contexto, não somente linguístico, como também o extralinguístico. Logo, uma mesma proposição pode apresentar diferentes valores aspectuais.

Nesta medida, o aspecto deve ser entendido como um momento específico da situação. Não pode ser considerado como um estudo dêitico, uma vez que não leva em consideração o posicionamento do falante no ato da enunciação; mas refere-se à situação em si. Comrie (1976), "o aspecto são as diferentes maneiras de ver a constituição temporal interna da situação, sua duração." Observadas a partir de diferentes pontos de vista, que por sua vez poderá apresentar uma situação acabada ou uma situação não-acabada. A tradicional divisão entre presente, passado e futuro não é mais válida para o entendimento desta categoria, e nem para o processo de comunicação entre os falantes de uma mesma língua, uma vez que não é capaz de abarcar com eficácia as definições propostas através dos conceitos apresentados pela GN.

Segundo Câmara (1956):

Com efeito, a divisão temporal em termos de linguagem não é basicamente tripartida em presente, passado e futuro, como aparece à sistematização gramatical algo sofisticada das línguas ocidentais modernas. O que há primordialmente é uma dicotomia entre Presente e Passado. (...) (o presente) abarca espontaneamente o futuro certo, como tempo genérico, constante e permanente. (CÂMARA, 1956, p. 22).

Pontes (1972), a exemplo de Mattoso Câmara, também reduz a apenas duas categorias os tempos verbais. Apresentando uma oposição temporal entre formas verbais que não se referem ao passado e formas que se referem. Sobre esse aspecto:

Se não podemos dividir esquematicamente as formas verbais em presente, passado e futuro, nem, estabelecendo um ponto divisório para o momento em que se fala, dividi-las em anteriores e posteriores a esse momento (porque o Presente o inclui, ultrapassando-o), podemos classificá-las em formas que se referem ao passado e formas que se referem ao não-passado. (PONTES, 1972, p. 77).

Logo, se a categoria do Aspecto Verbal (AV) está relacionada a situações, processos e estados contextualizados, pode-se afirmar que o estudo dos verbos da LP não pode mais permanecer enraizado ao padrão tradicional da GN, através de exposições descontextualizadas, cujo objetivo parece ser, apenas, a mecanização do saber. É preciso levar em consideração fatores externos ao sinal linguístico, uma vez que esse processo relaciona-se a aspectos sociais, culturais e históricos que fazem parte da memória discursiva dos falantes da língua.

### Aspecto Verbal e Análise do Discurso

A linguística do discurso surge como uma forma de superação da linguística tradicional, pois esta não conseguia abarcar, a partir de suas normas, a complexidade da linguagem humana. A proposta agora é, justamente, transpor as estruturas linguísticas; uma vez que o discurso está localizado na exterioridade, no social e não se atem somente ao limite da representação. Os olhares se voltam para um novo objeto para o universo cotidiano da linguagem, o jogo das implicações e das pressuposições, o campo retórico-estilístico, as estratégias dos argumentos do discurso, etc. Contudo, esta passagem de uma linguística frasal para uma linguística discursiva não ocorreu de forma brusca, mas proporcionou o desenvolvimento de uma teoria da enunciação cujos objetos são: o discurso, o sujeito e o contexto.

Deve-se entender discurso como a unidade de sentido atravessada por várias vozes - dialogismo, que ora se friccionam e ora se atraem. Por isso não podemos ir à busca do inédito, pois ele - o inédito, não existe na ótica do discurso já que tudo já fora dito: é o não-dito do dito e o dito do já-dito. As construções ganham sentido a partir de nosso conhecimento sobre determinado assunto.



Esta mecânica maravilhosa da linguagem permite com que os discursos estejam em constante movimentação, que variem de época para época, e que, mesmo assim, permitam a comunicação - elemento essencial da linguagem.

Esta movimentação interna possibilita que um mesmo sinal ganhe diferentes sentidos - a depender do contexto, da ideologia dos interlocutores. Logo, apesar das constantes apresentações estruturalistas que envolvem o ensino dos verbos da LP, limitá-lo ao campo tradicional significa negar o caráter criador e individual do sujeito. A categoria do AV envolve situações externas ao sinal linguístico, uma vez que o significante não é capaz de abarcar a complexidade exigida para o significado.

Um dos grandes problemas do estudo do aspecto é a limitação do campo de trabalho. À primeira vista parece fácil fazê-lo: estudar-se-á uma categoria verbal e sua expressão. Acontece, porém, que o aspecto é uma categoria que, embora "localizada" no verbo, sofre influência dos mais diversos elementos presentes na frase e é impossível estudá-lo sem tratar de sua relação com tais elementos. (TRAVAGLIA, 2006, p. 16)

O verbo só tem valor, neste estudo, se analisado em conjunto com a proposição, estabelecendo relação de continuidade e levando em consideração o contexto de construção do enunciado. Por isso um mesmo sinal linguístico poderá apresentar tempos diferentes; em:

- (1) Canto para você.
- (2) Amanhã canto para você.

As orações apresentam o mesmo verbo na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo; no entanto, o valor atribuído a cada um dentro das frases somente poderá ser compreendido se contextualizarmos. Não basta para a compreensão temporal dos enunciados sabermos, apenas, classificar o verbo de cada oração; nem, tão pouco, definirmos o conceito de tempo presente; uma vez que "o tempo presente somente existe para a consciência subjetiva do locutor." (Bakhtin, 1929, p. 94). Na frase (1) a classificação proposta pela GN não é suficiente para entendermos o enunciado. Apesar do verbo estar no tempo presente não fica claro em que momento se canta, uma

vez que representa o aspecto durativo da ação, ou seja, canto hoje - agora / cantei ontem / cantarei sempre. No exemplo (2) a oração apresenta sentido de futuro. Aqui o tempo da frase é transferido para um nome - amanhã, enquanto ao verbo cabe a função de manter a estrutura essencial exigida para uma frase: adjunto adverbial de tempo - verbo - complemento do verbo.

Exemplos como estes justificam o caráter dinâmico e social existente nos verbos da LP. Um mesmo sinal linguístico ganha diferentes sentidos dentro do contexto. Não se pode falar em limite de construção frasal ou textual como forma de garantir o significado, pois o problema de incoerência de sentido temporal continuaria; uma vez que o AV é exterior a estas construções, foge do campo linguístico e adentra ao nível social dos sujeitos falantes.

### **Michel Foucault e Aspecto Verbal: contribuições**

As ideias expressas por Foucault em seus trabalhos relacionados à AD são determinantes para a compreensão do funcionamento do aspecto verbal da LP. Ao propor uma Arqueologia do Saber, seu interesse direciona-se a análise das condições de possibilidades dos discursos, levando em consideração elementos históricos, sociais e ideológicos que rodeiam as produções e permitem com que em determinada época, em determinado lugar, não se diga, não se diga absolutamente qualquer coisa. Cada falante, independentemente do grau de instrução possui uma gramática interna, regida por normas socialmente convencionalizadas que permite selecionar, a partir do ambiente, dos interlocutores que participam da comunicação, suas construções.

Assim apresenta-se o AV nas construções frasais. O falante faz uso de um dado verbo (em tempo diferente do proposto) sem se dar conta da construção errônea - se analisado a partir dos parâmetros da GN, levando em consideração os conceitos de tempos verbais. A frequência em volta do uso deste tipo de construção permite que seu emprego não provoque prejuízo para a comunicação. Na verdade, não se trata de uma convenção formal, mas no sentido de que, mesmo estando em desacordo com as regras gramaticais, o significado das conversações é mantido; uma vez que são vários os usuários que utilizam

as mesmas construções. Este encontro de significados somente é possível devido à memória discursiva que cada sujeito possui; permitindo que em uma dada construção possamos estabelecer relações com várias outras vozes que se materializam no discurso.

Por se tratar de um estudo cujo foco é o social - já que não segue regras, mas varia de acordo com os interlocutores, a partir de um determinado contexto, carregado de ideologias; o estudo do AV é pouco apreciado pelos gramáticos.

Ao se estudar o aspecto utilizado em uma frase, deve-se ver a situação tal como é concebida pelo falante apresentada na frase e não como é na realidade, pois se fôssemos pensar em termos de realidade jamais perceberíamos, por exemplo, que uma situação essencialmente pontual pode ser apresentada como durativa. Ruy Pérez faz alerta semelhante ao insistir na necessidade de não mesclar sincronia com diacronia nem umas línguas e outras, e na subjetividade essencial da expressão linguística, que faz com que se tenha de considerar os processos sempre como são concebidos pelo falante e não como são! (TRAVAGLIA, 2006, p. 16 apud RUIPÉREZ 1954, p. 261)

Ora, ao eleger a língua em detrimento a fala Saussure propõe, na verdade, a criação de uma ciência que estivesse voltada ao estudo da linguagem. Cabe, agora, a gramática normativa a apresentação da arte do bem falar, por meio de regras cuja função será a de reger as construções dos usuários da língua - trata-se da busca por um falante/ouvinte ideal. Por isso as gramáticas rejeitam - na sua maioria, o aspecto verbal; uma vez que não há normas para sua aplicabilidade e classificação. Além de apresentar tempos diferentes, como já fora exemplificado neste material, um mesmo verbo poderá ter valores aspectuais distintos.

### (3) As crianças festejam a Páscoa.

No exemplo (3) o verbo festejar apresenta valor aspectual contínuo, ilimitado, durativo e habitual. Somente com o limite da frase não conseguimos compreender a intenção dos interlocutores e nem o real tempo em que a ação ocorre. Ora, há, aqui, um choque com a leitura da GN, pois contínuo, ilimitado, durativo e habitual não representa a ideia de tempo presente. Essa lacuna

existente entre a norma e o social, permite que não se corteje o AV na GN. No entanto, qualquer indivíduo que faça uso desta proposição - com sinal de tempo presente - será compreendido. Além disso, os sentidos atribuídos pelos falantes serão diferentes, a depender de indivíduo para indivíduo, de contexto para contexto. Não há apenas um sentido pronto e concluído conforme proposta saussuriana; ao contrário, para Foucault (1986, p.36) "o que se pretende analisar é essa emergência de enunciados como acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente."

Apesar das normas expressamente determinadas pela GN para o estudo dos verbos da LP, os indivíduos da língua não se deixam dominar constantemente pelas regras gerais - entendida, aqui, como os macro-poderes postulados por Althusser; ao contrário, as construções verbais encontradas nas realizações orais, e que por sua vez influencia as realizações escritas, são movidas não por manifestações de ordem decrescente, mas pelos micro-poderes de Foucault. Por isso as tradicionais metodologias utilizadas para a apresentação dos verbos não são capazes de abarcar toda complexidade que este estudo necessita. Uma vez que estão presas a normas fechadas que descartam o aspecto individual e social próprios dos discursos. Estes se constroem e se reconstroem constantemente, independentemente se há ou não um modelo a ser seguido.

As manifestações verbais são vigiadas de acordo com o grau de formalismo que se pretende alcançar, levando em consideração, também, o destinatário. Em um documento enviado a um determinado órgão público o grau de formalidade e cuidado com a regência do texto é diferente da utilizada em uma carta de e-mail enviada a um colega de trabalho. O que significa afirmar que muitos falantes têm consciência do papel da GN, mas não são capazes de, a todo o momento, ficar limitados a ela; já que a fala é um ato individual, livre de regras gramaticais e de vontade própria. Aqui se materializa o conceito de discurso para a AD.

Além das contribuições indiretas prestadas ao estudo do AV da LP através dos conceitos de saber/poder, memória discursiva e função enunciativa; em *As Palavras e as Coisas*, Michel Foucault apresenta-nos a Teoria do Verbo. Neste

texto o filósofo aponta a importância dos verbos para a linguagem, mas destaca, principalmente, a sua relação com o individual. Desta forma, não se pode querer compreender os verbos tomando por base uma totalidade, já que ele, assim como o discurso, se manifesta na individualidade de cada sujeito/falante da língua.

O limiar da linguagem está onde surge o verbo. É preciso, portanto, tratar esse verbo como um ser misto, ao mesmo tempo palavras entre as palavras preso às mesmas regras, obedecendo como elas às leis de regência e de concordância; e depois, em recuo em relação a elas todas, numa região que não é aquela do falado, mas entre aquilo que é dito e aquilo que se diz, exatamente lá onde os signos estão em via de se tornar linguagem. (FOUCAULT, 2007, p.130)

Não cabe somente aos verbos a função de indicadores de temporalidade - como propunha Aristóteles, pois outras palavras, advérbios, adjetivos, ou nomes, também podem carregar esta mesma indicação. Para Foucault (2007, p.130), "mesmo as proposições nominais guardam a presença invisível de um verbo." O verbo está na orla do discurso, e sua classificação independe dos conceitos gramaticais, pois leva em consideração a capacidade criativa da linguagem humana.

### Considerações finais

Encarando retrospectivamente as considerações feitas, vemos que o campo de estudo relacionado ao AV ainda não está encerrado, nem poderia, já que as construções discursivas não são estáticas e inovam-se a todo o momento. É preciso rever o direcionamento dado aos estudos dos verbos. Não se propõe, aqui, uma negação total à GN, mas o lançamento de olhares críticos sob as construções realizadas no dia-a-dia, além da sensibilidade de apontar os limites existente ente os estudos linguísticos e os estudos discursivos. Uma vez que existe muito mais de discurso nos estudos verbais do que se poderia imaginar.

### Referências bibliográficas

ABAURRE, Maria Luiza M. Gramática - texto: análise e construção de sentido. Vol. Único. São Paulo: Moderna, 2006.  
ALMEIDA, Napoleão Mendes de. Gramática

metódica da língua portuguesa. 44. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. MATTOS, Maria Augusta de. A produção escrita e a gramática. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 33. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional. 1989.

CAMARA Jr., J. Mattoso. Estrutura da língua portuguesa. 36. ed. Rio de Janeiro: Vozes Ltda., 1970.

COSTA, Sônia B. B. O aspecto em português. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

CUNHA, Celso Ferreira da. Gramática da língua portuguesa. 10. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1984.

CUNHA & CINTRA. Nova gramática do português contemporâneo. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FARACO, C. Emílio. MOURA, F. Marto de. Gramática. 10. ed. São Paulo: Ática, 1992.

FARACO, C. Emílio. MOURA, F. Marto de. Gramática Nova. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FERREIRA, Mauro. Aprender e praticar a gramática. Ed. Renovada. São Paulo: FTD, 2007.

FOUCAULT, Les mots et les choses. Une archeology des sciences humaines. Paris: Gallimard, 1966. Trad. Brás. As palavras e as coisas. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GREGOLIN, M. R. V. Análise do discurso: lugar de enfrentamentos teóricos In: FERNANDES, C.; SANTOS, J.B. (org.). Teorias linguísticas: problemáticas contemporâneas. Uberlândia: UFU, 2003.

PAVEAU, Marie-Anne. SARFATI, Gerges-Élias. As grandes teorias da linguagem: da gramática comparada à pragmática. Tradutores: Maria do Rosário Gregolin, Vanice Oliveira Sargentini, Cleudemias Alves Fernandes. São Carlos: Claraluz, 2006.

PONTES, Eunice. Estrutura do verbo no português coloquial. Petrópolis: Vozes, 1972.

POSSENTI, Sírio. Por que(não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

TERRA, Ernani. NICOLA, José De. Português de olho no mercado do trabalho. Vol.: único. São Paulo: Scipione, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O Aspecto Verbal no Português: a categoria e sua expressão. 4. ed. Uberlândia, EDUFU, 2006.

# NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LITERATURA NO ESTADO DE RORAIMA: DA TEORIA À PRÁTICA

Suênia Kdidija Araújo Feitosa  
Universidade Federal de Roraima

No ano de 2010, na disciplina de Prática de Ensino em Literatura, do curso de Letras da Universidade Federal de Roraima, observei aulas de literatura lecionadas no ensino médio, na Escola Estadual Ana Libória, e isto me proporcionou algum conhecimento sobre uma parcela da realidade do ensino de literatura do nosso Estado.

Com o embasamento adquirido durante o curso e as observações, elaborei um projeto de ensino-aprendizagem, apresentando uma pesquisa de novos métodos de ensino literário a fim de torná-lo prazeroso e motivador.

Observei duas turmas de 3º ano do ensino médio. Porém, antes mesmo de efetuar essas observações, eu já tinha algum conhecimento em relação à forma como a literatura é trabalhada nas escolas. Com base na minha própria experiência enquanto aluna de ensino médio e através de depoimentos de alunos e de professores, é possível afirmar que, durante todo o ensino médio o aluno se vê diante de aulas de literatura que se repetem, seguindo sempre o mesmo roteiro: conhecer os contextos históricos das obras, identificar seus estilos e gêneros e memorizar suas características. Esse sistema de ensino literário não é apenas praticado por professores já atuantes na sala de aula, pois, alguns de meus colegas da Disciplina de Prática de Ensino em Literatura, elaboraram seus projetos de aula de forma a continuar com esse sistema usual do ensino literário. Não quero dizer que estão errados, apenas estão envolvidos numa prática corrente, que tem como vício a fragmentação do ensino literário.

Esta fragmentação no ensino literário, que põe leituras condensadas, "ajuda" os alunos do ensino médio na preparação para o vestibular. Entretanto, o caráter interdisciplinar da literatura é menosprezado. Neste sentido, o aspecto sociolinguístico e cultural da literatura são reduzidos à coleta de informações sumárias.

O uso fragmentado das obras literárias por

parte dos professores causa nos alunos o desestímulo e a falta de interesse na leitura. Desta forma, a literatura na sala de aula tem se tornado, cada vez mais, uma prática maçante para os discentes e até para os docentes.

De acordo com Leahy-Dios (2000, p. 16) a literatura é sustentada por um triângulo interdisciplinar composto por: língua, cultura e sociologia. Assim, a literatura é essencial ao processo de educar sujeitos sociais, pois ajuda a formar opiniões críticas na medida em que retrata a realidade ou uma possibilidade do real, além de dar acesso a bens culturais e promover o conhecimento da língua.

É necessário aproveitar a interdisciplinaridade da literatura para contextualizar o seu ensino. Segundo Mibielli (2009, p.136) "talvez não seja o conteúdo (histórico) que importa, mas sua relação com a vida do aluno". Mas, infelizmente, o que ocorre no ensino de literatura é a descaracterização do valor social da disciplina. Textos literários são utilizados para fins gramaticais, históricos e outros que fogem ao que entendido ser o verdadeiro papel da educação literária.

A forma de trabalhar literatura da professora, das duas turmas observadas, apresenta algumas características que fogem, felizmente, ao quadro geral citado anteriormente. A professora faz uso frequentemente da dramatização na sala de aula. Podemos considerar esse método como uma forma de incentivo à leitura. Mas, infelizmente, a maioria dos alunos, acostumados com a fragmentação do ensino literário, não participa de forma produtiva da atividade, lendo apenas os trechos dos romances que lhes cabe representar. Não seria necessário apresentar-lhes a importância e a funcionalidade de tais leituras na íntegra?

Diante de toda essa problemática encontrada no ensino de literatura, considero importante trabalhar a teoria literária na sala de aula, para que os alunos saibam qual é a função da literatura na

educação, e desse modo poderem compreender os vários aspectos presentes nesta disciplina. Mas, antes de trabalhar a funcionalidade da literatura na sala de aula, é indispensável encontrar métodos que estimulem os adolescentes a buscar leituras literárias, e que façam isto por prazer, e não por obrigação. E, que deste modo, possam encontrar as suas próprias respostas para tal funcionalidade.

Podemos afirmar que este trabalho não é muito fácil, visto que a leitura, tal como tem sido proposta no ensino médio, não é uma atividade considerada atrativa pelos jovens. Neste sentido, seria necessário utilizar a teoria literária para despertar no aluno o gosto pela leitura, e não utilizar essa teoria para propor estudos maçantes de análise literária, que propõe um estudo esmiuçado de romances. Pois, a intenção de se trabalhar a literatura na sala de aula não deve ser a de formar teóricos e nem críticos literários, mas mostrar a contribuição da disciplina para a formação do aluno.

De acordo com Bamberger (2008, p.31) o que leva o jovem a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual. Neste sentido, é necessário fugir do uso da teoria literária como instrumentalização para análise dos textos, e focar primeiro no prazer pela leitura. Deste modo, utilizar a teoria literária para mostrar a interdisciplinaridade, focando nos aspectos positivos de algumas leituras, mostrando para o aluno a relação do texto com sua própria experiência de vida.

Talvez, as leituras proposta no ensino médio não sejam as que atendem aos focos de interesse do aluno. Deste modo, pode-se afirmar que há uma inversão na pirâmide de leituras indicadas para o ensino fundamental e para o ensino médio. Pois, enquanto alunos com pouca experiência no ato de ler estudam a literatura universal na sala de aula, os alunos do ensino médio têm por obrigação a leitura de obras nacionais.

Não quero dizer que estudar literatura brasileira no ensino médio não seja importante, mas, ao longo da discussão proposta neste estudo, é viável afirmar que os interesses do aluno devem ser considerados como elemento fundamental e por esta razão a atração dos alunos pelas leituras

deve ser a preocupação inicial no processo de formar verdadeiros leitores. Neste sentido, a literatura universal tem uma base mais ampla, e assim tem mais possibilidades de atender aos requisitos existentes na formação dos interesses e da personalidade dos alunos.

Seria necessário aproveitar o fato de que a literatura no ensino médio pode ser menos positivista, por não precisar estar ligada a uma rigidez acadêmica, e neste sentido pode ser mais universalista.

Na pesquisa por metodologias de ensino-aprendizagem me deparei com dois tipos de educação apresentados por Bordenave (2008, p.10): a educação bancária, e a educação problematizadora. A tabela abaixo exemplifica as suas diferenças:

<i>Educação bancária</i>	Baseia-se na transmissão do conhecimento e da experiência do professor.	Atribui uma importância suprema ao "conteúdo da matéria", esperando que os alunos absorvam e reproduzam fielmente nas provas.	Como consequência, o aluno é passivo, exímio memorizador, prefere manejar conceitos abstratos a resolver de forma original problemas concretos da realidade em que vive.
<i>Educação problematizadora</i>	Uma pessoa só conhece bem algo quando o transforma, transformando-se ela também no processo.	A solução de problemas implica na participação ativa e no diálogo constante entre alunos e professores.	A aprendizagem torna-se uma pesquisa em que o aluno passa de uma visão "sincrética" ou global do problema a uma visão analítica do mesmo, através de sua teorização para chegar a uma síntese provisória, que equivale à compreensão.

Observando a tabela acima, fiquei preocupada com as informações referentes à contribuição que a educação tradicional dá à aprendizagem do aluno. Segundo Bordenave (2008, p.10), esta educação não apresenta bons resultados no processo de ensino.

Bordenave afirma que o principal método uti-

lizado na educação bancária é a exposição oral, porém ele não aponta somente questões negativas deste método, mas afirma que é necessário aplicar outras formas de ensino, para que a aula não se torne uma "tortura".

Sobre a metodologia da educação problematizadora, o teórico explica que há uma dependência direta entre os objetivos educacionais estabelecidos pelo professor e as atividades de ensino em que eles serão realizados (2008,p.124). Desta forma, dentre os vários métodos apresentados pelo teórico, escolhi os seguintes, por apresentarem uma estrutura aparentemente adequada para a minha proposta de estágio:

O teórico dividiu as atividades em cinco grupos, nos quais cada grupo apresenta o desenvolvimento de uma capacidade:

- capacidade de observar, tendo como atividades seminários, simpósios, painéis e escrever o que foi observado; capacidade de analisar, com as atividades de reflexão, discussão dirigida pelo professor, painel de discussão, comparação de teorias e trabalho independente supervisionado; capacidade de teorizar, que contém as atividades de leitura de textos, produção de redação, discussão em pequenos grupos e reflexão individual ou em grupos; capacidade de sintetizar, tendo como exercícios a distribuição de tarefas a alunos, de forma individual, para que o todo seja integrado pelo grupo e a exposição oral pelo aluno; e por último a capacidade de aplicar, com as atividades de exposição de trabalhos dos alunos, formação de grupos de trabalhos e estudo dirigido.

Percebendo o desconforto dos alunos em relação às aulas de literatura, sempre muito teóricas, tendo o professor como o transmissor dos conteúdos literários, desenvolvi uma proposta de trabalho tendo como foco estimular os alunos através dos métodos descritos acima a participarem de forma protagonizada das aulas.

Esses métodos consistiram em trabalhar a definição da literatura, sua funcionalidade, seus aspectos artístico, sociolinguístico e cultural.

Porém, podemos aceitar o fato de que trabalhar teoria literária no ensino médio não é uma tarefa fácil, pois há o risco de transformar as aulas em verdadeira "tortura" para os alunos. Por esta razão o elemento lúdico esteve presente no planejamento. Sobre esta questão, Mibielli (2009, p.142) afirma que: "há que se ter bom senso, sa-

ber equilibrar a fruição, captar o possível aprendido e o caráter do jogo ou do texto literário, adequando-o à proposta pedagógica que se tem". Neste sentido é necessário tornar a aula/brincadeira/jogo estimulante, pois sem o interesse o aluno, assim como a educação, continua na mesma situação. (Mibielli,2009,p.156).

O elemento lúdico esteve presente principalmente nas aulas sobre a definição de arte. A justificativa para trabalhar tal definição deve-se ao fato de que, durante as observações, me deparei com a dificuldade dos alunos em lidar com a relação entre a realidade e a representação da realidade.

Neste sentido, estimei os alunos a produzirem atividades de desenho e pintura.

Depois de observar as turmas e pesquisar métodos de ensino de literatura a fim de torná-lo motivador, dei início à prática, propondo tudo o que foi planejado. Como eu havia escolhido duas turmas para trabalhar, a carga horária para cada classe foi de 15 horas/aula. A primeira aula planejada foi sobre o conceito de arte. Iniciei a aula perguntado aos alunos o que entendiam por arte. Algumas respostas foram bem criativas, e outras aludiam a um repetido discurso que afirma que arte é mera expressão de sentimentos. Depois do diálogo, introduzi o elemento lúdico, fazendo com que todos os alunos se expressassem através da produção de pinturas e desenhos.

Sobre as aceções dos alunos em relação à arte, na segunda aula utilizei o método da comparação de teorias, citado por Bordenave (2008,p.124). Segundo o teórico, este método desenvolve no aluno a capacidade de analisar. Desta forma, distribuí entre os alunos dois textos constando definições de dois teóricos em relação à definição de arte, Ernest Fischer (2007) e Marilena Chaui (2004). Depois que os alunos fizeram a leitura dos textos, separei a classe em quatro grupos, de acordo com a teoria que iriam defender, assim, dois grupos defenderam a teoria de Ernest Fischer e dois grupos defenderam a teoria de Marilena Chaui. Houve um debate muito produtivo na sala de aula. Pude perceber que os alunos não apresentaram muitas dificuldades em relação à compreensão dos textos.

A terceira aula (e última descrita neste artigo) nas duas turmas foi sobre teoria da literatura. Para esta aula utilizei os métodos de leitura de textos

e produção de redação, citados por Bordenave (2008,p.124). De acordo com o teórico, estes métodos desenvolvem a capacidade de teorizar. Mas, além destes métodos, fiz uso também da exposição oral para explicar a teoria de Terry Eagleton em relação à definição de literatura. Assim, depois da minha breve explicação, distribui para os alunos uma apostila contendo textos resumidos de Terry Eagleton (2001) e Cyana Leahy-Dios (2000).

Cyana Leahy-Dios (2000), defende que o papel central da literatura deveria ser o fortalecimento dos alunos para sua participação ativa e crítica na sociedade, através do exercício pedagógico de relações dialógicas com textos nas aulas da disciplina, de um ponto de vista teórico e prático. A teórica afirma ainda que a literatura ajuda a compreender fatos históricos, políticos e sociais.

Depois que os alunos fizeram a leitura dos textos, pedi que produzissem um texto respondendo às seguintes questões: o que entendiam por literatura antes da leitura dos teóricos e o que passaram a entender depois de tais leituras. Com o resultado desta atividade pude comprovar que muitos alunos realmente não sabiam qual é a função da literatura na educação e tão pouco conheciam a problemática em relação às várias definições de literatura apresentada por Terry Eagleton (2001). Um aluno escreveu no seu texto que, antes da leitura dos teóricos, para ele a literatura resumia-se em "historinhas inventadas" e por isto ele não atribuía a menor importância à leitura literária. Mas, afirmou que depois do estudo dos textos, compreendeu a importância da literatura na escola e gostou particularmente da afirmação de Terry Eagleton: "a literatura não existe da mesma forma que os insetos". Este aluno soube expor muito bem sua explicação para esta afirmação: "um inseto será inseto para todos que os olharem, mas nem todos podem ler o mesmo livro e afirmar que é literatura".

Ao ler tal explicação do aluno, percebi que há realmente a possibilidade de introduzir textos teóricos no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando ao aluno as definições e funcionalidades do que estudam na sala de aula, já que, infelizmente, muitas vezes os alunos desconhecem a importância de certos conteúdos em seus processos de educação escolar.

Ao longo das aulas lecionadas nas duas turmas, pude perceber que conquistar a atenção dos alunos exige muito esforço da parte do professor, por isto, considero muito importante buscar a inovação no ato de ensinar. E, quando falo em inovação, não me refiro apenas à metodologia. É necessário também introduzir aos conteúdos ensinados a sua importância para a vida do aluno, pois, como querer que o aluno atribua importância a algo que ele desconhece a utilidade? Isto foi o que fiz com a literatura, percebendo que os alunos desconheciam a necessidade do estudo da disciplina.

Em relação à metodologia, procurei fugir da educação tradicional, cuja exposição oral é o principal método utilizado. Assim, no decorrer das aulas, propus atividades em grupo, debates, estudo dirigido, e outros, para que o aluno fosse o protagonista no processo de ensino-aprendizagem, e não apenas "um sujeito passivo e exímio memorizador" (Bordenave, 2008, p.10).

### Referências bibliográficas

- BAMBERGER, Richard. Como Incentivar o Hábito de Leitura. São Paulo: Ática, 2008, 7ª edição.
- BORDENAVE, Juan Díaz. Estratégias de Ensino-aprendizagem/ Juan Díaz Bordenave, Adair Martins Pereira. 29.ed. \_Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2004, 13ª edição.
- EAGLETON, Terry. Teoria da Literatura: Uma Introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FISCHER, Ernst. A Necessidade da Arte. Rio de Janeiro: LTC, 2007.
- LEAHY-DIOS, Cyana. Educação Literária Como Metáfora Social: desvios e rumos. Rio de Janeiro: EDUFF, 2000.
- MIBIELLI, Roberto. A lida, o lido e o ludo. In: KOWALCZUK, Vânia Graciele Lezan. (org.). Inquietações na Educação, v. 1, Boa Vista: Editora UFRR, 2009.

# "CANÇÃO DO VER": JOGO DO DISCURSO LÍRICO E NARRATIVO

Vanderluce Moreira Machado Oliveira  
Universidade do Estado do Mato Grosso

Neste texto empreendemos uma interpretação do poema "Canção do ver" inserido no livro *Poemas Rupestres* (2004), Manoel de Barros. Pretendemos discutir nesta leitura crítica do poeta mato-grossense, a imbricação do discurso narrativo no lírico, pois este apresenta aspectos que o aproxima da prosa narrativa, tais como: narrador, ação, personagens, tempo e espaço. Compreendemos que o gênero lírico aflorou na modernidade, na medida em que traz em seu seio a mistura dos gêneros, me refiro ao fato da prosa conter em si nuances poéticas e a poesia, prosaicas. Ao experimentar a forma e o discurso, consideramos a poesia de Barros como obra inacabada, porque possibilita um amplo grau de abertura, conforme o conceito de Umberto Eco (2008). Pressuposto teórico que nos permite questionar ao longo de nosso trabalho, o que determinará a que discurso/gênero pertence o texto? será a predominância de aspectos de determinado gênero/discurso? O resultado disso será a ampliação da polissemia nos textos literários, em especial na obra do poeta.

Sabemos que no Romantismo, houve ruptura com a noção de gêneros puros, e surgiu o conceito de gêneros híbridos. Nesse período, nasce o romance, a epopéia da burguesia. Existe uma concepção de que a literatura moderna nasce neste período por trazer em seu embrião a idade crítica gestada e procriada de uma atitude negativa aos períodos precedentes. Algo que confirmamos com a leitura de Paz (1984) para quem a lírica começou no romance primeiro que na poesia. Disso depreendemos que a rigidez dos gêneros não existe na contemporaneidade, é possível encontrar romances com passagens líricas é o caso do romance *Iracema* de Alencar.

Acompanhamos o entrecruzamento do discurso narrativo no poético no poema "Canção do ver", de Manoel de Barros:

Por viver muitos anos dentro do mato  
moda ave  
O menino pegou um olhar de pássaro \_  
Contraíu visão Fontana.  
Por forma que ele enxergava as coisas  
por igual.  
como os pássaros enxergam.  
As coisas todas inominadas.  
Água não era ainda a palavra água.  
Pedra não era ainda a palavra pedra.  
E tal.  
As palavras eram livres de gramática e  
podiam ficar em qualquer posição.  
Por forma que o menino podia inaugurar.  
Podia dar às pedras costumes de flor.  
Podia dar ao canto formato de sol.  
E, se quisesse caber em uma abelha, era  
só abrir a palavra abelha e entrar dentro  
dela.  
Como se fosse infância da língua. (PR)

Na leitura do poema temos a impressão de estar lendo uma história, isso porque o poeta recorre ao modelo de narrativa ideal perceptível no era uma vez... implícito logo no primeiro verso, vejamos: /Por viver muitos anos dentro do mato/moda ave/, a impressão temos aqui é de estar ouvindo um conto popular da narrativa oral, isso porque o poeta tem uma predileção por uma linguagem comum à oralidade.

O poema não tem título, este está localizado na página anterior e intitula mais nove, assim como os demais que formam o grupo não são divididos em estrofes e os versos são irregulares, configurando o chamado verso livre, bastante comum à poesia moderna. Há a predominância de verbos no passado, a exemplo: /Água não era ainda a palavra água/ que conferem caráter narrativo. Além disso, os versos são livres, soltos, configurando fuga da linguagem adulta culta, pensada.

No primeiro poema, temos a sensação de ouvir um narrador contar a história do menino que



parece que teve uma relação de simbiose com o pássaro ao contrair visão fontana, comum a aves. Nos dá até a impressão de ponto de vista. A observação se dá num plano superior pelo voo do pássaro, a contemplação é ampla. É como se o narrador e/ou instância poética tivesse uma certa onisciência, sendo conhecedor de tudo e imbuído de poder, inclusive para nomear e ou desnomear as coisas.

No primeiro poema que compõe "Canção do ver", assim como na maioria da produção literária do poeta vemos a poesia buscando um lugar de origem, de retorno as suas raízes, onde as coisas ainda não haviam sido nomeadas. Desta forma, concede ao sujeito lírico um status de primeiro homem no paraíso adâmico, com a premissa de nomear: /as coisas todas inominadas/. Além disso, podia fazer traquinagem com as palavras e as coisas, pois podia substituir seus nomes e mesmo inverter seus estados e funções: /Podia dar às pedras costumes de flor./Podia dar ao canto formato de sol./ Nestes versos há a insistência do sujeito poético em seu desejo de poder inaugurar.

Usa do poder a ele investido para nas mudanças aglutinar múltiplas imagens e sensações sinestésicas. Ao atribuir ao canto formato de sol, a voz teria uma cor, um aspecto quente, e ao dar a pedra, coisa inerte, costume de flor, que é o oposto, delicada, suave, com existência efêmera. Assim vemos que as substituições se dão por oposição.

Outro ponto a ser observado que contribui para que o poema tenha uma característica de discurso narrativo são as pausas nos nove poemas que formam "Canção do ver", e a oscilação de versos longos e curtos. Essas pausas são marcantes e para isso, o poeta recorre à figura retórica enjambement que promove a quebra do som e sentido para conseguir um efeito de lentidão e com isso acentuar o aspecto narrativo.

No segundo poema de "Canção do ver", temos o aparecimento da voz do sujeito lírico misturada a voz do suposto narrador/enunciador, inicia o processo de subjetivação do poema, o discurso que até o momento vinha se apresentando com característica narrativa e é entrecortado por um discurso lírico em que é possível visualizar a mistura das vozes, mas com predominância da voz de uma instância poética:

A de muito que na Corruptela onde a gente vivia  
Não passava ninguém  
Nem mascate muleiro  
Nem anta batizada  
Nem cachorro de bugre.  
O dia demorava de uma lesma.  
Até uma lacraia ondeante atravessava o dia por primeiro do que o sol.  
E essa lacraia ainda fazia uma estação de recreio no circo das crianças a fim de pular corda.  
Lembrava a tartaruga de Creonte que quando chegava na outra margem do rio as águas já tinham até criado cabelo.  
Por isso a gente pensava sempre que o dia de hoje ainda era ontem.  
A gente se acostumou de enxergar antigamentes.

No primeiro poema ao contrário, não temos indícios da presença de um /eu/ como ocorre no segundo, logo no primeiro verso: / A de muito que na Corruptela onde a gente/ vivia/, vemos a voz lírica como parte integrante da cena, em que tenta ressaltar o tema do abandono que permeará todo este poema. Através da gradação formada pelo conjunto dos versos 3, 4, 5 e 6 que figuram a insistência da negatividade observada no anaforismo da palavra /nem/ e do pronome ninguém, cujo intuito é reforçar o estado de abandono do lugar, expresso na comparação: /O dia demorava de uma lesma./ que ressalta a estaticidade do tempo.

O segundo poema pode ser dividido em três seguimentos, o primeiro do 1º ao 6º versos, o segundo do 7º ao 15º, e o terceiro do 16º ao 18º versos. No primeiro seguimento, o sujeito poético se insere na cena que também se figura abandonada, pois embora usa a palavra /a gente/ deixando entendido que há mais pessoas no lugar, na verdade parece que só ele e aquele suposto narrador/enunciador estão no ambiente. No segundo seguimento ressalta a lentidão do dia até chegar a noite e começa uma série de comparações à verdeza do dia, até uma lacraia que parava para brincar com as crianças era mais rápida que o dia. Além disso, nesse grupo de versos temos a

formação de imagens poéticas que causam estranhamento, a exemplo, /as águas do rio já tinham até criado cabelo./ Essas imagens dissonantes são comuns na poesia de Barros. E no terceiro seguimento, o sujeito poético apresenta uma explicação sobre como via o dia sempre como o ontem, pelo fato de ser quase estático.

Por mais que neste poema o sujeito poético aluda que há mais pessoas no ambiente, no dia parado, temos, o seu próprio eu num processo de busca e compreensão sobre o passado, o abandono, causado pelo tom da negatividade da presença do outro, o que o emerge numa viagem dentro de si mesmo a enxergar antigamente.

No terceiro poema do grupo, há insistência na estaticidade do dia, as pausas no final dos versos enfatizam a lentidão do atravessar do dia, assim funde a forma do poema à da suposta narrativa num tom prosaico. O diferencial é que no terceiro verso a cena é povoada, isso até poderia conferir certo movimento, mas ao contrário, acentua a paralisia: /Por forma que o dia era parado de poste./ Os homens passavam as horas sentados na/porta da venda/. Neste poema, os animais circulam no mesmo espaço que os homens, e não existir tratamento diferenciado entre eles. Todos estão na mesma situação de abandono: / A vida era bem largada./. É importante ressaltar que este abandono encenado pela instância lírico/narrativa não significa que os seres aqui presentes estejam infelizes, que deveriam viver em lugares desenvolvidos e muito povoados, ao contrário o abandono traz a paz, o silêncio, que faz o ser através do diminuído olhar para dentro de si mesmo.

No poema de número 4 há insistência no abandono, na arte de aumentar o que não acontece. Neste poema, o sujeito poético está presente na cena coletiva, /(Nós era um rebanho de gurus.)/ e todos ampliavam as coisas para menos, nas palavras do próprio poeta em verso antológico valorizar "as coisas desimportantes". No grupo de poemas que apresentamos até o momento, há eclipse do menino, aquele que contraiu olhar de pássaro, não é sempre que ele reaparece de forma clara nos poemas.

Na verdade, é o sujeito poético que vem ao longo do poema se dissimulando, em várias instâncias, ora em narrador, ora no menino "avoador", observamos isso na digressão do ver-

so "(Nós era um rebanho de gurus.)". A digressão, recurso estilístico representado pelo uso dos parênteses, tem a função de mergulhar o eu na sua própria consciência lhe conferindo maior subjetividade, fazendo-o empreender uma viagem em seu próprio interior. Entretanto, como afirmamos a voz lírica insere o leitor num jogo pela indefinição da voz:

E aquele colega que tinha ganhado um  
olhar  
de pássaro  
Era o campeão de aumentar os  
desacontecimentos  
Uma tarde ele falou pra nós que enxer-  
gara um  
lagarto espichado na areia  
a beber um copo de sol.

Desta forma mergulha o leitor num jogo de gato e rato. Se, como quer, pretende escreve Pessoa, "O poeta é um fingidor", nesses poemas temos o fingimento da própria voz lírica, que através de astúcias enunciativas aumenta a ambiguidade sobre a persona poética, assim aumenta o grau de subjetivação dos poemas.

No poema 4, assim como nos anteriores, observamos a criação de imagens poética distorcidas do ponto de vista da lógica, que provocam múltiplas sensações pela mistura de sentidos diferentes embaladas pela sinestesia. Há também a reencenação de uma criatura bem comum à sua poesia, o homem erudito, que é responsável por sempre apresentar o ponto de vista racional, cuja função dentro dos poemas é diminuir a imagem poética:

Apareceu um homem que era adepto  
da razão  
e disse:  
Lagarto não bebe sol no copo!  
Isso é uma estultícia.  
Ele falou de sério.  
Ficamos instruídos. (PR)

Esta nomeação da imagem poética, tira-lhe o que tem de encantador, por isso a empobrece, até o ritmo do poema sofre com a nomeação, vai caindo até ficar descendente. Mas temos que atentar para ironia final no último verso, manifesto no: "ficamos instruídos". Cujas função é fazer um chiste ao saber cristalizado pela lógica.

No quinto poema vemos o reaparecimento de um discurso narrativo, mas com um jeito diferente, dessa vez através do discurso indireto o su-

posto narrador/sujeito poético conta o que o menino viu, mesmo que indiretamente o menino pode contar as coisas simples e belas que teve a felicidade de contemplar. Entretanto, neste poema a relação de proximidade do garoto não é mais com o pássaro, mas com sol, a visão agora não é Fontana, / Com aquela sua maneira de sol entrar em casa /E com seu olhar furado de nascentes/ O menino podia ver até a cor das vogais \_/ como o poeta Rimbaud viu./. Devemos atentar para o olhar, é através desse sentido que o menino vai entrar na essência das coisas. Não de coisas grandiosas ou de grande valor utilitário, mas para as coisas consideradas banais. O menino, tem rasgos de poeta, e se caso não for o sujeito poético está numa relação de simbiose com ele, também é predisposto a errar a língua, como vemos nos versos:

Ele gostava de atrelar palavras de rebanhos  
Diferentes  
Só para causar distúrbios no idioma.  
Pedra canora causal!  
E um passarinho que sonhava de ser ele também  
causava.  
Mas ele mesmo, o menino  
Se ignorava como as pedras se ignoram. (PR)

Temos uma relação de jogo aqui, ao mesmo tempo em que parece que o menino causa conscientemente distúrbios no idioma, para fugir da linguagem ritualizada da gramática, adentrando em um processo de agramaticalização, assim como o passarinho que sonhava em sê-lo, temos a conjunção adversativa mas para falar da ignorância do menino. Porém essa ignorância não indica desconhecimento, mas aguça os sentidos do leitor para aquilo que realmente importa para poesia, as coisas simples, diminuídas.

A criança com sua linguagem infantilizada não está presa a padrões, tem liberdade para fazer traquinagem com palavras, sem que isso cause polêmicas. Essa linguagem tem até o poder de criar outros nomes com base no que já existe, como vimos no primeiro poema.

No sexto poema vemos isso de uma forma mais detalhada:

Desde sempre ele fora preposto a pássaro.  
Mas não tinha preparatórios de uma

árvore  
Pra merecer em seu corpo ternuras de gorjeios.  
Ninguém de nós, na verdade, tinha força de fonte.  
Ninguém era início de nada.  
A gente pintava nas pedras a voz.  
E o que dava santidade às nossas palavras era  
a canção do ver!  
Trabalho nobre aliás mas sem explicação  
Tal como costurar sem agulha e sem pano.  
Na verdade na verdade  
Os passarinhos que botavam primavera nas palavras. (PR)

Logo no primeiro verso nos é salientado que o menino sempre fora destinado a pássaro, mas não a árvore. Mas sempre está numa relação de entrelaçamento com a natureza, de uma forma ou de outra. Neste poema, temos o reaparecimento de forma direta da persona poética que se encontrava dissimulada na poesia. Neste mesmo verso temos o fato de ninguém deles ter força de fonte, assim ninguém era início de nada. Vemos que a voz lírica acalentava um desejo de possuir e ou dominar o início das coisas, são nas fontes, nacedouros que as coisas são criadas.

No grupo de poemas "Canção do ver", observamos a busca pela linguagem de origem, talvez poderíamos chamá-la de arcaica, bem ligada à oralidade; mas oculta e com labor intelectual. Barros leva o trabalho artístico a sério, com o uso de temas e palavras simples que parecem ser uma obsessão em sua poesia tais como, pássaro, menino, pedra, árvore, só para citar algumas, eleva o limitado à amplidão. Assim sendo, sua poesia é aberta para múltiplos sentidos, configurando o que Umberto Eco define como obra aberta. A poética da obra aberta concede liberdade ao interprete:

O coloca como centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis, entre as quais ele instaura sua própria forma, sem ser determinado por uma necessidade que lhe prescreva os modos definitivos de organização da obra fruída (...) embora não se entregue materialmente inacabada, exige uma resposta livre e inventiva, mesmo porque não poderá ser realmente compreendida se

o interprete não se reinventar num ato de congenialidade com o autor. (ECO, 2008, p. 41)

Ao adotar como ato lírico precipitar o leitor num mundo de dúvidas e incertezas, o efeito obtido com trato de coisas aparentemente claras como é caso de "Canção do ver", as palavras em sua maioria são substantivos comuns que também indicam aspecto de existência. O único diferencial é que delas são exploradas sua ludicidade. O poeta exige do leitor uma reciprocidade na leitura, na recriação dos versos que são suscitados pelo efeito estético de estranhamento que sempre precipita o leitor em um mundo de incertezas, que o levará sempre a uma releitura na busca de obter informação que escapara à sua compreensão.

A poesia de Barros força o leitor a uma releitura por causa das brincadeiras com os vocábulos, / Os passarinhos que botavam primavera nas palavras./ e os neologismos. O leitor se vê perdido diante de uma construção frásica, irrealizável do ponto de vista gramatical. O leitor estará sempre na busca por compreender ou tentar apreender aquilo que furtou seu entendimento. Quanto mais perseguir isto, mais sentido fará emergir dos poemas.

O poema 7, em sua forma é o que mais tem aspecto narrativo, os versos são mais longos. O final de cada verso é bem marcado por vírgulas ou por pausas sintáticas/encavalgamento, o ritmo é bem lento. O tema deste poema é uma formiga, ou melhor, parte de uma formiga, que os garotos encontram desprezada dentro do mato. Esse acontecimento desimportante captura a atenção da meninada que fica curiosa para encontrar a outra parte, o corpo do inseto. E eles se concentram em observar que, mesmo sem a parte que denominam de principal do corpo, a perna separada ainda mexe: /A perna se mexia ainda. / Eu diria que/ aquela perna, desprezada, e que ainda se mexia,/estava procurando a outra parte do seu corpo,/.

Na forma, este poema parece mais narrativo, no primeiro verso: /A turma viu uma perna de formiga, desprezada,/ para em seguida o sujeito lírico atravessar o discurso narrativo e trazer em seu bojo toda profusão do discurso lírico no "Eu diria" e expor todo seu pensamento em relação à parte da formiga desprezada, fazer conjecturas

sobre o funeral do inseto. Inúmeros questionamentos são levantados sobre o fato, do ponto de vista dos meninos que povoavam a cena com o sujeito poético era importante. Mas que ao seguirem a busca, para irem ao velório, no caminho encontram um rio e resolvem primeiro banharem-se e toda aquela preocupação com a morte da formiga é levada pelas águas do rio, pois no encontro de toda a grandeza da vida, expressa pelas águas, a morte, o limitado, perde sua força.

No poema de número 8, os meninos passantes de cena em cena voltam a um lugar conhecido, na "Corruptela parada de poste", na lembrança dos meninos este poste tinha uma evocação saudosista, pelo menos na da persona poética:

Fomos rever o poste.

O mesmo poste de quando a gente brincava de pique e de esconder.

Agora ele estava tão verdinho!

O corpo recoberto de limo e borboletas

Eu quis filmar o abandono do poste.

O seu estar parado.

O seu não ter voz.

O seu não ter se quer mãos para se pronunciar com as mãos.

Penso que a natureza o adotara em árvore. Porque eu bem cheguei de ouvir arrulos de passarinhos que um dia teria cantado entre as suas folhas.

Tentei transcrever para a flauta a ternura dos arrulos.

Mas o mato era mudo.

Agora o poste se inclina para o chão \_ como alguém

que procurasse o chão para repouso.

Tivemos saudades de nós. (PR)

Este é o penúltimo poema e em contraste ao primeiro, nele a voz lírica logo no início já se enuncia no ambiente. Na sequência manifesta todo sentimento e emoção no reencontro com o objeto. Mas o poste tinha passado por processo de transformação, estava verdinho e tinha através da personificação convertido o seu ser coisa, em corpo, coberto de limo, preposto a assento de borboletas. Em Barros, as coisas não têm uma

finitude absoluta, elas se convertem em outras, quando perdem sua utilidade capital, ganham uma mais bela, com mais poeticidade.

O poste, verde, recoberto de limo, rodeado de borboletas criava uma cena grandiosamente bela que prende a atenção do sujeito poético, que tenta de alguma forma abstrair, reter aquele momento não só nas lentes de suas retinas, mas de um modo material, para que pudesse ficar registrada para a posteridade. Isso acontece nos versos: 7, 8 e 9. Na tentativa da voz lírica em apreender a cena nas lentes de uma filmadora.

O poste agora está em completa fusão com a natureza, não é só mais um elemento estranho ao cenário natural, mas parte dela. Toda tentativa do sujeito lírico em apreender, registrar para a posteridade a nova condição do poste falha. A filmagem parece não ser concretizada e a transcrição do canto dos pássaros para a flauta também falha. Parece que o estágio de elevação do poste é somente para ser evocado, retido na memória e não de uma forma materializada.

No final do verso o poste se recosta no chão, como alguém que cumpriu o seu dever e pode repousar mansamente no chão como se fizesse parte dele, sob o canto tranquilo sereno dos pássaros. A cena contemplada faz com que o eu lírico entrelaçado com a instância narrativa sinta saudades de si mesmo, talvez de um tempo passado, mas retido na memória.

No último poema, o 9, o mais curto em extensão de todos, observamos que é encerrado com um questionamento do sujeito poético: / E agora/ que fazer/ com esta manhã desabrochada a pássaro?/. Ao finalizar o poema com questionamento a voz lírica ressalta que não tem a prerrogativa de verdade, ou de impor uma solução para perquirições, ao contrário, deixa que o leitor mergulhe numa gama de possibilidade múltipla de leitura para ressaltar o caráter de ambigüidade da lírica. A literatura não tem como premissa fornecer ao mundo resposta, mas em suscitar inúmeras reflexões.

Observando o conjunto dos poemas que integram "Canção do ver", verificamos no primeiro poema uma predominância do discurso narrativo, a visão se dá no plano alto, o vôo do pássaro. No decorrer dos acontecimento este olhar se modifica, na medida que o discurso poético vai se sobrepondo e ganhando espaço o olhar vai se

voltando para o chão, para o diminuído, mais perceptível nos poemas de número 7 e 8.

Para Nietzsche a arte estética é dupla, vem dos deuses Dionísio e Apolo, o primeiro representa a profusão do sonho e da embriaguez, o segundo mais comedido e racional, representa as formas criativas. Vem daí o caráter paradoxal da lírica que se gesta na confluência desses dois modos diferentes de ver as coisas e confere esse aspecto de ambigüidade da lírica moderna por surgir da junção do caráter racional apolíneo e do emocional dionisíaco.

Podemos dizer que Barros na sua produção poética, apresenta esta ambigüidade característica da contemporaneidade, na preocupação com a atitude lírica se reporta a Apolo o deus das formas e a Dionísio, no sonho diurno embalado pelos voos e cantos dos pássaros. Em Barros, não temos a encenação de lugares tenebrosos, sombrios, tudo aqui converge para o dia, para a clareza, para a profusão da vida mesmo quando o cenário é de degradação, desprezo e abandono, vemos a vida ressurgindo.

Discutimos sobre o atravessamento do discurso narrativo no lírico e observamos que o discurso lírico é predominante, até mesmo porque lidamos com texto poético embora ele traga aspectos que o aproxima da prosa narrativa, tais como: narrador, ação, personagens, tempo e espaço, no caso desse grupo de poemas isso seja bastante indefinido, ainda se trata de lírica, porque os aspectos narrativos são reduzidos. Como Nietzsche:

(...) as imagens do lírico nada mais são do que ele mesmo e por assim dizer, apenas diversas objetivações dele, em virtude do que, como ponto médio móvel deste mundo, ele pode dizer "eu", só que esta individualidade não é a mesma do que a do homem desperto, empírico-real, mas a única individualidade verdadeiramente existente e eterna, que jaz no âmago de todas as coisas, por cuja cópia o gênero lírico vê até seu fundo. (NIETZSCHE, 2005, p. 42).

Sendo assim, podemos inferir que quando a instância narrativa/ou sujeito lírico dissimulado narra as coisas que aconteceram, pode examiná-las com certa distância, isso pode suscitar um efeito de objetividade. Mas quando o sujeito lírico entra na cena de forma desmascarada e expõe os

acontecimentos ocorre um efeito de subjetividade.

Estamos vivendo no mundo das disparidades e contradições, vivemos uma experiência de tempo paradoxal e o artista plasma isso na sua obra. Paz afiança que:

O remédio contra a mudança e a extinção é o retorno: o passado é tempo que reaparece e que nos espera no final de cada ciclo. O passado é a idade vindoura. Desta forma, o futuro nos oferece uma dupla imagem: é o fim dos tempos e seu recomeço, é a degradação do passado arquetípico e é a sua ressurreição. O fim de cada ciclo é a restauração do passado original e o começo da inevitável degradação. (PAZ, 1984, p. 28)

Na lírica de Manoel de Barros a revisitação à sua produção anterior é constante. Algo que confere a ela característica de tempo cíclico como o tempo mítico, na medida em que está sempre retornando ao lugar de onde partiu. No poeta, o procedimento de visitar sua obra anterior e reescrevê-la traz sempre um aspecto de novidade e preocupação com uma visão crítica apurada:

A modernidade é sinônimo de crítica e se identifica com a mudança; não é a afirmação de um princípio intemporal, mas o desdobrar da razão crítica que, sem cessar, se interroga, se examina e se destrói para renascer novamente. Não somos regidos pelo princípio da identidade nem por suas enormes e monótonas tautologias, mas pela alteridade e a contradição, a crítica em suas vertiginosas manifestações. No passado a crítica tinha como objetivo atingir a verdade; na idade moderna, a verdade é crítica. O princípio em que se fundamenta o nosso tempo não é uma verdade eterna, mas a verdade da mudança. (PAZ, 1984, p. 47)

Para o poeta escrever é aprender e reescrever é a cristalização do aprendizado em desaprender as coisas ditas úteis da vida. Em Poemas rupestres, Barros busca a definição de seu projeto estético nas repetições já aludidas, além disso, como poeta ciente com as inovações do discurso lírico mescla o com o discurso narrativo, numa relação de jogo para renová-lo, suscitar múltiplas e polêmicas leituras.

### Referências bibliográficas

BOSI, Alfredo. O ser e o tempo da poesia. 11.ed.

São Paulo: Coltrix, 1999.

BARROS, Manoel. Poemas concebidos sem pecado. 4ª ed. São Paulo: Record, 1999.

\_\_\_\_\_. Poemas rupestres. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ECO, Umberto. Obra aberta. Trad.: Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FRIERICH, Hugo. Estrutura da lírica moderna (da metade do século XIX a meados do século XX). Ed. 2ª. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

\_\_\_\_\_. A origem da tragédia: proveniente do Espírito da música. São Paulo: Madras 2005.

PAZ, Octavio. O arco e a lira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

\_\_\_\_\_. Os filhos do barro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

Realização:



**Universidade Federal do Acre**  
**Centro de Educação, Letras e Artes**  
**Programa de Mestrado em Letras - Linguagem e Identidade**  
**Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora - PUC/São Paulo**  
**Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas e Pan-Amazônicas**

Financiadores:



Fundação de Comunicação e Cultura  
"Elias Mansour" - Lei de Incentivo à Cultura



Fundação Municipal de Cultura "Garibaldi Brasil"  
Lei de Incentivo à Cultura

Patrocinadores:

