

Linguagens e
Identidades da/na Amazônia
Sul-Occidental 2

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

ãUFAC, 2010.

BISPO, Sheila da Costa Mota; ISHII, Raquel Alves; NASCIMENTO, Francemilda Lopes do (Orgs.). **Linguagens e identidades da/na Amazônia Sul-Occidental - 2**. Rio Branco: EDUFAC, 2010. 350p. ISBN:978-85-98499-79-6

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

L755 Linguagens e identidades da/na Amazônia Sul-Occidental - 2 / Sheila da Costa Mota Bispo, Raquel Alves Ishii, Francemilda Lopes do Nascimento (Orgs.). — Rio Branco: EDUFAC, 2010. 350p.

ISBN: 978-85-98499-79-6
Inclui bibliografia

1.Linguagens e identidades – Amazônia. 2. História e Movimentos sociais. 3. Amazônia acreana – Negros. 4. Culturas amazônicas – Índios, I. Título. II. Bispo, Sheila da Costa Mota. III. Ishii, Raquel Alves. IV. Nascimento, Francemilda Lopes do.

CDD: 801
CDU: 800.85

Rio Branco - Acre
2010

Feito depósito legal.

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

Capa: Raquel Alves Ishii
Foto da Capa: Talita Oliveira
Projeto Gráfico: Grupo de Pesquisa História e Cultura, Linguagem, Identidade e Memória
Diagramação: Luiz Gonzaga Leite Macedo
Revisão: Rubia Abreu Cavalcante
Coleção: Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental

Editora da Ufac - Edufac
Campus Universitário Reitor Áulio Gélío, 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

Sumário

Apresentação.....07

Identidades negras, indígenas e narrativas de viajantes

História, território e identidade étnica Naua no Juruá
Francisco Pereira da Costa.....13

Terreiros de candomblé na Amazônia acreana: espaço de luta e sociabilidade
Italva Miranda da Silva.....27

A Infância indígena dos povos Bakairi
Juliane de Oliveira Bakairi e Juracy Machado Pacífico.....41

A Fala do viajante naturalista e a fala do “outro”: da encarnação, índios e negros nos relatos de Chandless
Raquel Alves Ishii. e Gerson Rodrigues de Albuquerque.....61

Fronteiras, territórios e territorialidades

Do Condomínio à favela: as representações poéticas das divisões de classes da sociedade brasileira em letras de músicas
Armando Pompermaier.....73

O Contexto multicultural em Guajará-mirim: um olhar sobre a presença boliviana na fronteira Brasil x Bolívia
Flavia Pansini.....81

Corumbiara: massacre ou combate? questão agrária e semi-feudalidade na Amazônia Ocidental
Márcio Marinho Martins.....97

A Relação dos camponeses pobres com o meio ambiente no contexto da luta pela terra em área de fronteira no Estado de Rondônia
Marilsa Miranda de Souza.....115

Estudos sobre o cotidiano e o imaginário da morte em Rio Branco, na Amazônia brasileira (1970-1990)
Suzana Patrícia Nóbrega de Medeiros.....131

Formas e espaços discordantes: o espaço da cidade, reflexo de uma realidade alheia?
Tanith Olórtegui.....143

Linguagens, literaturas e identidades

Identidade e sujeito na obra “À margem da vida”, de Bacurau Daniel da Silva Klein.....	157
Cozinha, alimentação e magia: uma leitura do filme “Como água para chocolate” Francemilda Lopes do Nascimento e Adriana Delgado Santelli.....	167
A Inserção da poesia acreana no sistema literário brasileiro Girlane Souza de Avilar	175
Chico Mendes no imaginário de Hélio Melo: ritmos, empates e percursos da via sacra na Amazônia Marcio Bezerra da Costa.....	185
Identidade profissional e a identidade do professor de matemática Orestes Zivieri Neto.....	199
Marias madalenas: entre becos fétidos e bordéis Pollyana Dourado e Sérgio Roberto Goms de Souza.....	215
Oralidade e escrita de poder sobre a história de Chico Mendes a partir das publicações oficiais de discursos do senador Tião Viana: uma análise discursiva Rogerio de Mendonça Correia.....	229
Panorama sobre poetas de fronteira: Thiago de Mello, Francys Mary, Carmen Elsy Alpire y Javier D’ávila Durand tríade Brasil- Bolívia- Perú Rossemildo da Silva Santos.....	241

Educação, linguagens e identidades

Prática de ensino de língua portuguesa: âncora na gramática frasal Aelissandra Ferreira da Silva.....	255
O Processo de ensino da produção oral na formação de professores de língua espanhola no Acre: algumas considerações Ana Maria Casarotti Franco.....	263
Vozes, identidade cultural e letramento Bianca Santos Chisté.....	271

A Trajetória de formação dos professores do programa PEFPEB é constituição de suas identidades Celia Maria Pires de Almeida.....	283
Gênero textual resenha: análise da produção e discursividade Grassinete C. Albuquerque Oliveira.....	289
A “Expropriação” da identidade educacional acreana Maria Evanilde Barbosa Sobrinho.....	305
Tiras em quadrinhos: uma alternativa didática para o ensino de leitura em língua inglesa Marileize França.....	315
Práticas de letramento e oralidade no espaço digital: o gênero <i>podcasting</i> e suas possibilidades pedagógicas José Mauro Souza Uchôa.....	329
Documentos oficiais da educação: entre o discurso e a prática de leitura nas aulas de língua portuguesa de 8ª série em escolas estaduais da cidade de Rio Branco-Acre Sheila da Costa Mota Bispo.....	341

Apresentação

“Esquece-se o deserto, a solidão e a sede,
e os homens e as mulheres milagrosamente reinventaram ilhas
para além do mundo, com as pedras das rochas nuas,
o sal da água azul, o sol do céu vermelho,
o querer dos desejos queridos.
Quem falou em impotência?”

(Dina Salústio,
poetisa de Cabo Verde – África)

No ano de 2008, marcado pela passagem do vigésimo aniversário do assassinato de Chico Mendes, o Programa de Mestrado em Letras: linguagem e identidade, da Universidade Federal do Acre (Ufac), em parceria com o Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora (Cecafro) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), realizou o I Colóquio Internacional as Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia, nos marcos do II Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental. Percussões, percursos, oralidades impressas e ecos de identidades constavam do temário desse encontro que reuniu centenas de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, representado instituições de ensino do Brasil, Peru, Bolívia, Senegal e Estados Unidos da América.

Nos grupos de discussão, uma das preocupações centrais era a formulação de reflexões que possibilitassem articular debates sobre as relações sociais, a tradição oral, a literatura oral e as demais literaturas, a questão da posse e uso da terra, as territorialidades, as questões educacionais, artísticas e linguísticas, os movimentos e organizações populares, os significados e os legados de lideranças assassinadas nas florestas tropicais dos dois lados do Atlântico, além da importância e sentidos da discussão geo-cultural e geo-política em torno dos temas da Pan-África e da Pan-Amazônia.

A presente publicação contém a parte substancial dos textos apresentados por professores e alunos de graduação e pós-graduação nos grupos temáticos de comunicações livres que se alternaram às grandes conferências e sessões de mesas redondas compostas pelos convidados brasileiros e de outras nacionalidades presentes no evento. São escritos ou escritas de meados de 2008, resultado de pesquisas em andamento que, ao longo desses últimos dois anos, ganharam novos contornos, formas e conteúdos. Muitas das reflexões preliminares foram incorporadas em dissertações de

mestrado ou teses doutorados já defendidas, bem como em relatórios finais de projetos de pesquisa. Mesmo aqueles estudos mais densos e “completos” foram alterados por seus autores. Nesse sentido, publicá-los da forma como foram apresentados naquele contexto tem um inestimável valor histórico e implica em exercício de diálogo com os diferentes momentos de nossas vidas e práticas acadêmicas.

“Identidades negras, indígenas e narrativas de viajantes”; “florestas, territórios e territorialidades”; linguagens, literaturas e identidades”; “educação, linguagens e identidades”, são os eixos temáticos nos quais estão articulados os textos desta edição. É importante salientar que, ao distribuí-los dessa forma, as organizadoras possibilitam antevermos a confluência de interesses e esforços de pesquisas, não obstante às diferenças de perspectivas e abordagens teórico-metodológicas de seus autores. O que entra em questão é uma renovada energia em se discutir temas do cotidiano da vida de comunidades humanas que, na maioria das vezes, não passam de estatísticas ou referências que as reduzem a um todo generalizante e anacrônico.

Mais que isso, a quase totalidade dos estudos são de autores nascidos ou que vivem nas Amazônias, enfrentando os desafios de pensar sobre essa região plural a partir de suas localidades. No âmbito desses desafios está a questão fundante da perspectiva, da escolha das fontes, das escolhas teóricas; em síntese, da tensa necessidade de se romper postulados, dessacralizar conceitos “universais”, oxigenar as subjetividades rompendo com as “naturalidades” colonizatórias.

Nessa perspectiva, refletir sobre as Amazônias que surgem na “era moderna” sob a pena da escrita ocidental que instituiu uma história e uma existência à região, negando e tentando exterminar as culturas e histórias de seus povos, tratados como seres “à margem da história”, implica em refletir sobre as Áfricas que (re)surgem na mesma era como “território de passagem” e entreposto para o violento “desenraizamento” de milhares de homens e mulheres que – tratados como seres desprovidos da condição humana - seriam “re-enraizados” no “novo mundo” do qual as Amazônias faziam parte. O objetivo principal desse implacável processo era produzir mercados, transformando negros de origem africana em mercadoria e produtores de mercadorias, numa violência sem precedentes e ainda não devidamente dimensionada, nas margens africanas e nas margens americanas do Atlântico ou, nas palavras de Paul Gilroy, no “Atlântico negro”, relacionando de forma profunda o terror e a subordinação racial à natureza íntima da própria modernidade.

Discorrer sobre linguagens e identidades da/na Amazônia ou das Amazônias, como preferimos, pode nos propiciar um re-encontro com as temáticas que dizem respeito aos dolorosos processos das diásporas indígenas, africanas, suas respectivas

descendências e as misturas ou muitas misturas; dos encontros e desencontros das diferentes gentes que singraram as estradas, os varadouros, os rios, as cidades, vilas e florestas desses nossos vastos mundos na chamada “era moderna”.

A publicação desta obra, em meio a uma infinidade de obstáculos e a toda uma cerceadora lógica de circulação do conhecimento que, no caso do Brasil, segue a trilha do “desbravamento dos sertões”, em si já configura um enfrentamento e um repensar a máxima do “nós que aqui estamos por vós esperamos”. A presença de desconhecidos autores nas páginas deste livro, a maioria proveniente de instituições de ensino consideradas “periféricas” pelos jargões academicistas que imperam no Brasil, aponta para desdobramentos imprevisíveis e amplia as possibilidades de fazer com que as temáticas propostas, em especial, no que diz respeito às Áfricas e às Amazônias sejam o corpo e o espírito da heterogeneidade que caracteriza essas regiões do mundo.

As ricas discussões e os estudos apresentados nesta publicação, contém a chama que impulsionou os acalorados debates daquele outubro de 2008, vinte anos após o assassinato de Chico Mendes. Essa simbologia é muito significativa e implica em atualizar a disposição para os embates que estavam presentes nas mulheres e homens que, ao lado desse conhecido líder sindical, enfrentaram as forças do “progresso” e travaram as rodas lineares de uma história de “desenvolvimento” Amazônia acreana. Com essa publicação, insistimos na urgência em abrir as portas da universidade para a convivência cotidiana com a diversidade de saberes, com as tradições orais e a oralidade como parte de um todo do qual, também, faz parte a escrita, as percussões e outras formas de apreensão ou percepção do mundo.

Com base nessa expectativa e em tudo o que significa pensar e refletir num mundo marcado pela imposição da lógica do pensamento único, da verdade única, da vida espetacularizada e de todas as tentativas de desmonte do espaço e da *res publica*, queremos encerrar com duas intrigantes e sugestivas indagações: a primeira, destacada em epígrafe a este prefácio, traz a força poética da caboverdiana Dina Salústio, a sacudir as comodidades dos que não tem coragem: “quem falou em impotência?”

A segunda, foi produzida em meio as tensões provocadas por uma ordem judicial e pichada em um muro por um(a) jovem manchinery, integrante do grupo de indígenas que enfrentava a ordem de despejo da casa onde funcionava a sede da extinta União das Nações Indígenas (UNI), na cidade de Rio Branco, capital do Estado do Acre: “quem somos nós, alguém saber?”

Gerson R. Albuquerque
Professor Associado
vinculado ao Centro de Educação, Letras e Artes
Universidade Federal do Acre.

Identities negras,
indígenas e narrativas
de viajantes

História, território e identidade étnica Nua no Juruá¹

Francisco Pereira da Costa²

Introdução

A base da economia amazônica, desde as três últimas décadas do século XIX, era o extrativismo da borracha. Essa atividade predominava, sobretudo, devido às revoluções tecnológicas e as descobertas de novas invenções para o uso e aplicação da borracha nos setores: vestuários, doméstico, hospitalar, automobilístico.

A partir desta realidade econômica efetivou-se uma demanda pela borracha e exigia muitos extratores ligados diretamente na base produtiva. Esse fato se devia aos baixos e primitivos recursos técnicos empregados na extração do látex. A produtividade de um seringal (zona de extração do látex e fabrico da borracha) estava ligada, diretamente, à quantidade de homens empregados na produção.

Nesse contexto, milhares de homens, mulheres, jovens, crianças, passaram a formar uma paisagem peculiar nas relações sociais de produção, no Acre, tendo Euclides da Cunha (1993, p. 13), encontrado características de uma condição social perversa, de trabalho semi-escravo, na exploração do seringueiro pelo seringalista.

A implantação da economia extrativista no Acre passava pela ocupação do território, ocupado pelos povos indígenas, imediatamente incorporados no sistema produtivo. Todavia, isso só seria possível com a ocupação e destruição da cultura material destas etnias.

Alguns historiadores acreanos por um longo período centralizaram suas investigações com base teórica na histórica econômica, nesse sentido, entendem que a ocupação do território do Acre remete a condição do Brasil no cenário da economia internacional no período que vai da metade do século XIX até as duas primeiras décadas do século XX, se constituindo um país dependente do capitalismo financeiro e ocupando posição subalterna na divisão internacional do trabalho (Martinello, 1988).

Inserida nesse cenário a Amazônia acreana passa a receber um grande contingente de desempregados, pobres, expropriados de suas terras, outros tantos tangidos pela seca, pequenos comerciantes começaram, a partir da segunda metade do século XIX, a ocupar o Acre, constituindo-se em mão-de-obra empregada na fabricação da borracha. Mas, o que parecia para esses indivíduos um processo emancipatório do jugo do latifúndio, na realidade, foram submetidos a uma relação semi-escravista nos seringais

(Facó, 1983, p. 33).

A invasão desses povos redesenhou a territorialidade da floresta ao criar os seringais, novos espaços de poder e dominação, tutelado pelo coronel da borracha (Costa, 2005, p. 20) e destribilizou vários povos indígenas alterando radicalmente a territorialidade étnica, instrumentalizados com o uso da violência.

Outro instrumento utilizado para impor e dominar os povos indígenas foi a construção de um discurso de negação das diversas etnias, enfim, um discurso que nega Outro, sendo esta prática justificadora para o estado de barbárie que se encontravam (Dussel, 1993).

Diante disso, esse ensaio busca problematizar a propagação da extinção dos Nua, desde a primeira década do século XX e, o seu ressurgimento recentemente, levando em conta, os modos de vida, experiências, lutas, cultura, trabalho e resistências contra os invasores.

O conceito de territorialidade aqui empregado não passa por uma discussão epistemológica, no sentido de definir com precisão o conceito adequado, posto que, há uma divergência em cada campo do conhecimento científico sobre o seu significado e conteúdo. Mas busca o entendimento de territorialidade dentro de uma ação dialética em que movimentos o destroem e o reconstrói, razão que leva Oliveira (2002, p. 299) a falar em processo de territorialização e não territorialidade e, da idéia de território usado (Santos apud Seabra, et. al., 2000, p. 26).

A História exerce um papel extraordinário na recomposição desse discurso, ao trazer uma abordagem histórica sobre os deslocamentos temporários ou permanentes da etnia Nua de seu território e, o seu ressurgimento, como um movimento de afirmação da identidade. Isso possibilitará promover uma discussão para combater toda forma de discriminação contra os povos excluídos.

1 - Territorialidade - espaço de poder e resistência

A ocupação da região do Acre decorre, aproximadamente, segundo as pesquisas arqueológicas a um período superior a três mil anos (Loureiro, 1982). Essa ocupação foi realizada por povos dos trancos étnicos lingüísticos Aruak e Pano, aquele oriundo da Venezuela ou Bolívia e este, do Peru. Ambos ocuparam todos os tributários dos rios acreanos, principalmente, os mais caudalosos: Juruá, Purus, Acre, Envira, Tarauacá.

Nesses lugares construíram sua própria identidade e as condições de organização dos modos de vida, rituais, culturas e cerâmicas, que se diferenciaram umas das outras etnias. Erroneamente, o invasor identificou todos como se fossem iguais, sem distinção

de nomes, culturas, costumes e rituais

Não somente pouco se sabe sobre as tribos que a habitavam, como há enorme confusão a começar pelos nomes. O seringueiro não estava interessado em distinções lingüísticas e culturais; com uns poucos nomes batizou todas as tribos, fazendo-os recair sobre grupos completamente diferentes (Ribeiro, 1993, p. 43).

Essa assertiva de Ribeiro (1993) é um tanto descompromissada com a realidade tribal acreana, posto que, percebe-se, claramente, nos relatórios dos viajantes e outros aventureiros que diferentes nomes de etnias aparecem, surgem em seus escritos, certamente, por não serem estudiosos tampouco cientistas, a descrição dessas etnias foram superficiais e imprecisas.

A região do Juruá, na descrição de Castelo Branco Sobrinho (2005, p. 17ss.), era ocupada por diversos povos indígenas. É perceptível neste relato que o autor se reporta ou descreve a existência de várias territorialidades dos Naua, ou seja, uma etnia que habitava vários lugares do Juruá e no Vale do Tarauacá (Barros, 1981, p. 123).

Desperta interesse, também, de ver, que no relato destes cronistas há referência sobre a extinção dos Naua, ou induz o leitor a comungar com esse tipo de afirmação. Relata que uma doença por nome "catarrão" havia dizimado e os sobreviventes fugidos para outro local (Castelo Branco Sobrinho, 2005, p. 23).

Ainda, no texto do cronista percebe-se que há uma contradição ao dizer "dizimação" e "sobreviventes", ora, esse é o primeiro aspecto de ordem demográfica/quantitativa do enfrentamento a tese da extinção dos Naua, pois, se há sobreviventes não podemos falar em dizimação, que implica no extermínio de um povo.

O artigo de Castelo Branco Sobrinho, foi ilustrado com a foto da mulher Naua Mariana (Mariruni), enfatizando tratar-se da última sobrevivente conhecida.

Outras narrativas merecem serem trazidas a lume, na obra de Barros (1981, p. 24), podemos destacar: "O local onde foi erguida a sede departamental era habitada pelos "Nauás" tribo aguerrida e numerosa". (grifamos) Outra narrativa remete aos Nauás: "Utilizando índios "Nauás" civilizados, o Cel. Mâncio organizou uma expedição chefiada por Antonio Marques Menezes, com a missão de excursionar pela floresta que contornava a propriedade" (Barros, 1981, p. 125).

A expedição a qual o historiador Barros se refere remonta ao período de 1911 a 1913, aproximadamente, com o interesse de ocupar o território Poyanaua, cuja, forma utilizada era para dominar, explorar, alquebrar sua alteridade³, posto que, a prática da frente capitalista extrativista, no Acre, não destoou das práticas dos europeus contra os índios do litoral e da Amazônia, no século XVI (Ribeiro, 1993, 23).

Esse estado beligerante de violência e resistência das etnias em defesa de seus territórios, culturas, costumes e tradições foi cunhando na região como "correrias". Tratava-se de uma expedição articulada, financiada pelos seringalistas e não seringueiros como afirma Ribeiro, com táticas de guerrilha para matar os índios ou suas lideranças, tomar suas mulheres, o que, após, passavam a dominar e explorar incorporando-as ao trabalho escravo.

Diante disso, é imprescindível trazer a baila o discurso dos cronistas da época sobre as etnias indígenas, para tentar apreender que estes discursos (Foucault, 2000) determinavam um lugar específico e, ao mesmo tempo, clivaram ideologicamente esses povos.

Os cronistas da época e historiadores contemporâneos se encarregaram de construir e perpetuar uma imagem dos Naua, como sendo eles, um povo agressivo e violento, por exemplo, Costa *apud* Bezerra *et alli* (1994, p. 38) tratando da ocupação do território indígena:

[...] Chandless em 1866 fez explorações científicas, singrou as águas do Juruá até o rio Liberdade, nesta localidade foi forçado a retroceder acossado pelos Náuas - índios bravios que naquele tempo tinham o domínio da região.

Mais adiante, talvez por falta do que dizer dos Naua, enfatizam: "Soberanos na selva e no rio os bravos guerreiros Nauas em 1867 detiveram a expedição exploradora de Willian Chandless" (Bezerra, 1994, p. 39).

E, numa versão e tentativa de resgate da história do Juruá a autora traz três ilustrações dos Naua, surpreendentes: a primeira, da índia Naua Mariana, também, ilustrada num artigo de Castelo Branco Sobrinho, no início do século XX, que afirmava tratar-se da última sobrevivente; a segunda, ao lado de Mariana pousa numa foto a índia Naua Francisca Borges da Conceição, ao lado do médico Abel Pinheiro, no ano de 1954. Ao lado desta mesma foto, porém, colado sobre o médico uma legenda:

Francisca Borges da Conceição - último representante da tribo dos Náuas casou com Pedro Borges de Paiva (nordestino) logo depois - da fundação da cidade. Deixou numerosa descendência - *filhos, netos, bisnetos, etc.* (dados de junho de 1960). (Bezerra, 1994, p. 40) (sic) (grifamos).

É oportuna e razoável uma dedução: ora, se a índia Francisca Borges da Conceição deixou uma enorme prole, filhos, netos e bisnetos. Questiona-se qual a ascendência dessa família? Se quiserem se autodeterminar, seriam Naua ou qual outra etnia?

Com isso, é possível arrematar com uma problematização: teriam sido os Naua extintos?

2 - Resgate da identidade étnica

É reservada a Antropologia um diálogo significativo sobre a questão da identidade étnica, para F. Barth significa 'limite étnico' no qual é representado por um limite social e territorial; Glaser entende como o 'uso de termos raciais, nacionais ou religiosos'; para R. Cardoso de Oliveira trata-se de 'identidade contrastiva'; Epstein construiu o conceito de 'identidade étnica negativa e identidade étnica positiva' -, (Seyferth, 1986, p. 530-531).

O que se percebe nessa literatura é uma tentativa de encontrar uma razão epistemológica para classificar um grupo étnico. A construção desses conceitos é aplicada nos grupos a partir de uma representação construída de forma endógena e exógena, ao mesmo tempo arbitrária e cartesiana, dentro da perspectiva do paradigma dominante (Santos, 2003).

Na obra *Tristes Trópicos*, Lévi-Strauss analisando a questão da 'antropofagia' como algo estranho a nossa sociedade, apresenta dois meios para a sociedade se livrar de indivíduos considerados perigosos

O primeiro deles seria assimilar a substância de sua energia hostil, neutralizando assim tudo o que nela pode haver de perigoso. Esta seria a "solução antropofágica". A solução inversa seria tentar vencer a hostilidade da força contrária também neutralizando aquilo que nela pode haver de energia, mas não pela assimilação. Em tal solução trata-se de neutralizar a força daquele que é considerado perigoso por meio de sua dominação. Essa solução consiste em *expulsar* os indivíduos perigosos para fora do corpo social, mantendo-os temporária ou definitivamente isolados, sem contato com a sociedade, em lugares destinados a esse fim. A tal prática de exclusão poder-se-ia denominar "antropoemia" [...]" (Fonseca, 2002, p. 161).

O marco histórico que engendrou a inserção das etnias na economia de mercado na Amazônia e no Acre segue o modelo da economia colonial, em que aos povos indígenas era reservado, se considerar um processo de assimilação, mesmo assim

[...] assentou-se num fundamento no qual o índio era considerado como um ente desumanizado, não-cristão, como uma mera extensão da natureza, sem alteridade, sem "alma" e, portanto, um objeto que podia ser manipulado conforme os desejos e impulsos do colonizador (Freitas, 2006, p. 40).

O método de sociabilidade em que as etnias foram incorporadas no Barracão - lugar de poder e dominação, organizado a partir de novos códigos e novas regras de comportamento, não comportava nem respeitava um grupo étnico detentor de alteridade,

o que caracterizava um processo de expulsão do novo grupo com a ocupação de seus territórios.

No entendimento de Michel Foucault, sintetizado por Fonseca (2002, p. 161), essa prática é inviabilizada, por duas razões:

Primeiro, devido à generalidade da noção de exclusão. Tal noção teria servido para designar aquilo que sociedades como as nossas fazem com aqueles indivíduos dotados do estatuto de delinqüentes, pertencentes a minorias étnicas, religiosas, sexuais, doentes mentais, em suma, aqueles indivíduos considerados anormais.

E, continua no enfrentamento ao consenso em torno da assimilação e exclusão

Um segundo conjunto de razões que o fazem discordar da hipótese de Lévi Strauss referente à oposição, que seria inerente a tal hipótese, entre as técnicas de assimilação e de rejeição. Quando se olha de perto os diversos meios de efetivação dos dois procedimentos, percebe-se que não estão forçosamente em oposição. Não haveria forma de assimilação, de incorporação, de aprisionamento que deixasse de comportar uma reativação de um poder que constrange e, de algum modo, expulsa (Foucault apud Fonseca, 2002, p. 161).

Nas relações impostas pelos seringalistas aos Nauas, se admitirmos como passível de aplicação a idéia de 'assimilação', que implica na destribalização, ocupação de seus territórios e a inserção na economia de mercado localizada nos domínios do Barracão, é instituída, nessa territorialidade, uma nova forma de controle, poder e dominação, que traz na sua essência a prática e afirmação da exclusão e não assimilação.

Nesse contexto, fica caracterizada a destruição da alteridade desses povos, ao reduzi-los ao 'tempo de cativo' (Monte, 1987, p. 12), o que reforça a versão em que a idéia de extinção ou dizimação reconstrói o 'mito da modernidade' (Dussel, 1993, p. 82), nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, no Acre.

O Antropólogo Terry Aquino estudando esse processo de destribalização e o domínio dos índios pelos seringalistas, chega ao entendimento que

[...] significava a destruição das antigas aldeias ou "cupichauas"; a eliminação da vida cerimonial e de rituais; manipulação de antigas regras de parentesco e casamento; o esquecimento de parte de suas culturas materiais e inclusive o abandono da língua [...] (Aquino, 1987, p. 8).

Nesse caso, é temerária a defesa da idéia de uma relação de sociabilidade em que se deve levar em consideração o "[...] caráter dinâmico e adaptativo, de criação e atuali-

zação de padrões perante circunstâncias sempre modificadas" (Oliveira, 2002, p. 300).

No estudo em que o foco é esse contato e a visão do dominador, do colonizador e do missionário, encontrou-se situação idêntica no Rio Negro, em que os Salesianos: "Alegavam que a maloca, desprovida de janelas e permanentemente cheia de fumaça era um matadouro de índios; que a promiscuidade de tanta gente de sexo e idade diversa contrariava a moral cristã" (Ribeiro, 1993, p. 34).

Essa forma de classificar e determinar o lugar das diversas etnias na Amazônia

[...] ilustram a concepção civilizatória que guiou as ações política e religiosa dos colonizadores; mostra também, um processo de transfiguração cultural que deixou marcas profundas na formação social e no imaginário das populações nativas. Constituem uma estética de colonização que teve como pressuposto a negação do "outro", empreendimento humano que permeou todas as etapas de organização econômica e cultural da Amazônia e do Brasil (Freitas, 2006, p. 41).

Ao redor da imagem construída dos Naua, em tese, serviu para justificar, de um lado, a violência empregada na ocupação de seus territórios, de outro, para legitimar a ocultação dos povos indígenas, porque

[...] oculta o processo "de dominação" ou "violência" que exerce sobre outras culturas. Por isso, todo o sofrimento produzido no Outro fica justificado porque se "salva" a muitos "inocentes", vítimas da barbárie dessas culturas (Dussel, 1993, p. 77-78).

No Acre, esse processo passa pela expropriação do território indígena por parte dos seringueiros; a submissão ao regime de trabalho e as normas jurídicas capitalistas - que provocou mudanças profundas na estrutura social, econômica, política, mítica e cultural desses povos; e, a negação da cultura material, relações de parentesco.

Ao instalar o processo de destribalização dos povos indígenas do Acre, se concretiza o mito da modernidade em que "[...] a vítima inocente é transformada em culpada, o vitimário culpado é considerado inocente" (Dussel, 1993, p. 79).

Vergadas as etnias e incorporadas ao processo produtivo extrativista, era necessário construir outra imagem e legitimá-la, para se contrapor ao nativo guerreiro e resistente.

Esse novo personagem é o pioneiro, o desbravador, o nordestino destemido. Era preciso construir uma imagem em torno de si, para se localizar e se posicionar na territorialidade indígena destribalizada, como sujeito detentor de um espaço de poder que fora destruído e depois reconstruído por aqueles que vieram para transformar a

barbárie em modernidade, para trazer a luz às trevas.

Isso aparece nos discursos que construíram essa imagem:

Quando a gleba em que assentou-se a acreania, tinha por supremos senhores o jaguar e o tuchaua, aquele com as suas garras aguçadas e este com o seu arbitrio inapelável, surgiu na arena o cabôclo nordestino que, destruindo esse poderio inflexível, - concebeu, montou e desenvolveu um organismo social, cuja estrutura anacrônica, assemelhava-se ao regimen feudal. O dono do seringal, a única feitoria ou fazenda existente nas terras arrebatadas ao gentio, tornou-se o exclusivo soberano do seu rincão, senhor absoluto de baração e cutelo.

Foi neste estádio social, em que a força rude, amparada por verdadeiros arsenais de carabinas "winchester", arredando e desconhecendo qualquer autoridade de cunho legal que, aportaram ao Território recém criado, os primeiros dirigentes dos seus departamentos administrativos⁴.

Esse texto revela uma visão quase que unânime daqueles sujeitos sociais que usurparam o poder político e econômico no país. Ademais, repetem a visão eurocentrista, quando ocuparam o litoral brasileiro, que viam as etnias indígenas como povo bárbaro, sem deus, sem rei e sem lei.

A elite do Juruá, num movimento que pleiteava a autonomia político-administrativa daquela região, numa petição ao Congresso Nacional em 1909, imbuídos de uma visão litoralcentrista dizia: "Região desbravada pela energia do nortista, predominando os heróicos irmãos do Ceará, palmo a palmo disputada à potência esmagadora do selvagem e à hostilidade do clima [...]" (Castelo Branco Sobrinho, 2004, p. 30)⁵. Vê-se que é recorrente na literatura essa imagem do desbravador, do herói, do pioneiro, do destemido e valente nordestino se contrapondo ao índio como selvagem, bárbaro, violento e antropofágico.

Todavia, estudando a ocupação dos vales do Juruá e Purus, Darcy Ribeiro afirma: "Em consequência da rapidez e da violência desta invasão, o que fora uma das áreas amazônicas de maior população indígena despovoou-se em poucos anos, na medida em que nasciam os núcleos civilizados" (Ribeiro, 1986, p. 43). E, vai mais longe ao identificar o papel "emancipador" desses desbravadores: "Ali os coletores de drogas da mata não tiveram predecessores, missionários ou quaisquer outros, foram eles próprios os desbravadores da terra, os descobridores das tribos e seus algozes" (Ribeiro, 1986, p. 43).

Na segunda década do século XX, o Serviço de Proteção ao Índio, adentrou o Território do Acre, em algumas excursões, utilizando-se dos relatórios dessas expedições, o antropólogo revela um quadro nada alentador para os povos Kaxinauá, Kurina,

(na realidade Kulina) Ipurinân, Kanamari: "O resultado dessa pacificação foi a escravização dos índios que pouco tempo depois viviam em condições ainda mais miseráveis que quando perseguidos na mata" (Ribeiro, 1993, p. 45).

O amansamento e a catequização dos povos indígenas no Acre, em vez de representar um movimento de alteridade, de diálogo com o Outro, significou o uso da violência para vergá-los, para dominá-los, para destribalizá-los e submetê-los ao trabalho escravo no Barracão.

3 - Ressurgimento, alteridade e discurso de poder

Em 2000 o discurso de ressurgimento de um grupo étnico no Juruá mobilizou a comunidade internacional. Eram os Nauá, "dizimados" e "extintos" desde as primeiras décadas do século XX, reivindicando sua territorialidade, identidade étnica e, através de um discurso, a afirmação de sua presença física, política, cultural, ritualística e espiritual.

Relatos no início do século XX davam conta de que esse povo habitava o lugar chamado, posteriormente, de "Estirão dos Nauá", um pouco acima da cidade de Cruzeiro do Sul; no rio Moa - Igarapé Novo Recreio, que fica dentro da Serra do Môa, onde, de fato, iniciaram o processo emancipatório do ocultamento.

Em 1999, o CIME fez contato com indígenas remanescentes dos Naua e, a partir daí, desencadeou a luta pelo reconhecimento étnico e pela regularização da terra habitada e reivindicada por eles (Padilha, 2002, p. 44).

A pesar da propagação do extermínio dos Naua, eles nunca deixaram de existir como símbolo, como representação na memória coletiva popular. Posto que, a cidade de Cruzeiro do Sul é repleta de instituições e órgãos públicos que levam a denominação Naua, por exemplo: Rádio Voz dos Nauas, Café Nauas, Guaraná Nauense (de Naua), Teatro dos Nauas, Clube dos Nauas, dentre outros.

Os relatos revelam dois momentos mais recentes dessa presentificação: o primeiro, ocorreu em agosto de 1999, quando a Coordenadoria do CIME em Cruzeiro do Sul, participou de uma assembléia dos Nukini e, lá, foi defendido a necessidade de reconhecimento oficial e a demarcação do território dos Nauá.

Após a assembléia a equipe dirigiu-se ao Igarapé Novo Recreio e, em conversa com uma moradora, os coordenadores do CIME estranharam a existência de um cemitério em frente a casa, o que foi dito por dona Francisca: "[...] aquilo era coisa de índio". Disse mais, afirmando ser Nauá: "Eu não pertencço àquele povo" (Vasco, 2000, p. 8).

O segundo momento se deu em maio de 2000, quando membros do IBAMA,

da SOS Amazônia e o Secretário de Turismo foram detidos por duas horas no território Naua, como estratégia para forçar o Estado brasileiro, a reconhecê-los como povo étnico. Esse processo de identificação dos Naua, na realidade remonta a década de 1970, quando a FUNAI fez incursões na região do Juruá e, desde então, as perícias antropológicas revelaram a existência dos Nauá, é o que afirma Pereira Neto:

[...] desde 1977, a FUNAI reconhece que existia índios no alto rio Móa, em alguns de seus afluentes e, parte desses índios não se localizavam dentro da terra que foi identificada e depois demarcada como Terra Indígena Nukini. Apesar de não denominá-los como "Naua", os relatórios dos dois antropólogos acima referidos, confirmam a existência dessa população indígena. Assim, podemos afirmar que, desde 1977 a FUNAI já reconhece a existência de população indígena na área que posteriormente veio a se tornar o Parque Nacional da Serra do Divisor (Pereira Neto, 2000, p. 15).

Há uma outra problematização a ser suscitada: O que levou a FUNAI silenciar por tanto tempo?

Em 1970 o quadro político institucional, imposto por uma ditadura militar no país, era totalmente adverso a qualquer movimento social, ou a qualquer política de afirmação das minorias. Ademais, toda área indígena estava sob a tutela da política de segurança nacional, posto que, até hoje, os militares exercem uma forte influência sobre a política indigenista brasileira, sobretudo, no que diz respeito a demarcação dos territórios.

Essa tese afasta a defesa de Pereira Neto, administrador da FUNAI, em 2000, de que "Houve uma omissão do órgão indigenista oficial da época" (Vasco, 2000, p. 8). Na realidade, a política indigenista deste período histórico, a pesar de ter um carácter eminentemente 'integracionista', (Silva, 1985, p. 55) ela, na sua essência, representava uma descaracterização da identidade étnica, posto que, o reconhecimento pelo Estado do indivíduo ou do grupo étnico, verificado o cumprimento de vários requisitos, para considerá-lo emancipado, era conseqüência de um processo de exclusão e negação da identidade originária, pois

Declarada a *emancipação*, portanto, provado que a comunidade está integrada plenamente na comunhão nacional, esta comunidade não mais é tida, perante a lei, como comunidade indígena. Não sendo comunidade indígena, para ela não mais prevalece o direito, inclusive constitucional, à terra em que vive (Silva, 1985, p. 57).

A estratégia de incorporação de grupos étnicos na sociedade capitalista, ao negar a cultura material e todos os outros meios de caracterização da identidade deles, signifi-

ca um movimento de 'constrangimento e expulsão' (Foucault apud Fonseca, 2002, p. 161).

A pressão do CIME, de órgãos internacionais e a intervenção da Procuradoria da República no Acre forçaram a FUNAI a proceder a perícia e estudos antropológicos para o reconhecimento do povo Náua. O Diretor da FUNAI no Acre, na época, se encarregou, ele mesmo, de fazê-la (Pereira Neto, 2000, p. 6).

Talvez o resultado da perícia antropológica que considerou a autodenominação como instrumento de reconhecimento dos Náua, seja suficiente para o tipo de estudo, porém, a posição do pesquisador traz um juízo de valor ao definir quem fala e quem não fala e, sobretudo, por ignorar, excluir do foco da pesquisa os sítios arqueológicos, que seriam um recurso que trariam mais legitimidade e fidedignidade a pesquisa, embora, podemos levar em consideração tratar-se do saber específico da Arqueologia.

Não obstante, esta posição ideológica do antropólogo, os resultados da perícia deram conta da existência de uma população de 319 Naua⁶ (Pereira Neto, 2000, p. 44).

Não resta dúvida que o relatório é denso e sustenta técnica e cientificamente a perícia antropológica ali contida e, proporcionou o resgate da afirmação dentro dos contornos do conhecimento cartesiano, dominado pelo paradigma dominante (Santos, 2003), o que levou o autor da perícia a concluir:

Então, se concluímos que aqueles que se consideram índios e que habitam o PNSD o são de fato, e seus descendentes o são também, mesmo frutos de uniões interétnicas; embora não sendo apenas da etnia Naua, mas também das etnias Ashaninka, Jaminawa Arara, Arara e alguns de etnia indígena desconhecida; aquelas pessoas não-índias ligadas de alguma forma a eles por algum laço de parentesco, em meu entender, também são parte daquelas sociedades indígenas às quais estão vinculadas e, conseqüentemente, também são parte das mesmas aqueles seus parentes que, por motivos os mais diversos, vivem fora daquela área, seja na Terra Indígena Nukini, vizinha, sejam nos centros urbanos apontados no Censo Demográfico que fiz.[...]
(Pereira Neto, 2000, p. 30).

Após esses estudos, o conflito para reconhecimento ou não dos Naua foi resolvido junto a Justiça Federal no Acre, em audiência realizada no dia 15 de outubro de 2003, desde então, essa etnia foi reconhecida como "Naua", tendo ainda, naquela audiência, pactuado os limites como indicativos para demarcar o território desse povo, resultado de uma estratégia de luta pela autodeterminação da cultura material, da vida, das relações de parentesco, dos rituais, a língua e as relações de poder inerente a cada povo, construído, desta forma, a identidade étnica e a territorialidade.

Conclusão

A ocupação econômica e política do território do Juruá promoveram o conflito entre as diversas etnias, aqui existentes, e os exploradores, aquelas defendendo seus territórios, a cultura, valores, rituais e, estes escorraçando os povos indígenas para se apropriarem de seus territórios, das riquezas e, empregando a violência para transformar esses povos em escravos, com isso aniquilando as resistências.

O uso da violência não era somente física, mas moral, empregada contra a alteridade dos índios acreanos, utilizando-se de instrumentos e meios ideológicos para negar esses povos, ocultar sua cultura, a língua, os costumes e os rituais.

A tentativa dos exploradores seringalistas de ocultar definitivamente esses povos, negando sua existência, parece que, surtiu efeito somente no momento em que o poder de circulação da informação se resumia ao campo de ação e de domínio que detinham.

Todavia, quando a rede de contatos, de informações e articulações de relações de poder institucionais é estabelecida, permitindo a esses povos o acesso a esses lugares, ao mesmo tempo, em que entidades não-governamentais se articulam na busca da reconstrução e no fortalecimento da afirmação das identidades étnicas, é o momento de reivindicar a autodeterminação, demarcando o território político e retorno ao território físico, social e espiritual donde foram expropriados.

É o tempo do resgate da cultura, da identidade e, sobretudo, de sua territorialidade, dantes, expropriada pelos seringalistas. Assim, o ressurgimento dos Naua representa o resgate de sua alteridade e de sua dignidade.

A problemática do ressurgimento dos Naua é uma prática política de engajamento e de afirmação da identidade étnica, da reconquista da territorialidade, das cerimônias ritualísticas, da expressão espiritual vivida no espaço e tempo que o circundam, e pressão política contra o Estado, para reconhecê-los como povo dotado de alteridade e poder.

Mesmo nos marcos do conhecimento e normas do saber cartesiano o trabalho da perícia antropológica caracterizou-se como um instrumento técnico apropriado para demarcar e reconhecer a existência do povo Naua.

Notas:

¹Este trabalho é uma versão modificada do artigo original e inédito publicado com o título de "Territorialidade e identidade étnica Naua", na Revista Uáquiri - A Geografia e a Amazônia em Questão, n. 7- 8, jul./dez.2006 - jan./jun. 2007, do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Acre-UFAC.

²Francisco Pereira Costa, formado em História e Direito, Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco, Professor de História do Direito e Direito do Trabalho no Curso de Direito

da Universidade Federal do Acre. Endereço: Universidade Federal do Acre, Campus Universitário Reitor Áulio Gélío Alves de Sousa, BR 364, Km 04, 69.915-900 Rio Branco - AC.

³Ver Machado, 1994; Dussel, 1993.

⁴Manuscrito intitulado 'Juruá-Purus, sem autoria, provavelmente escrito na década de 20, do século XX. Para melhor compreender esse momento histórico ver COSTA, Francisco Pereira. Seringueiros, patrões e a justiça no Acre Federal, 1904-1918. Rio Branco: Edufac, 2005.

⁵Ver CARVALHO, 1909.

⁶PNSD - Parque Nacional da Serra do Divisor, localizado no extremo oeste do Acre, fronteira com o Peru.

Referências Bibliográficas

AQUINO, Terry Valle de. Breve história do contato. In: CABRAL, Ana Suely A. Câmara et al. Por uma educação indígena diferenciada. Brasília: C.N.R.C./FNPM, 1987.

BARROS, Glímedes Rego. A presença do Capitão Rego Barros no Alto Juruá (1912 - 1915). Brasília: Gráfica do Senado, 1981

BEZERRA, Maria José et al. Cidade de Cruzeiro do Sul - revisitando o Juruá. Rio Branco: Gráfica Estrela, 1994.

CARVALHO, Francisco Freire de et al. Pela Autonomia - petição da população do Departamento do Alto Juruá ao Congresso Nacional. Manaus: Ferreira Pena, 1909.

CASTELO BRANCO SOBRINHO, José Moreira Brandão. O Juruá Federal. Prefácio MESQUITA JÚNIOR, Geraldo. Brasília: Senado Federal, 2005.

CASTELO BRANCO, José Moreira Brandão. O Juruá Federal - Território do Acre. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, v. 9, tomo especial, 1922.

COSTA, Francisco Pereira. Seringueiros, patrões e a justiça no Acre Federal, 1904-1918. Rio Branco: Edufac, 2005.

CUNHA, Euclides da. À Margem da História. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DUSSEL, Enrique. 1492: O encobrimento do outro - a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

FACÓ, Rui. Cangaceiros e fanáticos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

FONSECA, Márcio Alves da. Michel Foucault e o direito. São Paulo: 2002.

FOUCAULT, Michel. A microfísica do poder. 15 ed., org. e trad. Roberto Machado, Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FREITAS, Marcílio de. Projeções estéticas da Amazônia - um "olhar" para o futuro. Manaus: Valer/Prefeitura de Manaus/Edua, 2006.

LOUREIRO, Antonio. Amazônia 10.000 anos. Manaus: Metro Cúbico, 1982.

MARTINELLO, Pedro. A "Batalha da Borracha" na Segunda Guerra Mundial e suas conseqüências para o Vale Amazônico. Cadernos da UFAC, n. 1, série "C" - estudos e

pesquisas, Rio Branco: UFAC, 1988.

MESQUITA JÚNIOR, Geraldo (Org.). Cruzeiro do Sul - edição comemorativa do centenário (1904-2004). Brasília: Senado Federal, 2004.

MONTE, Nietta Lindenberg. Escolas formais - agências mediadoras. In: CABRAL, Ana Suelly A. Câmara et al. Por uma educação indígena diferenciada. Brasília: C.N.R.C./FNPM, 1987.

PADILHA, Leomar. Naua - marca da resistência. In: Povos do Acre - História Indígena da Amazônia Ocidental. Rio Branco: FEM/CIME, 2002.

PEREIRA NETO, Antonio. FUNAI. Relatório preliminar a respeito de população que se afirma pertencer a etnia Naua, habitantes do Parque Nacional da Serra do Divisor - município de Mâncio Lima -AC. Rio Branco: FUNAI, 2000. Relatório de pesquisa.

RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização - a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 6.^a ed., Petrópolis: Vozes, 1993.

SANTOS, Boaventura de SANTOS. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2003

SEABRA, Odete et al. Território e Sociedade - entrevista com Milton Santos. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

SEYFERTH, Giralda. Grupo étnico. In: SILVA, Benedicto et.al. (Org.). Dicionário de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

SILVA, Orlando Sampaio. Os povos indígenas e o Estado Brasileiro. In: SANTOS, Sílvio Coelho dos et. al. Sociedades indígenas e o direito - uma questão de direitos humanos. Florianópolis: Ed. UFSC - CNPq, 1985, p. 52-60

VASCO, Kátia. Na terra dos Nauá, só faltavam os Náua... In: PORANTIM, ano 22, n.º 228, Brasília, set. 2000., p. 8-9

Terreiros de candomblé na Amazônia acreana: espaço de luta e sociabilidade¹

Italva Miranda da Silva²

“ Os africanos, vítimas do tráfico para as Américas, transportaram consigo para além da Imensidão das Águas o rastro/resíduo de seus deuses, de seus costumes, de suas linguagens. Confrontados a implacável desordem do colono, eles conheceram essa genialidade, atada aos sofrimentos que suportaram, de fertilizar esses rastros/resíduos, criando melhor do que sínteses, resultantes das quais adquiriram o segredo.” - Édouard Glissant

Talvez ainda não se tenha dado a devida importância aos nefastos efeitos que a “modernidade” com seus respectivos projetos modernizadores causaram as vidas daqueles que estão na contramão dessa ordem, e, fundamentalmente, talvez não se tenha parado para analisar e refletir sobre as fantásticas estratégias de burlar essa ordem e garantir a sobrevivência física e cultural promovidas pelos grupos populares em todos os cantos por onde o progresso passou. Foi por meio do rastro/resíduo como afirma Glissant, que os negros da América, um dentre tantos outros grupos marginalizados que cruzaram o Atlântico, mantiveram viva sua cultura. Cultura essa que foi modificada ao longo do tempo por razões diversas. Pode se dizer que muitas de suas práticas foram incorporadas às outras tradições, dando origem a novos costumes culturais ou religiosos (ou ambos) e podem ser facilmente identificados como elementos oriundos de uma matriz africana, mas que em nenhum momento deverão ser vistos como desassociados da vida cotidiana em que negros africanos (ou os filhos destes), em contato com os índios e brasileiros em geral, trocaram informações diversas, teceram redes de contato de natureza variadas ou até mesmo estabeleceram uniões de solidariedade para as mais diferentes ocasiões da vida.

Afirmo com isso que os escravos africanos trouxeram consigo as suas vivências, práticas, costumes e conceitos próprios de suas sociedades, e que estes foram absorvidos e reelaborados por eles próprios, por outros indivíduos não-escravos que viviam na mesma época ou, pelos descendentes dos africanos que no cotidiano foram dando origem a novos costumes, idéias e práticas. E foi driblando a vigilância imposta pelos mecanismos de controle e vigilância estatal, que a comunidade negra recriou seus espaços. No âmbito dessa pesquisa é o espaço de terreiro que particularmente me refiro, embora outros espaços, físicos ou simbólicos sejam também possíveis. Para o geógrafo

Milton Santos o espaço está sempre presente, abarcando simultaneamente vários elementos temporais, inclusive - e principalmente - os do passado, de distintos momentos; e “cada lugar é dotado de certa autonomia, diferenciada de acordo com seu exterior”

Entre nós a idéia de espaço ainda está em larga medida vinculada ao projeto de modernização e desenvolvimento (Velloso, 1989) regional e nacional impostos pelas elites que governam esse país. Projetos modernizantes estes que tem se notabilizado por impor um modelo formal e universal de desenvolvimento e progresso pautado em padrões de valores e condutas ocidentais de assepsia. Ao propagar e impor quase sempre de forma violenta esses valores, o poder constituído objetiva formar uma sociedade regida por princípios homegeinizantes, ignorando por sua vez as diferenças, étnicas, sociais e culturais. Mais que isso, tem promovido por meio dos veículos de comunicações, pagos com o dinheiro público campanhas de ocultação e negação das múltiplas identidades que “desviam” dos caminhos da modernização. Em artigo que compara as cidades moderna e tradicional e seus respectivos aparatos modernizantes, a arquiteta Célia Gonsáles mostra como estes espaços planejados tendem a reduzir a interação entre vizinhos, passantes e outros moradores, podendo servir “somente como elemento de privacidade, afastando o habitante da rua e a rua do habitante”. Para esta autora, é evidente que a “forma” do espaço não determina as relações sociais, mas com certeza influi na qualidade e intensidade das interações humanas tendo, portanto, um importante valor sócio-cultural ligado ao contato físico com a rua, ou o terreiro enfim, com o lugar do coletivo.

Embora seja o espaço ainda pensado em limites geográficos físicos e imóveis, os espaços ou as territorialidades que me proponho a investigar são os espaços assim pensados. Espaços que se deslocam, e que se misturam. Espaços que nascem das fraturas e dos enfrentamentos, os terreiros de candomblé da Amazônia acreana.

A característica desses espaços não esta na solidez ou precisão de seus limites, mas nas fronteiras móveis entre o permitido e o proibido, o velado e o explícito o sagrado e o profano, num movimento inseparável, num continuum, marcado por forte simbolismo. Nos terreiros de candomblé encontramos essas marcas moventes, típica de uma cultura que luta por afirmação e reconhecimento.

Na Amazônia acreana o protótipo de modernização e progresso chegou um pouco depois que em outras regiões do país, mas nem por isso menos violento e repressor. Aqui a modernidade se projetou a partir do discurso num primeiro momento de modernização e higienização e mais recentemente, sustentado no ambientalismo e sustentabilidade, onde sua efetivação implicou mudanças drásticas nos modos de vidas de todos aqueles que representavam entraves para o progresso. Alegando garantir

melhores condições de vida à população pobre, (Velloso, 1989) o governo promove uma verdadeira varredura nos principais pontos da cidade, desabrigando e pondo abaixo barracos e estabelecimento de comércio dos grupos populares, principalmente aqueles do barranco do rio que ficam na parte central da cidade, naturalmente aqueles que, aos olhos de turistas e investidores causavam mal-estar à administração.

Os últimos anos nesta região foram marcados por um violento processo de desestabilização das formas de vida e de organizações sociais historicamente constituídas. Objetivando transformar a cidade em “Porta de entrada” para o Pacífico e Cartão Postal do Meio Ambiente”, foi necessário esconder ou mesmo destruir o que significava atraso ou motivo de vergonha para as elites. Becos e ruelas escuras, pobreza, destoavam visivelmente do sonhado modelo civilizador (Velloso, 1988). Nesse processo, assiste-se à expulsão de milhares indivíduos de seus espaços de vivência, seja nas antigas moradias e florestas, sejam nos pontos de labuta pela sobrevivência. Expulsão quase sempre acompanhada de protestos de diversa natureza: velada, explícita, difusa ou silenciosa, mas sempre omitidos pelo pelos canais formais de comunicação. A lógica estatal criara uma “geografia médica” destinada a codificar o espaço da família e o da intimidade em oposição ao território mundano e contaminado. Um dos objetivos dessa geografia médica é o de delimitar o espaço da mulher, das crianças, do negro, do índio e de outros sujeitos sociais, passando a haver agora lugares permitidos e proibidos. Enfim, há um código regulando cuidadosamente esses espaços. (Velloso, 1989).

Em nome do progresso e da higienização, a exclusão. Uma exclusão que tem arrancado do indivíduo, fundamentos basilares da Constituição, como o direito a vida, a cidadania e a liberdade de ir e vir, ou seja, o direito de ter direito (Arendt, 2000), o direito de ser ele mesmo, sujeito autônomo que infere no mundo, mesmo que seja no seu próprio mundo. Esse projeto modernizador e disciplinador que já estar em curso a quase dois séculos no mundo, tem se especializado em produzir refugio, refugio humano (Bauman, 2005) que, não tendo mais para onde ser lançado já que o progresso ocupou todas as áreas até então “vazias” esta fadado a desaparecer. Para esse “lixo humano” (Bauman, 2005), não resta outra saída senão seu desaparecimento efetivo da face da terra. Volto novamente, a questão do espaço. Será que não há espaço para todos? Será que o planeta encolheu ou será que o ser humano não tolera mais viver em sociedade (Bresciane, 2004), preferindo a companhia do telefone, TV ou internet. É provocando uma reflexão em torno da questão tempo e espaço que me volto para o foco do trabalho.

A idéia de uma história universal, de espaços precisamente delimitados e da existência de uma única memória, a memória coletiva, dita nacional, que ignora e exclui as

diferenças, bem como as estruturas informais de comunicação, constitui-se em um sério problema. Principalmente entre nós brasileiros, em que a extrema diversidade cultural favorece a coexistência de várias espacialidades e temporalidades (Matta, 1987). É necessário dentro dessa lógica, repensar a pluralidade de sentidos presente nas diferentes codificações culturais, com o objetivo de reconstruir as territorialidades e as identidades silenciadas pela tão controversa “memória nacional”.

Se pela história não é possível forjar uma identidade que orgulhe as elites, já que essa história diz respeito muito mais a processos violentos de integração cultural do que propriamente de desenvolvimento e mais, não há como ocultar dela a presença indígena e negra, fundamentos dessa mesma sociedade. Assim, se o ser humano não é digno de engrandecer a nação é necessário recorrer a outros subsídios, “menos comprometedores” daí vem “nossa imagem” ligada sempre a natureza e sua respectiva geográfica. Um dos principais símbolos de nossa dita identidade nacional, a bandeira, por exemplo, não representa sequer nas entrelinhas história, muito menos povo. Seguindo essa lógica, talvez tenhamos uma Nação sem história, isso porque se a história só é possível onde haja a presença humana, como conceber uma cujos atores sociais encontram-se fora dela. É claro que essa é uma estratégia utilizada pelo poder constituído para ocultar e negar as diferenças. Assim, se a diversidade cultural constitui ameaça aos projetos de modernização, a geografia e a natureza transformam-se em tábua de salvação e os verdadeiros parâmetro para a ação política e o desenvolvimento (Velloso, 1988). O desenvolvimento e modernização verificados na Amazônia acreana nos últimos anos seguiram a mesma lógica dos projetos modernizantes de outros tempos e espaços no país. No entanto, mais do que em qualquer outro momento da história a Natureza foi o grande tema. Em nome da defesa do Meio Ambiente a orquestra do progresso tocou sua sinfonia. O Acre deveria ser o cartão postal desse projeto.

Essa reflexão é importante porque remete a uma reflexão dessas políticas de desenvolvimento para a Amazônia e principalmente porque interroga sobre a questão dos espaços sociais de sobrevivência, seja física ou cultural. Aspecto que não foi levado em conta na dinâmica desse progresso e, no que tange ao elemento negro o problema é ainda maior, já que este sequer consta na história. É preciso, portanto, lançar um olhar que enxergue essa questão. De modo geral, no que refere a questão do negro, grande parte dos estudos têm enfatizado a opressão dos senhores sobre escravos, quase sempre dando conta do negro como vítima e não como sujeito que produziu ao longo da escravidão as formas mais geniais de preservação de sua cultura, unicamente por meio da memória. O mundo negro é tratado quase sempre como um agregado monolítico onde a categoria da marginalidade acaba explicando tudo. No entanto, há diferenças e

especificidades de papéis no interior dessa cultura (Queiroz, 1988). É o caso das comunidades do povo santo espalhadas pela região que se colocam como figuras imprescindíveis para a compreensão da memória cultural africana.

Não basta reconstituir o que foi silenciado em um nível mais amplo (memória negra), mas também o que foi silenciado dentro da própria comunidade e a historiografia acreana tem não apenas silenciado, tem principalmente ocultado a presença do negro em sua formação e estruturação. A lógica sanitarista e disciplinadora que atuou na modernização de outras cidades brasileira também chegaram aqui e o sonho de construção de uma cidade livre de elementos indesejáveis também foi à meta. No caso específico dessa região, o negro se tornou “invisível”. Muito provavelmente sua cor tenha desaparecido na imensidade do verde amazônico. De qualquer forma, a tentativa de construir uma cidade ideal, em que a elite possa transitar “sossegada” tem esbarrado na existência da cidade real, onde o trânsito é conflitante e interminável. O que se vê na realidade é uma cidade, bem diferente daquela proposta pelos canais formais de comunicação. Quem já teve a oportunidade, o interesse e a curiosidade de adentrar o submundo da miséria, de trafegar pelos bairros malditos habitados por espectros humanos, de conhecer espaços subterrâneos, onde a pobreza e a total ausência do poder público são fatos reais, pode confirmar o que escrevo. Rio Branco é uma cidade habitada por cidadãos, cujos valores nos são praticamente desconhecidos.

A engenharia, arquitetura e o planejamento têm criado um mundo espacialmente segmentado, onde cada coisa tem, ou melhor, se propõe a ter seu lugar delimitado: pessoas, trânsito, função, moradia e etc. Quando opto por romper os muros que separam a fachada do quintal em busca da cidade real ofuscada pelos códigos sociais das elites, pretendo acenar para uma outra possibilidade de pensar as relações sociais vivenciadas por grande parte dos grupos populares de nossa região.

Experimentar esse novo ângulo da história, ver através de um outro olhar, constitui-se numa experiência singular, pois desperta o pensamento para o campo da heterogeneidade e das inúmeras formas de representação de mundo experimentadas pelos sujeitos sociais. Significa por outro lado, uma tarefa difícil e uma responsabilidade ainda maior, uma vez que a base desse trabalho é, fundamentalmente as histórias de vida e de luta da comunidade do povo santo na região. Assim, ao trabalhar com a questão da alteridade e, sobretudo, da memória exige um duplo esforço reflexivo em direção ao singular e ao conjunto e a cultura só pode ser compreendida nessa dinâmica, concebendo-a como realidade multifacetada, ambígua e em incessante movimento.

Ao privilegiar a memória negra contrastando-a com determinados padrões de pensamento e desenvolvimento, minha intenção é mostrar que a cultura negra por meio

do candomblé deve ser concebida como parte detentora de uma lógica, capaz de influir no conjunto, ou seja, na cultura. Essa influência, não importa se subterrânea, construiu e constrói uma lógica de sociabilidade e luta sem paralelo.

As territorialidades disputadas entre os adeptos e a comunidade religiosa do povo santo de um modo geral são em larga medida, desdobramentos de uma luta maior no seio da sociedade negra, luta por sobrevivência e é, portanto, nesses espaços subterrâneos que se encontra o ponto central desta pesquisa. Os barracões com seus respectivos terreiros têm se constituído no principal refúgio para aqueles que não encontraram na sociedade branca sua fortaleza, cujo paradigma de conduta contrasta com a vida real dessa comunidade. Neles (terreiro) é possível reconstituir parte da memória da herança africana por meio da religiosidade. Neles é possível também observar a constituição de uma outra lógica de sociabilidade baseada nas trocas de experiência e de saberes diversos, obtidas através das lutas cotidianas e dos enfrentamentos com os regimes de poder e de verdade (Villela, 2005). Ao brigar por esses espaços, esses grupos estão brigando pela própria existência e é dentro desse contexto é que vai vivificar a idéia de pertencimento ao “pedaço”, onde é clara para o grupo marginalizado a noção do “nós” e “eles”. (Velloso, 1989) O fato de pertencer a este espaço, não traduz vínculos de propriedade (fundiária) mas sim uma rede de relações. Esta rede é de tal forma interiorizada que acaba fazendo parte da própria identidade do indivíduo.

Apesar de tantas adversidades a cultura africana por meio do candomblé tem sobrevivido e, aliás, se fortalecido cada vez mais, por meio de estratégias próprias de defesa. O terreiro funciona como espaço delimitado da cultura negra, capaz de garantir através dos rituais, a solidariedade comunitária, não encontrada nos espaços disciplinadores da ordem formal, mas não só de negros. Isso pode ser confirmado na existência de grande número de homossexuais, por exemplo que têm procurado nos terreiros seu refúgio. Banidos e discriminados pelas igrejas cristãs, buscam acolhida e conforto espiritual no candomblé. Nos terreiros, como será visto adiante no trabalho, cria-se uma idéia de pertencimento a comunidade, a qual se deve obrigações e respeito. No entanto, a conquista desse espaço é objeto de luta, adesão, rompimento e enfrentamentos permanentes.

Na Amazônia acreana as disputas espaciais (terreiros) estão também, como em outras partes do país, vinculadas à preservação da cultura africana, mas diferentemente de outras regiões concorre com a questão indígena que tem ganhado projeção internacional, via discurso ambientalista e de florestania. Não quero dizer com isso, que no restante do país a comunidade do povo santo não encontre obstáculos, reitero apenas que este aspecto tem dificultado aqui, ainda mais a materialização desse propósito. Prin-

principalmente porque em termos religiosos o Santo Daime tem se afirmado cada vez mais.

Aqui talvez caiba um parêntese, que outros trabalhos poderão melhor investigar. Trata-se da relação entre a diáspora negra na Amazônia e as religiões de caboclos e orixás. A partir de pesquisas em todo o território nacional, Roger Bastide, um dos grandes estudiosos do candomblé, fez uma espécie de mapa das religiões africanas no Brasil. De acordo com o mapa, todo o Norte do país, da Amazônia à fronteira com Pernambuco, foi marcado pela influência indígena. Isso é ainda evidente na pajelança do Pará e da Amazônia, no encantamento do Piauí e no catimbó das demais regiões. No meio dessa grande área de influência indígena, criou-se uma espécie de ilha onde os africanos conseguiram marcar presença. É, sobretudo, em São Luís do Maranhão que escravos originários do Daomé deixaram traços das suas religiões no tambor de mina. É aqui que entra a relação da religiosidade do Santo Daime com a presença negra.

O mestre e pai Irineu Serra fundador da religião era maranhense, ou seja, oriundo de um dos locais onde a presença negra segundo Bastide, fez a diferença. Sendo assim provavelmente existam relações mais acentuadas ainda. Basta verificar por exemplo, o transe ocorrido depois da beberagem para a incorporação das entidades ou dos caboclos no Santo Daime. É muito semelhante ao que ocorre no candomblé. É claro que resguardada as diferenças, não são a mesma coisa, mas o fato é que, existe, utilizando a fala de Reginaldo Prandi, “muitos segredos guardados”. O que se verifica na verdade, é o surgimento de uma nova religião que incorpora tanto elementos da religião afro-brasileira quanto indígena. O crescimento do Santo Daime por outro lado, está ligado muito mais a uma questão de modismo ambiental do que propriamente de força espiritual. Uma vez que sob o pretexto de conhecer a essência da religião e, conseqüentemente do “cipó” milhares de “gringos” e ONGs têm penetrado e se estabelecido de maneira desmedida em solo amazônico, fazendo pesquisas, catalogando espécies e monitorando via Estados a região. Nesse sentido a concorrência a que me referi acima no trabalho, é esta concorrência dissimulada, desleal e premeditada, uma vez que essas organizações têm usado o índio e demais trabalhadores da floresta como fantoches para atingir seus objetivos e respaldar seus interesses. Reitero ainda que o que está em questão não é fato étnico, ser negro ou índio, nem estou querendo afirmar que para o reconhecimento e a valorização da cultura africana seja necessária a negação da cultura indígena. O que afirmo na verdade é que, em razão do amplo movimento orquestrado pelas organizações internacionais via causa amazônica, o índio acabou adquirindo visibilidade e o negro mais uma vez expectador desse teatro.

Em outras palavras, o índio enquanto individuo é confundido com parte da

densa floresta amazônica, sendo, portanto, digno de proteção e o negro por sua vez continua excluído, inclusive de boa parte dos discursos. De uma forma ou de outra, nesta região, a sociedade parece ainda não ter “descoberto” a África na Amazônia e a luta por espaço, mesmo que seja simbólico, é também uma luta pela afirmação da existência do negro na região. Vale ressaltar que própria historiografia regional tem omitido a presença negra em sua história.

As questões e os desdobramentos da presença da cultura africana na região amazônica são inúmeras e por demais ampla para este trabalho. Convém, no entanto, fazer um breve comentário sobre a presença do negro na região. Tão logo começou a febre do ouro vegetal, a borracha, que brotava abundante de árvores amazônicas, uma corrente humana foi criada e levou milhares de homens de pontos mais diversos, floresta adentro. O ano de 1880 marcou a chegada dessa avassaladora onda humana às terras do Vale Amazônico. Brasileiros de todas as partes: Amazonas, Pará, Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul que se misturaram aos muitos espanhóis, portugueses, judeus, sírios, libaneses, turcos, italianos, ingleses, barbadianos, bolivianos e peruanos, entre outros. Quanto aos negros, há lacunas que ainda precisam ser preenchidas. Entre elas verificar se houve a presença de quilombolas nessas terras, o que pode ser perfeitamente possível. Para Marcos Vinícius Neves, em artigo publicado na Biblioteca da Floresta 2008, “parece que não podemos desprezar a vinda de fugitivos de Canudos para o Acre como sinal evidente que essa região se tornou área de refugio para muitos dos deserdados e perseguidos da República brasileira”. E mais, para essas comunidades, muitas das quais certamente negras, a nova sociedade da borracha que se formava por aqui deveria aparecer, pelo menos, como a possibilidade de uma vida um pouco mais digna.

Ainda sobre a chegada dos primeiros agrupamentos de negros na região, Marcos Vinícius afirma que, “já no princípio do século XX um dos primeiros bairros da Vila Rio Branco se chamava África. Uma surpreendente pequena África acreana que os relatórios oficiais registraram apenas superficialmente, mas que a memória dos antigos moradores do bairro Seis de Agosto manteve viva até os dias de hoje.”

Sobre essa questão, mãe-Laura de Oxaguian, militante assídua do Movimento Negro na região e uma das mais ardentes defensoras pelo fortalecimento da cultura africana, afirma que a mudança de nome da Rua África pelas autoridades políticas para 1º de Maio foi um desrespeito não apenas com os negros que ali moravam, mas, sobretudo, com toda a comunidade africana da Amazônia e sua memória. Essa leitura feita por ela demonstra uma capacidade espetacular de avaliar de forma crítica e argumentada os projetos e os interesses dos regimes de poder. Com sua pouca “sabedoria

letrada”, ela consegue ver por trás da fachada, percebe que a substituição de um nome por outro vai além de uma aparente simples medida, visa, principalmente, silenciar e ocultar a existência de seguimentos ou grupos sociais considerados indesejáveis.

É seguindo a trilha de mãe-Laura que busco dá visibilidade a esta pequena África encravada na Amazônia acreana, a partir dos terreiros de candomblé. Terreiros estes pensados e olhados enquanto espaço de vivências e sociabilidade da comunidade do povo santo. Ao longo desse trabalho, visitando terreiros e dialogando com o povo santo fui-me familiarizando com os falares, os códigos, rituais e a comunidade como um todo, e assim pude compreender alguns dos mecanismos sociais que produzem a vida naqueles ambientes.

Uma compreensão mais consistente de como se opera os regimes disciplinadores só se torna visível quando se predispõe a adentrar os espaços subterrâneos de vivências dos grupos sociais marginalizados. É dialogando com seus desejos e anseios que se verifica a extraordinária criatividade de seus códigos e estratégias de luta e sobrevivência. A constante convivência com o povo-de-santo dos terreiros, levou-me a compreender a complexidade do modo como se realiza a vida nesses espaços que, por sinal não está isolado desse dito mundo moderno. E mais, o terreiro não é apenas um local marcado por solidariedade e harmonia, mas somados a esses fatores têm-se crises, incidentes e conflitos por poder que a todo o momento provocam sérias rupturas que acabam por converterem-se nos “instrumentais” de dinâmica da vida social daqueles ambientes. As sociabilidades das comunidades embora sejam marcadas por harmonia e conflito, normalmente encontram nas festas e mutirões formas para (re)unificam os grupo a partir da religiosidade.

Quando falo de terreiro me refiro a toda extensão espacial do barracão - local onde está inserido o próprio terreiro. È no barracão que se reúne a comunidade santa para organizar as festas, cerimônias, preparar as comidas, enfeitar o local para o santo (orixá) e dividir outras tarefas. As relações que se estabelecem entre as famílias de santo podem ser vistas como muito semelhantes, em uma série de aspectos, àquelas que ocorrem nas diversas configurações familiares. Tal como propõem (Carneiro 1967) e (Costa Lima 2003), os compromissos dos filhos-de-santo em relação à sua família de santo são, no limite, os mesmos encontrados em muitas famílias extensas, nas quais os filhos devem auxiliar na subsistência e na reprodução da família. Os laços estabelecidos entre o filho-de-santo e a casa de candomblé não estão referidos apenas à filiação religiosa, mas, sobretudo, ao campo das obrigações recíprocas, ao terreno profundo das emoções e dos sentimentos.

A adesão a um terreiro de candomblé sugere a entrada em um círculo de intimi-

dade e o cumprimento de uma rigorosa agenda relacionada à família de santo e ao seu dirigente. A criação de um terreiro implica também o assentamento do Axé, é no falar do povo santo plantar o Axé-energia geradora da força para a comunidade. Essa é uma tarefa longa que inclui uma complexidade de etapas e rituais como: a preparação das pedras sagradas, o plantio de árvores sagradas e o assentamento dos axés específicos de cada orixá. É por razões como essas que segundo mãe-Laura, o local onde se instaura o terreiro ou a casa precisa ser espaçoso e a cidade não dispõe disso. A saída é, portanto, procurar as chácaras e colônias de preferência bem afastadas da cidade. Os orixás segundo ela, precisam respirar, movimentar, dançar e gesticular.

Obviamente mãe-Laura tem claro que essa justificativa de que a cidade não dispõe de espaço é uma inverdade. Trata-se apenas de uma “desculpa” para empurrar as comunidades de candomblé para fora do perímetro urbano, principalmente quando alegam o barulho dos terreiros. Naturalmente se isso fosse verdade não haveria tantas igrejas cristãs, principalmente evangélicas nas cidades e localizadas em pontos os mais diversos possíveis, como a Catedral por exemplo e o Templo da Igreja Batista do Bosque. Fazendo tanto ou maior barulho que as casas de candomblé.

Neste sentido, nem o discurso oficial de que é livre a liberdade de expressão e culto religioso se sustenta, pois, enquanto um terreiro para funcionar legalmente necessita de alvará, licença e permissão dos moradores vizinhos, inúmeras “células” atuam diariamente pelas cidades e bairros, provocando incômodo sem nenhuma permissão, e muito provavelmente nunca foram penalizadas por isso. Tentando seguir a risca as determinações oficiais para não serem penalizados o povo santo ver comprometida suas raízes historicamente plantadas, já que são constantemente convidados a se retirarem de seus locais de origem.

Nessa diáspora é sabido que muita coisa se perde, e a primeira delas é o Axé que um dia fora plantado por orientação dos búzios e consentimento dos orixás, sendo necessário recorrerem de novo ao rastro/resíduo. Só neste aspecto tem se um corte extremamente violento na relação indivíduo-entidade podendo comprometer para sempre a ligação. Certamente a lógica branca e cristã não entende ou finge não entender, aliás, para ela isso pouco interessa. Afora isso, a angústia e dificuldade em procurar um novo lugar e começar tudo outra vez, o que naturalmente dispersa a comunidade, e que naturalmente é bem visto pelo poder instituído que segue a máxima: “dividir para melhor dominar”. Observa-se que a questão do espaço e seus desdobramentos constituem apenas um aspecto no interior de um projeto maior de extermínio das diferenças.

Num terreiro de candomblé, praticamente todos os membros da casa participam dos preparativos quando ocorrem as cerimônias, sendo que muitos desempe-

nham tarefas específicas de seus postos sacerdotais. Em diálogo com mãe-Laura³, foi possível perceber que sua função exige o conhecimento de certos saberes inexistentes em outros iniciados, e isso faz dela merecedora de respeito de toda a comunidade do terreiro ao qual pertence e também de outros terreiros. Naquele espaço ela é a autoridade máxima, detentora de uma força conquistada durante longos anos de experiência, de vida no santo como diz. A ela todos os filhos, sejam de casa, seja de outras casas lhe pedem a benção, lhe rendem homenagens e reverências e tudo isso ocorre naturalmente, sem que haja nenhuma imposição ou coerção. Esses gestos e atitudes simbolizam o respeito e o reconhecimento de toda a comunidade pela sua sabedoria, legitimada em seus atos e na maneira como conduz a casa.

No entanto, como ela própria afirma não realiza tudo sozinha, pelo contrário, é auxiliada por vários filhos, tendo cada um deles função específica de acordo com o conhecimento adquirido no santo, havendo assim uma hierarquia que é rigidamente respeitada dentro da casa. Em primeiro lugar, vem a mãe ou pai-de-santo, logo abaixo, três ogans preparados, responsáveis dentre outras coisas pelo toque dos atabaques, um pegigan, para vigiar o comportamento na casa, uma equede que auxilia a chegada dos orixás, além de todos os filhos e filhas que ajudam nas mais diversas tarefas. Como se pode ver é um espaço marcadamente caracterizado por trocas de saberes múltiplos.

As relações de sociabilidades partilhadas pelo grupo podem ser verificadas em outros aspectos como no fato de todos comerem no terreiro, de ali tomarem banho e se vestirem. Às vezes, dormem-se no terreiro noites seguidas e muitas mulheres se fazem acompanhar de filhos pequenos. É, portanto, o espaço onde se realiza uma formidável troca de experiências. Durante esses mutirões se fala de tudo: casamento, trabalho, família, religião. Nele também se coloca as fofocas em dias. O aprendizado se passa “boca a boca” e ser praticante é condição essencial para ingressar nessa rede de intercâmbios, onde o saber está sempre em circulação. Merece destaque a afirmação de mãe-Laura de que: “o candomblé é uma escola e seu aprendizado não está nos livros, mas na sabedoria dos mais velhos que vão passando dosadamente aos novos iniciados”. Nos terreiros de candomblé, as relações estão baseadas em uma escala hierárquica por ordem de senioridade, tal como a maioria das configurações familiares, divididas em múltiplas atribuições, todas controladas pela mãe ou pai-de-santo, líder espiritual e material da família de santo. A idéia de uma “família de santo” é invocada e reafirmada em todos os momentos, criando o pressuposto de um contexto de intimidade e cumplicidade entre os membros de um terreiro. O fato de haver uma “família” não redundaria necessariamente em um tratamento igual a todos os filhos. A hierarquia por senioridade que marca as relações do terreiro implica um tratamento diferenciado aos

filhos mais velhos, bem como aos recém-iniciados, que são cercados de vigilância e cuidados especiais, tal como as crianças mais novas em uma família.

O caminho de um aprendiz da religião dos orixás é frequentemente permeado por noções e experiências que visam a elevar o fiel a estados de compreensão mística da natureza, promovendo a comunhão com os seres visíveis e invisíveis que a habitam. Isso porque o candomblé é fortemente apoiado no uso de oráculos como forma de comunicação direta com as forças inteligentes da natureza (orixás) e com os demais espíritos que se manifestam por meio dos fenômenos naturais. (Ligiéro, 1993).

O culto nesses candomblés é mais comum nos terreiros da linha Congo-Angola, onde se acredita que todo iniciado é acompanhado por um caboclo que cedo ou tarde se manifestará. Nesta cerimônia uma árvore conhecida como “árvore de Jurema” tem importância fundamental, já que é aos seus pés que o caboclo recebe as oferendas e será por fim, incorporado pelo médium. As festas de caboclos é bastante alegre: a entidade costuma cantar e dançar “sambas de caboclo”, além de comer e beber com os fiéis. Em seguida, fala aos que consultam, receitando remédios da flora medicinal para os males físicos e espirituais (Ligiéro, 1993). Logo que se incorpora, o caboclo se ornamenta com cocares de penas coloridas e, muitas vezes se apresenta como membro de uma tribo indígena ainda existente nos dias de hoje.

Observa-se, que para que todo esse cenário se materialize é necessário um grande esforço coletivo e um sentido de cooperação inexistente em qualquer outra religião. Providenciar comidas, bebidas, flores, folhas, adereços, roupas e todas as exigências que forem feitas pela entidade, não é tarefa fácil. Somente por amor a religião, como diz uma iniciada é que se faz tamanho sacrifício e doação. A compreensão que alguns sacerdotes chegam a ter em relação aos desígnios e lições da natureza é fruto de toda uma vida dedicada a religião dos orixás. O principiante por sua vez, pode ter acesso a algumas alternativas para exercer o desejo de evolução espiritual. Uma dessas possibilidades é a construção de um pequeno altar sobre o qual serão colocados objetos e elementos que sejam a representação simbólica da energia de que o orixá participa na natureza.

O novo adepto ao freqüentar o terreiro e ao participar das inúmeras atividades coletivas indispensáveis ao culto, logo se depara com uma nova maneira de considerar o tempo por exemplo. Ele terá que ser ressocializado para conviver com coisas que nos primeiros contatos lhe parecerão estranhas e desconfortáveis. Ele terá que aprender que tudo tem sua hora, mas que essa hora não é simplesmente determinada pelo relógio e sim pelo cumprimento de determinadas tarefas, que podem ser completadas antes ou depois de outras, decorrendo de certas ocorrências, algumas imprevisíveis o que pode adiantar ou atrasar toda a cadeia de atividades. Aliás, esses termos “atrasar” e “adiantar”

não fazem sentido no candomblé, pois tudo tem seu tempo e cada atividade se cumpre no tempo que for necessário. É a atividade que define o tempo, e não o contrário.

Ao mesmo tempo, os terreiros são circuitos através dos quais transitam indistintamente bens materiais e simbólicos. A idéia de circulação nos remete a Carlo Ginzburg e sua circularidade cultural na obra *O queijo e os vermes*. Em que o autor mostra a impossibilidade sociológica de determinados saberes ficarem restritos a um único espaço ou grupo social. Dessa forma, a sabedoria e os ensinamentos adquiridos ao longo da trajetória no terreiro e fora dele se misturam a outros saberes, visto que a própria dinâmica social seja por razões de sobrevivência ou de afirmação exige tais trocas. Os terreiros são, portanto, os cantos, o pedaço (Velloso, 1989) onde é possível reunir os fragmentos de uma cultura que se vê constantemente ameaçada, mas que busca por meio das trocas e adaptações formas de superação e afirmação das várias identidades que o negro pode assumir no âmbito social e cultural.

O candomblé como uma das diversas manifestações da cultura negra, se vale também da difusão de suas próprias imagens para se recriar. Fotografias de objetos, roupas, a organização espacial dos terreiros, a decoração dos ambientes são utilizadas como fonte de informação e inspiração por pais e mães-de-santo na livre criação de novas formas de representação dentro da religião - a tradição é invadida por criatividade diversas, mas “o essencial da mensagem religiosa continua africano, isto é, a cosmologia ordenadora do real é capaz ao mesmo tempo de incorporar novos elementos e permanecer africana” (Cunha, 1983).

Entrar para o candomblé é preciso, nas palavras de Lúcia, duas coisas: “ter coragem de assumir frente a sociedade essa escolha e, principalmente ter amor pela religião dos orixás”. Em sua fala, carregada de emoção é possível recuperar parte do conflito que se instaura na mente nas ações dos iniciados do candomblé. Conflito entre o desejo de ser ele mesmo, de se encontrar espiritualmente e as reações que vem de fora (família, cônjuge, amigos), caracterizando um permanente campo de tensão e desejo.

A idéia deste trabalho é buscar por meio da memória do povo santo da região, compreender suas lutas e formas de sociabilidades, mostrando ainda o processo de construção de sua(s) identidade(s), ambigüidades e absorções sofridas por esses grupos na dinâmica social.

Notas:

¹ Parte da pesquisa do projeto Terreiros de candomblé na Amazônia acreana, em execução junto ao Programa de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - UFAC, sob a orientação do professor Dr. Gerson Rodrigues de Albuquerque.

² Professora vinculada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas e aluna do Mestrado em Letras da UFAC.

³ Depoimento de mãe-Laura em 20 de Fevereiro de 2008.

Referências Bibliográficas

BASTIDE, Roger. A consciência fragmentada. Ensaios da cultura popular e religião. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BASTIDE, Roger. O Candomblé da Bahia: rito nagô. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRESCIANI, Maria Stella M. Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 2004. – (Coleção -Tudo é história, 52);

FREYRE, Gilberto. Casa grande e Senzala. Formação da família brasileira sob o regime da economia. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1973, 16ª ed.

GIL ROY, Paul. O atlântico negro – modernidade e dupla consciência. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ed. 34, Rio de Janeiro/Universidade Cândido Mendes/Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GINSBURG, Carlo. O queijo e os vermes. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. Os Candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova. São Paulo: Hucitec-Edusp, 1991

_____. Segredos Guardados – orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RODRIGUES, Nina. O negro brasileiro. Rio de Janeiro: Ed. Brasiliense, 1940.

VELLOSO, Mônica Pimenta. 1985. A brasilidade verde-amarela; nacionalismo e regionalismo paulista. Rio de Janeiro, Cpdoc. (Textos Cpdoc).

_____.1988. As tradições populares na Belle Époque carioca. Rio de Janeiro, Funarte.

A Infância indígena dos povos Bakairi

Juliane de Oliveira Bakairi ¹

Juracy Machado Pacífico ²

1. Introdução

Como é a infância indígena? Como se desenvolvem, em relação aos aspectos social, econômico e cultural, as crianças indígenas dos povos Bakairi? Quais são os seus limites, valores e educação na comunidade em que vivem? Estas foram algumas perguntas que nos fizemos ao iniciar este trabalho. O objetivo foi construir, a partir da pesquisa empírica, um cenário da vida cotidiana das crianças indígenas dos povos Bakairi. Silva e Nunes (2002) desenvolveram estudos e lá questionam a falta de informações e estudos sobre essa população: as crianças indígenas. Também nós temos o objetivo de contribuir com as pesquisas na área da infância indígena, especificamente, a dos povos Bakairi.

Iniciaremos retomando algumas conquistas das crianças não indígenas, lembrando que, para compreender as crianças e suas conquistas presentes, precisamos saber um pouco mais sobre a evolução do pensamento sobre a infância: como eram tratadas, pensadas, cuidadas e educadas as crianças de ontem?

As idéias, valores e conceitos que as identificam hoje têm sido construídos e, ao mesmo tempo, transformados por estas mesmas sociedades. Nesse sentido, a concepção de infância que conhecemos hoje nada mais é do que o resultado de várias transformações ocorridas em nossa sociedade. Tal concepção não foi dada, mas construída historicamente a partir de uma determinada forma de pensar o mundo, as pessoas, os objetos e as relações entre os indivíduos.

É importante ressaltar que do sentimento de paparicação e de abandono, na Idade Média, pelas mães, enquanto suas crianças ainda eram pequeninas, as crianças assumiram outro lugar na modernidade: o lugar de direitos. A criança passou a ter importância, a ser estudada, a ocupar espaço nas políticas públicas.

Em termos de direitos consolidados, o Século XX foi muito produtivo em relação à infância. A criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, possibilitou também a instituição de uma agência para cuidar da infância, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em 1946.

Porém, apesar da Declaração dos Direitos da Criança ser de 1959, apenas no

final da década de 80 é que organismos internacionais, ligados à ONU, promoveram conferências mundiais que tiveram maiores impactos junto aos problemas sociais da infância. E ainda assim, o desafio em favor da garantia de direitos para a infância, em todos os aspectos, inclusive o educacional, continua, mesmo a criança já sendo detentora de direitos imprescindíveis.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 possibilitou que se vislumbassem mudanças mais significativas, representando um marco legal importante em relação ao início da ampliação da atenção às crianças de zero a seis anos.

O Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 apresenta a criança (e o adolescente) como prioridade nacional e, o Artigo 7º, inciso XXV, garante assistência gratuita aos filhos e dependentes de trabalhadores urbanos e rurais, desde o nascimento até os seis anos em creches e pré-escolas. Ainda no que se refere a esse novo ordenamento legal, além da Carta Magna de 1988, o Brasil tem ainda outras leis que norteiam o atendimento às crianças de 0 a 6 anos³.

Nesse sentido, enquanto o novo ordenamento legal brasileiro garante direitos que são fundamentais ao desenvolvimento saudável e digno da criança; enquanto atribuiu à criança a condição de cidadã, cujo direito à proteção integral deve ser assegurado pela família, pela sociedade e pelo poder público, com absoluta prioridade, o que vemos, transcorridos 19 anos de Constituição Federal, 17 anos de ECA e 11 anos da mais nova LDB, é um verdadeiro descaso com a infância, representado por milhares de crianças de 0 a 5/6 anos fora da escola⁴.

E o que temos voltado para as crianças indígenas? Neste ponto ainda temos muito em que avançar, e também muitas dúvidas, muitas perguntas. A maioria das legislações que pretendem garantir direitos à infância não diferencia se direitos para crianças indígenas ou não indígenas. No caso da educação escolar, a Lei garante que as crianças sejam alfabetizadas na língua materna, mas esse é um direito não necessariamente garantido, pois a falta de professores indígenas capacitados ainda é grande. Em relação a outros aspectos ficamos com a impressão de que a lei não se aplica a tudo e nem a todos.

De acordo com as notícias veiculadas e as discussões entre os povos indígenas, temos um grave problema, ainda hoje, de mortalidade infantil. Por que tantas crianças indígenas morrem ainda hoje?

Cantú (s.d.) nos diz que:

Se fosse possível conceber-se uma subcategoria de indivíduos-criança, ou estabelecer-se o segmento mais vulnerável dentre todos os possíveis na escala de proteção dos direitos humanos, certamente, sem nenhum esforço, poderia-

mos inserir neste contexto as crianças e adolescentes pertencentes a comunidades indígenas.

Ainda de acordo com essa autora, é preciso entender que a Declaração de Direitos dos Povos Indígenas aprovada pela ONU em 13 de setembro de 2007, é um instrumento legal que precisa

[...] ser manejado por operadores do direito suficientemente corajosos para que se possa dar início a um processo de reversão desta realidade, rumando em direção à construção de políticas de enfrentamento dos problemas, pelos próprios atores do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente diretamente envolvidos neste atendimento. (Cântu, s.d.).

Conforme dados do Unicef, a população infantil indígena está no limite da violação dos direitos fundamentais, apresentando registros com os piores índices de mortalidade infantil e de sobrevivência após um ano, maior índice de crianças sem registro de nascimento, maior índice de crianças não alfabetizadas e maior número de crianças com chance de serem vítimas de violência sexual.

Não podemos nos esquecer que, independente do lugar, da tradição, da cultura, crianças são e serão sempre crianças e precisam de cuidados e de que adultos as protejam e, por isso, não pode o sistema de justiça esquivar-se e escudar-se em interpretações legais rigorosas ou ater-se a inferências sem sentido, quando se trata de garantir o mais elementar direito do indivíduo, como é o direito à vida. Faz muito sentido assegurar que para ser acolhido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a regra é ser criança (e adolescente).

2. A infância indígena dos povos Bakairi

Aracy Lopes Silva e Ângela Nunes (2002) organizaram uma obra intitulada “Crianças indígenas: ensaios antropológicos”, onde a primeira levanta, no início do texto, a questão de haver, até aquele momento, poucas publicações e, principalmente, pesquisas que enfatizassem a questão da infância indígena. É tanto que o livro se propôs ser um trabalho que trouxesse para o debate contribuições teóricas sobre a infância das populações indígenas.

Foi com esse propósito que elaboramos também este texto onde, trabalhando com uma metodologia que incluiu observações e registros da vida cotidiana das crianças, bem como a realização de entrevistas com crianças, mães, pais e idosos, fizemos importantes relatos do ser criança na Aldeia Canaã, povoada pelos Bakairi. As entrevis-

tas foram gravadas com a anuência de todos e todas. Os relatos, agora transcritos, foram mantidos, sem alterações gramaticais. O que se segue representa um pouco do que apreendemos sobre a infância indígena desses povos.

2.1 Um pouco de história sobre a origem dos povos Bakairis

A etnia Bakairi tem origem mítica na região de Salto Sawâpa, localizado abaixo da confluência do rio Verde com o Paranatinga. De lá migraram se dividindo em três grupos: um foi para a região de Santana, município de Nobres (MT), outro para a região do Alto Xingu, e o último para município de Paranatinga (MT), onde hoje se encontra a Aldeia Pakuera.

De acordo com alguns de seus membros⁵, os índios desconhecem a origem do nome Bakairi, no entanto é possível constatar que grande parte da tradicional cultura do povo Bakairi se perdeu decorrente do contato de mais de dois séculos com os não indígenas. O que vemos atualmente é um esforço dos Bakairi em manter o mínimo de tradições preservadas em meio ao encontro inevitável com a atual modernidade.

A língua falada pelo povo Bakairi é o Karib, sendo este o primeiro idioma a ser aprendido pelas crianças. O contato com o português só será enfatizado quando as crianças atingirem a idade escolar. Ressaltamos que a maior parte do povo grupo Bakairi, com população geral de 170 pessoas, fala o Karib diariamente. A população mais antiga e denominada Bakari, atualmente fala duas línguas, a portuguesa e o seu próprio idioma. Mas é a língua materna a de maior predominância, ocupando 100% do diálogo na comunidade. Isso é possível ver por que mesmo com a presença de visitantes, o que se ouve entre os índios é a própria língua. O português é utilizado apenas para o contato com os que desconhecem o Karib.

Os povos Bakairi representam uma parte da diversidade cultural e social dos indígenas brasileiros, pois cada etnia tem suas características lingüísticas, um modo próprio de se organizar em sociedade, de pensar e de conhecer o mundo natural, sobrenatural ou espiritual.

Na Terra Indígena Bakairi, localizada no município de Nobres, MT, a 120 km da cidade daquela cidade, estão as aldeias Canaã e Santana, povoadas pelo grupo Bakairi. A aldeia Central é a Santana, onde está localizada a escola e o maior número de habitantes.

A aldeia Canaã surgiu há quatro anos. O nome Canaã vem da Bíblia, pois a aldeia é composta por cinco famílias das quais quatro são evangélicas. Foi formada pela junção dos povos de duas comunidades denominadas Macaco e Quilombo. Essas peque-

nas aldeias juntaram-se formando uma única comunidade, a Canaã. Antes essa aldeia era composta por apenas três famílias, hoje totalizando cinco famílias e somando 42 pessoas entre crianças, jovens, adultos e idosos.

As mulheres têm um papel importante na vida da aldeia. Muitas mulheres do passado venceram o preconceito entre os seus próprios parentes para enfrentar a dificuldade alimentícia e conjugal, conforme afirma uma de nossas entrevistadas, falando de sua falecida mãe.

Ah! Eu já fiz muito colar, anel, rede quando casei. Minha vida foi fazer artesanato para comprar leite, roupa para minha filha, por que minha finada mãe me criou só com o dinheiro do artesanato, o marido dela só trabalhava na roça e às vezes só ficava bebendo. Eu fui criada assim. (Mulher Bakairi, 50 anos).

Um dos meios econômicos que ultrapassaram séculos foi o artesanato indígena. Este é o mais antigo meio de sobrevivência da população, e os bakairi utilizaram desses artesanatos para se manter após o contato com os não indígenas. As mulheres do passado foram as pioneiras e as mais corajosas em fabricar com suas próprias mãos, às vezes já calejadas, pois não utilizavam as limas nem os martelos; seus colares eram afinados nas pedras, como também as suas facas eram de pedras.

Hoje muitos jovens fabricam os colares, mas alguns já utilizam as máquinas e mesmo assim ainda é muito pouco o que fazem porque já estão buscando outro meio econômico, o profissionalismo. Mesmo assim ainda nas aldeias se encontra mulheres fabricando artesanatos e redes, como também estão plantando o algodão.

2.2 A vida cotidiana das crianças Bakairi

Organizamos em temáticas os dados coletados a partir de observações e entrevistas. Consideramos, para a definição das temáticas, o conteúdo das falas e dos registros desenvolvidos no diário de campo. Tais temáticas serão discutidas nos próximos itens.

2.2.1 A cultura e interação social da infância Bakairi

Entre os povos Bakairi os filhos são muito desejados, e não há preferências entre os sexos. Às vezes pensam que o melhor é ter filhos de sexo alternados: se o primeiro for homem, espera-se que o segundo seja mulher, e assim por diante. Mas isso não faz com que eles rejeitem ou não queiram aquele que vier. O povo Bakairi não

discrimina as crianças que são ditas na sociedade não indígenas deficientes. Estas crianças nascem, crescem e morrem com o mesmo amor que é dado aos considerados normais. Assim, a criança ao nascer é vista como algo importante, mesmo que haja uma deficiência, mas o amor, carinho e dedicação são dados a ela como algo inseparável, da mesma forma que para os outros irmãos.

As crianças experimentam em seu dia-a-dia a liberdade e podemos englobar o acesso a vários lugares, às diferentes pessoas, como também às atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim participam de quase tudo que acontece em sua volta. Além de ter essas experimentações, as crianças indígenas são vistas pelas mães como algo muito precioso. As mulheres Bakairi demonstram, por meio de suas falas, o amor incondicional que têm pelos seus filhos.

Eles são muito importantes para mim, eu me preocupo com eles, quando eles demora para chegar da aula fico preocupada. (mulher Bakairi, 30 anos).

Para mim são mais importantes. Amo eles; eles são tudo. (mulher Bakairi, 43 anos).

Hoje eles têm importância, pois aprenderam coisas boas, pois pensam em estudar ser alguém na vida, eles nos fazem feliz apesar de toda a dificuldade para realizar os sonhos deles. É muito difícil, às vezes não tem dinheiro o suficiente. (mulher Bakairi, 50 anos).

Na aldeia são tomados todos os cuidados para que as crianças não se sintam infelizes, até o choro é algo precioso. Quando uma criança de colo chora, a mãe tenta distraí-la consolando, oferecendo o peito.

As crianças maiores são muito importantes e muito queridas e, além disso, cuidando das crianças menores possibilitam à mãe realizar suas tarefas cotidianas. No entanto, os adultos normalmente pedem às crianças que façam coisas menores, como pegar algo, trazer água, reavivar o fogo, etc, e as crianças, por estarem livres das restrições sociais que impedem vários adultos de falar entre si e de se visitarem, são importantes na comunicação entre as casas.

Quando as mães vão ao campo coletar os materiais para a fabricação de artesanatos as crianças, na maioria das vezes, vão juntas. Elas juntam os coquinhos, pegam algo aqui, algo ali, mas não é exigido que façam; só o fazem se sentirem vontade. Ajudam também a colher e preparar os materiais para a pintura do corpo para as danças. Percebemos que as crianças passam o dia todo brincando, às vezes em grupo, em dupla ou até sozinhas. Parecem ter curiosidade em descobrir, pois procuram sempre estar perto dos adultos.

As crianças participam dos rituais simbólicos da comunidade, mas sempre na companhia das mães. As de colo antes de ir sempre passam o urucum no rosto, ou na barriga, pois as mães acreditam que os espíritos dos mortos estarão presentes ali, também com eles. As crianças são excluídas de pouquíssimos acontecimentos do cotidiano e dos rituais dessa sociedade.

Hoje é início do evento. Os jovens se organizam para apresentação de teatro; os adultos com a preparação dos alimentos, as crianças ajudando os adultos na limpeza do local, molhando a grama e a areia para a realização dos jogos indígenas. Após o término do trabalho elas voltam para ensaiar os cânticos que devem apresentar. (Diário de campo - 24/07/2008 - das 14h às 17h).

Hoje é início dos jogos indígenas Bakairi; têm jovens e crianças de outras aldeias: Santana, Paikum, Aturua. Os jovens deram início à abertura do evento com o cântico no idioma Bakairi, cantando o Hino Nacional Brasileiro. Em seguida teve um discurso proferido pelo Cacique da comunidade falando do objetivo do evento. Algumas crianças ficaram ouvindo os discursos, outras corriam, brincavam, e quase não ficavam na reunião. (Diário de campo - 25/07/2008 - das 8h30min às 12h30min).

Já é cedo e as crianças estão no campo para o arremesso de flecha. Estão competindo; a distância é de três metros. Cada uma tem a sua flecha e os pais não têm medo que elas se machuquem. Logo após a competição de flechas é a vez da natação: as crianças juntas aos pais e aos responsáveis vão para o rio onde nadam três metros; depois voltam para a aldeia. (Diário de campo - 29/07/2008 - das 14h às 17h).

O cuidado com as crianças toma a maior parte do tempo dos adultos; sua saúde, andanças e novos aprendizados são partes importantes das conversas cotidianas, especialmente das mulheres. Às crianças pouco é proibido. Elas ocupam quase todo o espaço da aldeia, mas sua inserção maior se dá no domínio feminino.

Quando as crianças nascem passam por cuidados especiais, um deles é livrá-las das doenças. Para isso elas devem tomar banho com as ervas do mato que, segundo a crença dos pais, as livrarão dos espíritos dos mortos, doenças e quebrantes.

Durante este período tanto a mãe quanto o pai da criança passam por uma dieta de alimentos e atividades. Uma das ervas mais utilizadas na comunidade é chamada de *Negramina* (café do mato). Essas ervas são fervidas e em seguida os bebês tomam banho. As mães mais velhas e as avós não recomendam o banho em água limpa, sem as ervas, pois isso é essencial de acordo com a cultura da comunidade.

Neste período as crianças dormem com a mãe que as amamentam até os 04 ou 05 anos. Quando as mães não têm o leite materno as mulheres mais velhas da tribo, ou seja, as avós, passam nos seios das mães a folha da mangaba, esquentado, para que esta

então possa ter o leite e, quando não conseguem mesmo amamentar, dão as papas de arroz e abóbora para as crianças tomarem até o período em que começam a nascer os dentes.

Mas essas crianças (bebês), antes de começarem a comer os alimentos considerados dos adultos, são tratadas com ervas que, de acordo com as crenças da comunidade, farão a limpeza do corpo. Uma das práticas mais comuns é o banho contra os efeitos dos peixes e os seus defeitos. Por exemplo, antes de comer o cará, o jejum e a traíra as mães dos bebês devem dar um banho, de no máximo três vezes, com o remédio do peixe. Só após esse tratamento tanto a criança como os pais podem comer, pois, segundo os antepassados, esses peixes são considerados chatos, birrentos e provocam esses efeitos nas crianças, caso essas não passem pelo banho.

Quando a criança começa a engatinhar sua mãe costuma dar banho de casca de goiaba. Acredita-se que isso fortalecerá a coluna vertebral possibilitando-a ficar firme. Chegando a época do nascimento dos dentes as mães fazem um pilão bem pequeno de madeira que, segundo a tradição, irá evitar dores de dente. As crianças usam esse pilão como amuleto.

Mas o ciclo ainda não terminou, pois chegando o tempo das crianças andarem as mães costuma usar o tutano do osso do porco-do-mato para passar nas pernas e evitar que as crianças fiquem tropeçando em qualquer coisa e caindo facilmente. Hoje muitos índios que moram na cidade e, na falta do tutano de porco-do-mato, usam o tutano do osso de boi.

Com um ano de vida as crianças começam a sua jornada de experiência segundo a comunidade Bakairi. Os pais ensinam a língua da comunidade como também o português. Alguns ensinam apenas a principal, a língua da tribo. É importante salientar que hoje, nas famílias, a língua do povo ocupa um espaço principal da aprendizagem das crianças seguido das orientações e dos cuidados.

Também as crianças participam das festas. Quando é época de festas na comunidade antes de irem, as crianças devem ser pintadas com o urucum. Este produto evita os espíritos maus que provocam as doenças. Essas recomendações são feitas pelos pajés da comunidade. Esse ritual de pintura também é feito quando é tempo de chuva e com ela os trovões. Neste caso as crianças não devem ficar sozinhas e são recomendadas a ficarem no colo das mães ou irmãos, pois, segundo as crenças dos povos Bakairi, muitos desses trovões são as almas dos mortos que estão a passar na aldeia.

Outra crença relacionada à infância refere-se à cobra sucuri. Os antigos da tribo acreditam que os pais das crianças pequenas ao encontrar uma Sucuri não devem matá-la, pois isso acarretaria na perda do filho. Segundo eles a sucuri roubaria a alma dos

filhos levando-os às doenças e à morte. Segundo um historiador da tribo, para os índios, a Sucuri faria com que a criança ficasse com a barriga cheia de água provocando uma diarreia sem limites. Por isso os antigos não permitem que aqueles que acabaram de ter filhos, ou seja, os pais recentes, matem a Sucuri. Além disso, a Sucuri também é considerada a dona das minas de água.

As crianças geralmente são cuidadas pelos irmãos mais velhos quando atingem a fase de um ano de idade e, a partir daí, vão acompanhando os irmãos em tudo. Uma das brincadeiras das crianças é correr atrás de cachorrinhos e gatos quando passeiam no pátio da aldeia.

No período de dois a cinco anos, ou um pouco mais, eles começam a brincar com os objetos que encontram na aldeia: pau, formigas, subir em árvores, brincar de castelo de areia e casinha. Os meninos fazem o cavalo de pau, brincam com água de chuva, com garrafas, pneus, bicicletas e alguns brinquedos industrializados que os pais compram. No período dos seis aos onze anos de idade muitos se divertem tomando banho no rio ou jogando bola.

Desde bem pequenas as crianças são ensinadas pelos adultos a serem responsáveis por algo. Então elas começam a sair para pescar com os adultos, vão para a roça, ajudam os pais na coleta dos alimentos. Já as meninas socam o arroz, limpam a casa, lavam a suas roupas e as dos pais.

Neste período as meninas passam a receber mais cuidados das mães, pois já estão se tornando moças. A vigilância fica mais acirrada em torno delas e as mães passam a ensiná-las.

Ou seja, a primeira menstruação (menarca) na comunidade é símbolo da passagem da menina criança para o mundo adulto. Desde então as meninas são presas. Como afirma Figueiredo (2005), o batizado das meninas é uma festa individual, realizada de acordo com o desejo da família, na primeira menstruação da menina, marcando sua passagem para a vida adulta.

O processo é mais ou menos assim: as mães prendem as meninas em um quarto onde só elas passam a ter acesso. Neste período a alimentação é restrita e a menina moça passa a tomar alguns remédios. Tais remédios são utilizados para o tratamento do corpo e são especificamente para o sexo feminino, ou seja, direcionado à mulher, diferindo de quando era bebê em que meninos e meninas tomavam os mesmos remédios. A menina fica de 30 a 60 dias trancada nesse quarto onde come, bebe e toma banho. Vai ao banheiro somente à noite e na companhia da mãe e deve voltar novamente para o quarto. Quando completado o tempo determinado os pais da menina moça promovem uma festa onde toda a comunidade participa. Neste dia é servido um banquete

com os peixes, embrulhados nas folhas de banana e caças assadas. Serve também os mingaus de arroz, batata, a mandioca cozida e assada e beijos da massa de mandioca ou de polvilho.

Antes da festa há um ritual: logo pela manhã a menina tem o corpo todo arranhado e, em seguida, toma um banho com remédios de ervas; depois se veste para sair e ser apresentada para a comunidade juntamente com a sua madrinha. Seu corpo é pintado. Após, reúne seu pilão e sua flecha para então ser apresentada e solta. Uma das estratégias de apresentação é manter a cabeça sempre para baixo em sinal de respeito. A menina não deve olhar para frente; deve manter seu olhar para o chão até que seu pai e mãe ordenem que levante a cabeça.

Essa festa acontece na puberdade que varia de 11 a 12 anos. Depois disso as meninas são inseridas no meio social respeitando as disciplinas ouvidas durante o período em que ficaram presas, e sempre na companhia da mãe, onde quer que esta vá.

Tornando-se adulta, aquela criança se responsabiliza pelos seus sonhos e liberdade de escolha para o seu futuro. As meninas não são obrigadas a se casar, casam quando sentiram o desejo de unirem-se a alguém. Para os pais nunca é tarde e os filhos permanecer em casa enquanto assim o quiserem.

2.2.2 Brincadeiras

Para os povos indígenas, grande parte das brincadeiras está inserida no fazer cotidiano, no aprender fazendo, a partir das atividades cotidianas realizadas pelos pais, seja nas correrias perseguindo pequenos animais com seus arcos e flechas, nos banhos nos rios e lagos ou nas atividades que acontecem nas roças e nos rituais. Dessa forma, o lúdico no contexto indígena está intimamente relacionado ao aprendizado das práticas sócio-culturais de seu povo.

Observamos que na vida cotidiana das crianças e no brincar estas estão sempre em grupos, às vezes sozinhas, mas a autonomia em produzir ou criar brincadeiras com os objetos da aldeia (tronco de lenha, pneu de bicicleta, bola, carinhos industrializados, reciclados) é algo bem contínuo no dia-a-dia das crianças. Certamente em suas brincadeiras estão presentes algumas das quais seus avôs, mães e pais também brincavam quando tinha sua idade. Isso pode ser observado nas falas das mães e das próprias crianças.

Brincava de folha, barro, essas coisas: aqueles bonecos de pano, fazia redinha e colocava o boneco lá. (mulher Bakairi, 43 anos).

Brincava um pouco né, só que não brincava muito não. De boneca eu nunca brinquei, eu nunca tive boneca. Brincava de fazer comida aquela de barro, de folha, por isso às vezes eu comia barro. (mulher Bakairi, 30 anos).

Eu brinco, jogo bola, passeio, brinco de cavalo [...]. Aqui eu trabalho, brinco e estudo. (criança Bakairi, 6 anos).

Aqui na aldeia é melhor do que na cidade. Eu brinco, eu corro atrás dos pintinhos [...]. De tudo que nós brinca aqui na aldeia, de cavalo de pau, de corrida, de jogar bola, de nadar no rio. (criança Bakairi, 9 anos).

Foi possível observar também que há uma diferença desta liberdade de brincadeiras das crianças de hoje com as de antigamente. Isso se observa por meio das falas das mães mais velhas, pai e avô da comunidade.

Eu não brinquei quase nada, eu fui direto para o pilão, nem brinquei de bonequinha, eu costurava, mas não brincava. (mulher Bakairi, 57 anos).

Brinquei, sim, um pouco né. Meu pai gostava mais que nós trabalhasse. Nesta época pouco se jogava bola, quase não tinha essas coisas aqui na aldeia. Agora, hoje, os jovens faz isso, nosso tempo era flechar, acertar passarinho, tomar banho no rio, pescar caçar para a mãe e pai. (homem Bakairi, 84 anos).

Eu não tive tanto tempo para brincar, o serviço nesta época era maior diferente dos de hoje né, hoje existe lei criança tem que ser criança, nosso tempo não era assim. "Bom era mas flecha, corrida entre irmãos para panhar água no rio né estes era o nosso brincar. (homem Bakairi, 55 anos).

As crianças gostam muito de ficar perto dos adultos. Quando as mães vão para o rio lavar roupas elas ficam brincando dentro e fora deste. As mães têm muito cuidado e estão sempre vigilantes para com as brincadeiras. Caso as crianças escolham lugares perigosos para brincar ou brincadeiras que apresentem riscos às suas vidas, as mães logo pedem para que parem de brincar. Então as crianças param e procuram outras coisas para fazer.

Hoje as mulheres da aldeia foram lavar roupas no rio e junto foram as crianças. Chegando ao local algumas crianças pescavam, outras ficavam junto às mães. Após a pescaria começaram a tomar banho no rio. As crianças não têm medo do rio, mas sempre procuram um lugar mais raso para tomar banho. Chegando à aldeia elas continuam a brincar, muitas vezes uma com as outras. Agora está chegando a hora do almoço. Algumas delas se dirigem às suas casa para almoçar e outras ficam brincando até serem chamadas pelos pais. (Diário de campo - 20/07/2008 - das 8h30min às 11h30min).

Os registros de diário de campo, feitos por Juliane de Oliveira Bakairi, no período de 17/07/2008 a 02/08/2008, nos revelam que, de fato, as crianças estão sempre perto dos adultos. Há uma idéia de que as crianças indígenas andam, desde muito pequenas, em lugares perigosos e sozinhas. Os registros nos mostram que crianças são crianças e precisam, entre outras coisas, do cuidado e atenção dos mais velhos, sejam estes jovens ou adultos:

2.2.3 Cuidado, trabalho e relações de gênero

Observamos que as crianças de colo estão sempre acompanhadas ou com a mãe, pai ou com os avós. Às vezes ficam também com crianças maiores, tanto com as meninas como com os meninos. Esses podem inclusive cantar para as crianças dormirem.

As crianças menores recebem uma grande atenção, e quando começam a chorar são levadas para as mães para que se alimentem. Mas é bom lembrar que as crianças não devem chorar à tarde, pois à noite podem perder o sono. De qualquer forma são tomados os cuidados necessários para que não chorem, assim como também se preocupam com o local onde as crianças andam, por isso as mães não permitem que andem sozinhas e nem manuseiem equipamentos que representem perigos para elas, conforme afirmam:

Geralmente aqui as crianças não pode pegar ferramentas, não pode andar sozinho no mato, por causa de acidente né, por causa de bicho, cobra, tem taturana, bicho venenoso, para evitar não pode andar sozinho. Quando sai para pescar vai com mãe, irmão, mas velho ou pai, mas não pode andar sozinho. (mulher Bakairi, 54 anos).

Na aldeia pode fazer quase tudo né, passear brincar, jogar bola e não pode fazer é, pegar ferramentas de corte como: faca, facão, foice, ficar na beira do fogo, essas coisas. (mulher Bakairi, 43 anos).

Interessante observar que o sexo feminino recebe um tratamento diferenciado também entre os povos Bakairis. As meninas maiores, em torno de dez a onze anos, podem ficar cuidando de crianças de colo quase todo o dia. Quando as crianças dormem essas meninas fazem os serviços da casa, tais como cozinhar, lavar louças e limpar a casa. Parece que os meninos são mais livres para brincar. Uma das entrevistadas, em relação ao trabalho, afirma que: “Eu ajudo a minha mãe, vou ao rio, lavo minhas roupas, vou na roça, às vezes ajunto toco do mato pequeno e panho as coisas da

roça para a mãe na bicicleta”. (menina Bakairi, 10 anos). Registros do Diário de Campo mostram essa realidade.

Hoje os pais das crianças foram a uma fazenda comprar a novilha para o encontro. Algumas crianças foram juntas, outras ficaram com as mães. As meninas maiores estão descascando mandioca, e os meninos estão jogando bola, e outros estão brincando de cavalo de pau. (20/07/2008 - das 8h às 11h30min).

Foi possível ver que os meninos são os que mais vão às pescarias e na pesca com o timbó. Nesse caso, acompanham os adultos, que retiram o cipó que será batido na água para envenenar os peixes. São só os homens adultos que batem o cipó; enquanto eles o preparam os meninos recolhem talos de babaçu para fazerem arcos e flechas que serão utilizados para capturar os peixes entorpecidos que serão carregados para casa amarrados em imbirá.

2.2.4 Educação e educação escolar

Atentas a tudo o que os adultos fazem, as crianças recebem uma educação que lhes permite grande liberdade para seguir as motivações de seus desejos de descobertas. Jamais são solicitadas a sair ou fazer outra coisa quando estão a observar algo, e suas curiosidades são alimentadas, na medida em que questionam sobre algo e os adultos respondem sem grandes cerimônias. Na escola isso representa um problema, visto que nem tudo sobre o que perguntam para a professora, esta consegue responder. Um exemplo disso são as classes gramaticais. As crianças querem saber por que na língua portuguesa temos tantas classificações e, claro, é difícil explicar a tantos porquês da gramática portuguesa. A professora, que também é indígena também gostaria de ter tais respostas, mas não as têm.

Juliane de Oliveira Bakairi registra em seu diário de campo:

Hoje, após o almoço, os jovens da aldeia estão indo ao rio para tomar banho e as crianças vão junto. Algumas ficam, ou seja, os bebês, já aqueles com idade de mais ou menos seis anos vão. Chegando ao rio todos pulam e as crianças também, nadam juntos aos adultos. Elas sabem nadar. Chegando a hora de voltar à aldeia elas não querem ir, mas os adultos pedem para sair da água senão não vão mais deixar que elas andem com eles, e então elas saem e vão para casa.

A educação das crianças não está livre de punições. Quando a criança faz alguma mal-criação e insiste nisso a mãe poderá lhe dar uma surra. Além da surra, dependendo

do grau de teimosia e mal-criação, as crianças são “ranhadas” com o *ranhador*, que é um instrumento feito com dentes de peixes. Seu uso é muito utilizado na festa da menina moça, na passagem do menino para a vida adulta e, como método punitivo, nas crianças a partir dos três anos. Os Bakairis acreditam que o ritual poderá retirar todos os males do corpo. A pessoa arranha poderá ter uma melhoria na saúde e bem-estar social, pois com o medo do “ranhador” os pequenos fazem menos traquinagens.

Em qualquer caso, o ritual é seguido da seguinte forma: 1º - Preparo do banho: os remédios para a composição do banho são retirados do mato por um membro da pessoa que será arranhada ou por um parente bem próximo, desde que conheça as ervas. Estas são postas em um recipiente com água e permanece ali por uma semana.; 2º - Arranhamento: transcorrida uma semana o remédio está pronto para o ritual. Então é molhado o local (braço, pernas, nádegas) que será arranhado e em seguida é arranhado. As crianças de três e quatro anos só podem arranhar as mãos e os pés. Acima dessa idade o corpo todo poderá ser arranhado. Isso é realizado logo pela manhã e quando chegar ao meio dia cada um se dirige ao rio e junto leva a sua vasilha contendo as ervas. Chegando lá cada um toma o seu banho com a água das ervas e em seguida lança as ervas ao rio. Neste dia as pessoas são impedidas de tomarem banho com a água limpa. O banho apenas com água irá acontecer somente no outro dia, bem cedo, antes do nascer do sol.

Este ritual deixa medo nas crianças como nos afirma umas das entrevistadas, quando questionada sobre o que você não gosta na aldeia: “Do ranhador, né, porque dói.” (criança Bakairi, seis anos.).

A educação escolar, para esta comunidade, teve início em 1995 na antiga comunidade Macaco. O primeiro professor foi o Professor Edson que continua até hoje. Ele foi o responsável pela alfabetização das primeiras crianças do seu tempo e muitos de seus alunos conseguiram terminar o ensino médio. Um já desenvolve atividades remuneradas junto à comunidade na área de saúde.

Antes cada comunidade tinha uma escola pequena, mas hoje a escola está polarizada na aldeia central, a de Santana e lá estão as séries iniciais, ensino fundamental e médio. A escola é composta por um quadro de 06 professores todos indígenas Bakairis, dos quais, 04 são formados, em nível de graduação, pelo projeto Tucum (...) e dois têm o nível magistério - ensino médio e estão distribuídos da seguinte forma: as duas de magistério têm contratados temporários e estão atuando na educação infantil e séries iniciais; os graduados pelo projeto Tucum são da rede estadual, todos concursados e atuam nas séries iniciais e no ensino médio.

Estes professores são os sobreviventes dos povos Bakairis que levam a

escolarização à comunidade. Antes a educação não existia como agora, era mais difícil, provavelmente pela falta de indígenas alfabetizados que pudessem ensinar aos demais. Muitos desses professores atuais são fruto da nova geração mais urbanizada de índios, pois os antigos se dedicaram aos cuidados da terra e da família. Alguns desses professores foram alfabetizados após a idade definida em lei para esse processo.

Como afirma um de nossos entrevistados, “Na minha época não teve escola então não estudei, alguns de meus filhos estudaram. Tenho dois filhos professor, o Edson e Jerônimo, os outros não teve muito estudo porque não tinha como estudar [...]” (homem Bakairi, 84 anos).

Outros, os mais recentes da comunidade não tiveram a oportunidade de estudar. Alguns estudaram, porém não terminaram e hoje acreditam que o caminho para a transformação tem início na educação como afirma uma de nossas entrevistadas:

Eu estudei, eu comeci, eu tinha onze anos. A escola é importante porque sem escola a gente não entende nada, para viver ter conhecimento melhor, sem educação não se encontra trabalho melhor, não se encontra nada né, é sim importante que em meu lugar meus filhos seja estudado. (mulher Bakairi, 43 anos).

Os pais querem dar aos filhos aquilo que eles não tiveram a oportunidade de realizar. Estas famílias vêm de um longo processo evolutivo, pois os Bakairis começaram a ver, por meio do contato com os não indígenas, que hoje não basta apenas ser um índio com terras e cultura própria para conseguir ser reconhecido e respeitado, mas também é importante ter o conhecimento como estratégias de luta e poder.

E isso vem se refletindo nas novas gerações dos povos Bakairis. Para eles o profissionalismo é a arma da igualdade. Hoje as crianças não pensam só em cuidar da terra, pensam também em crescer no conhecimento, acreditando que podem disputar de igual com os não índios. As crianças pensam em ter qualificação e formação, como afirmam uns de nossos entrevistados (2008):

Eu quero ser um enfermeiro igual a meu tio. (criança Bakairi, seis anos).
Eu quero ser um fazendeiro, ou um médico. (criança Bakairi, nove anos).
Eu quero ser professora. (criança Bakairi, dez anos).

No entanto o que vem dificultando as crianças da aldeia canaã não é o fato de não querer estudar, mas a distância da escola. Todos os dias elas caminham um trecho

de 6 km (três para ir e três para voltar) para estudar e isso se torna cansativo e às vezes perigoso para elas. Muitas vezes, quando chove, prejudica ainda mais, conforme afirmam os nossos entrevistados (2008):

Sim, mas queria que [a escola] fosse aqui. Na [Aldeia] Santana é muito longe e às vezes cansa. (criança Bakairi, seis anos).

[...] tem que ir todo dia de bicicleta e às vezes chove e a gente fica com frio, daí penso em estudar na cidade. (criança Bakairi, nove anos).

Gosto, apesar de ser um pouco longe, né. (criança Bakairi, dez anos).

As crianças do futuro talvez tenham uma outra visão dos estudos de hoje, mas sempre terão a parte que permanecerá em suas memórias para sempre: as brincadeiras no caminho da escola, o corre-corre nas estradas, e alegria de aprender, das descobertas, a angústia pela falta de respostas.

2.2.5 Saúde e meio ambiente

Além da educação, outro aspecto a ser considerado é a saúde. A saúde dos povos Bakairis está nas mãos da Funasa (Fundação Nacional da Saúde). Esta vem prestando serviço nas áreas de odontologia e clínico geral, nas reservas indígenas. O tratamento acontece em uma semana definida. Os profissionais da saúde dividem o serviço em dois períodos, atendendo nestes períodos às duas comunidades: Santana e Canaã. As crianças fazem o diagnóstico na aldeia. Quando há casos de doenças mais graves, estes são encaminhados para Nobres (MT) ou Cuiabá (MT). Recentemente não tem tido registro de morte de crianças por motivos de doenças na comunidade e todos as que nasceram estão vivas. Isso se deve ao fato de que os povos indígenas, de modo geral, não ficam a mercê da medicina humana. O forte dos indígenas, e também o responsável pela sobrevivência das etnias foi, e ainda é, a medicina natural.

Os índios são mestres em medicinas naturais, e mesmo desconhecendo as substâncias das ervas, conhecem as curas obtidas por elas. Isso tem levado os vários povos a sobreviverem. Muitas dessas ervas são receitas pelo médico da tribo: o pajé.

Os pajés têm um reconhecimento e um poder inabalável na cultura indígena. Eles são considerados um ídolo, pois os índios acreditam que eles têm o poder de conversar com os animais, plantas e pessoas mortas, além de retirar do corpo enfermo a doenças causadas pela feitiçaria. Esses são os objetivos dos pajés quando fazem o encontro na

comunidade.

Os pajés da comunidade Bakairi não costumam fazer consultas de dia, eles precisam estar concentrados, por isso escolhem a noite. Segundo eles o seu corpo está dividido em duas partes: uma parte representa ele mesmo e a outra é o espírito, chamado de “companheiro” pelas comunidades.

No entanto, as crianças Bakairis têm em suas veias a continuação das tradições de seus antepassados, pois convivem com os mitos e histórias sobre o relacionamento de homens, animais e plantas. Desde pequenas mantêm contato intenso com animais e plantas no cotidiano da aldeia e, aos poucos, estendem suas observações para fora dos limites desse espaço. Assim como os adultos conquistam o conhecimento através de descobertas, experimentações e transmissão, eles também passam seus conhecimentos às crianças menores - há, portanto, uma troca de saberes entre as diferentes camadas etárias da aldeia.

As crianças dos povos Bakairis vivem em harmonia com a natureza. Os rios, os animais e as plantas estão sempre presentes em seus pensamentos no dia-a-dia. Sabem que devem cuidar e respeitar todos os animais e isso está muito evidente para elas, pois mesmo sabendo que os animais selvagens podem representar perigo, as crianças não pensam em destruí-los. Quando resolvem criar algum animal, este passa a ser um ídolo para elas, sejam os animais domésticos, sejam os selvagens.

3. Considerações finais

Nosso propósito com este estudo foi registrar aspectos peculiares da infância indígena Bakairi, no que se refere ao desenvolvimento, à relação dessas crianças com o meio social, econômico e cultural, aos limites pessoais e extrínsecos, bem como aos seus valores e à educação na comunidade em que vivem. O objetivo foi construir, a partir da pesquisa empírica, um cenário da vida cotidiana das crianças indígenas dos povos Bakairis, considerando que não existem tantos trabalhos publicados sobre a infância destes povos.

Nesse processo percebemos que a legislação nacional não explicita se todos os direitos e conquistas das crianças não indígenas se estendem para as crianças indígenas, mas que, a Declaração de Direitos dos Povos Indígenas, aprovada pela ONU em 13 de setembro de 2007, é um instrumento legal importante e que precisa ser estudado e levado a sério pelos profissionais do direito no Brasil.

Percebemos também que as crianças indígenas acabam apropriando-se, reproduzindo, reinventando e recriando o seu mundo pela mediação com os adultos, com as

crianças e com todo o meio em que vivem. Faz parte desse universo de apropriações o conhecimento sobre os animais e plantas, que são a base da cultura dos povos Bakairis. Seus mitos e tradições culturais envolvem de alguma forma, as plantas e os animais, mas estes não são sacrificados e, sim, tratados com respeito, veneração e muita sabedoria. Há uma harmonia plena entre o ser humano índio e a natureza.

O mais importante é saber que as crianças são respeitadas em suas diversas fases da vida pelos povos Bakairi, mas que infelizmente a educação escolar é problemática na medida em que, para baratear e facilitar a vida das secretarias de educação prejudica-se a educação das crianças, colocando-as em risco, tanto de vida quanto sob o perigo da evasão escolar, ocasionados pelas dificuldades de acesso.

Esperamos ter contribuído para com a divulgação dos modos de vida das crianças indígenas Bakairi e que a divulgação dessas informações as ajudem a ter uma vida melhor, mais digna e que seja mais respeitada pela sociedade não índia. As crianças, inseridas numa determinada cultura, apropriam-se dela na mesma medida em que contribuem para a sua produção.

Notas:

¹ Bolsista - Acadêmica do 8º Período de Pedagogia – Unir/Campus de Vilhena, e Bolsista do Programa de Assistência Estudantil – Procea/Unir.

² Orientadora - Professora Mestre do Departamento de Pedagogia - Universidade Federal de Rondônia - Campus de Vilhena.

³ Lei nº 8.069/90, que regulamentou o Art. 227 da Constituição Federal; Lei nº 8.080/90; Lei nº 8.742/93; Lei nº 9394/96.

⁴ Quando falamos em descaso fazemos referência unicamente à educação escolar, pois sabemos que outros descasos estão presentes na infância, como por exemplo, a prostituição e o trabalho infantil que maltratam e transformam, muito cedo, crianças em adultos, sob nossos olhares, muitas vezes, indiferentes.

⁵ Juliane de Oliveira Bakairi.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.172, de 09/01/2001. Plano Nacional de Educação.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CANTÚ, Ariadne de Fátima. Crianças indígenas: os excluídos dentre os excluídos. Disponível em: <<http://www.asmp.org.br/upload/01/1831373979.pdf>>. Acesso em:

06/09/2008.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org).
Crianças Indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

UNICEF: Situação Mundial da Infância em 2003. Tradução e Edição: B&C Revisão de
Textos, SP. Brasília, Unicef do Brasil.

A Fala do viajante naturalista e a fala do “outro” no relato de William Chandless sobre o rio Purus

Raquel Alves Ishii¹

Gerson Rodrigues de Albuquerque²

“As aventuras de que Ulisses sai votorioso são todas elas perigosas seduções que desviam o eu da trajetória de sua lógica. Ele cede sempre a cada nova sedução, experimenta-a como um aprendiz incorrigível e até mesmo, às vezes, impelido por uma tola curiosidade, assim como um ator experimenta insaciavelmente os seus papéis.”
(Adorno & Horkheimer, Dialética do esclarecimento)

Com este artigo procuramos desenvolver algumas considerações sobre as representações e construções do sujeito amazônico através do olhar do viajante naturalista inglês, William Chandless, que realizou expedições por vários rios da Amazônia na década de 1860. O presente estudo parte, fundamentalmente, da análise do relato da viagem de Chandless pelo rio Purus, entre os meses de junho de 1864 e fevereiro de 1865, publicado em Londres pela Revista da *Royal Geographical Society*, com o título: *Ascent of the River Purus*, no ano de 1866.

Observações preliminares

William Chandless percorreu a Amazônia como um aventureiro. Ciência, curiosidade, paixão e despreendimento estavam presentes em sua bagagem. Viajante de mares, estradas e rios, “desbravou” caminhos e cartografou trilhas inéditas para muitos dos naturalistas que sonharam e grafaram o vale do “rio mar”, no século XIX.

A partir da epígrafe, com a qual iniciamos este texto, o viajante de Homero, em seu epopéico retorno para um reino e uma mulher, se deixou seduzir – no dizer de Adorno e Horkheimer – pelas coisas e encantos que lhe assediavam a passagem. Chandless, ao contrário de Ulisses, com seu olhar guiado por uma ciência que desafiava os mitos, perseguia irretorquível seus objetivos. O viajante de Homero, com suas astúcias, utilizou-se da estratégia do “perder-se para conservar-se”.³ Chandless seguiu a rota do “mulato” Manoel Urbano da Encarnação - que misturava-se com indígenas amazônicos - e lançou mão de seus artefatos de pesquisa não para perder-se, mas para produzir conceitos, formas de olhar e de ver o “jardim do paraíso”.

A natureza e os seres da natureza do “descobrível” e sigularizado mundo amazônico continuavam a despertar curiosidades num século em que o pensamento de parte

significativa das sociedades do “velho mundo” já havia produzido ou apreendido “novas sensibilidades em relação aos animais, às plantas e à paisagem”.⁴

No tocante à Amazônia, é possível afirmar que, durante o oitocentos, “essa região” viveu seu auge em termos de expedições guiadas por viajantes naturalistas, estimuladas e/ou financiadas ora pelo governo brasileiro, ora por tradicionais instituições de pesquisas da Europa e dos Estados Unidos da América. Dentre as metas desses viajantes, estava a de identificar e catalogar “cientificamente” e com riqueza de detalhes os rios e seus afluentes, coletar espécies/espécimes da fauna e da flora, registrar dimensões geográficas e estratégias de “ocupação” sócio-econômicas. Resulta daí, a produção de uma vasta literatura. As expedições científicas cumpriram também o papel de apresentar ao restante do mundo leituras peculiares sobre as diferenciadas culturas e formas de organização social das gentes “exóticas” que viviam na região.

Nessa direção, como pontua Hideraldo Costa, em um estudo voltado para a análise da presença dos naturalistas viajantes na Amazônia:

“se o século XVIII motivou a vinda de apenas duas expedições científicas – uma portuguesa e outra francesa – à região, o mesmo não pode ser dito do século XIX. O início do século XIX coincidiu com a “redescoberta” do Brasil e a região amazônica, a meados do XIX, deixou de ser o “*Paraíso do Naturalista*”, segundo o viajante naturalista inglês Henry Walter Bates, para transformar-se no paraíso científico **dos** naturalistas. A região passou a ser rota obrigatória para todos aqueles que queriam participar, pontualmente, dos debates e das últimas descobertas científicas de seu tempo”.⁵

A partir das reflexões desse autor, apreendemos que foi pelos olhares contidos nos relatos de viagens de naturalistas como Carl Friedrich Von Martius, Johann Baptist Von Spix, Robert Avé-Lallemant, John Mawe, Henry Walter Bates, Luiz Agassiz, Elizabeth Carry Agassiz, dentre muitos outros, que se constituiu a moldura de um “retrato identitário sobre a Amazônia” que, até os dias atuais, concorre na sustentação de imagens aparentemente contrastantes sobre a região, a exemplo do “exótico paraíso tropical” ou do “inferno verde” que, em última instância, pontuam uma “ausência de civilização” em seus territórios.

Mais que isso, no entanto, interessa-nos ressaltar, seguindo as instigantes reflexões de Mary Pratt, que os relatos de viagens estão impregnados de uma dinâmica e de uma perspectiva histórica que evidencia a formulação de concepções identitárias imaginadas ou auto-imaginadas pelos viajantes e, inevitavelmente, pelos diferentes grupos de pessoas dos mundos por eles percorridos.

Referindo-se aos espaços de “encontros coloniais”, no âmbito dos quais distintos grupos de pessoas “geográfica e historicamente separadas entram em contato umas com as outras”, mediadas por profundas desigualdades, a autora formula o conceito de “zonas de contato”, destacando que:

uma “perspectiva de contato” põe em relevo a questão de como os sujeitos são constituídos nas e pelas suas relações uns com os outros. Trata as relações entre colonizadores e colonizados, ou viajantes e “visitados”, não em termos da separação ou segregação, mas em termos da presença comum, interação, entendimentos e práticas interligadas, freqüentemente dentro de relações radicalmente assimétricas de poder”.⁶

Essas formas de “interligação”, colocadas como centrais no âmbito de nossa análise, possibilitam uma ruptura com estudos baseados na dicotomia colonizador – colonizado ou dominador – dominado, cuja eficácia no sentido de produzir concepções de mundo a-históricas, obstaculizam a compreensão das formas e mecanismos de colonização das subjetividades humanas em áreas de expansão cultural, política, econômica e militar pelas metrópoles européias.

O olhar viajante

Olhar é sempre uma experiência. Desde há muito tempo essa experiência que expressa/produz sentidos, que julga/constrói imagens/identidades se estabeleceu como parte de uma reflexão profunda e marcada por inúmeros conflitos. Nas breves notas que ora apresentamos – ou leituras iniciais de um relato de viagem – o olhar é tomado em peculiar diferenciação com o ver. Diferenciação que se compõe, no dizer de Sérgio Cardoso, por compreender que:

o ver conota ingenuidade no vidente, evoca espontaneidade, desprevenção, sugerindo contração ou rarefação da subjetividade... como para atestar as imposições do mundo, realçar o poder das coisas, sua jurisdição sobre o conhecimento. De outro lado, no olhar – que deixa sempre aflorar uma certa intenção, trai [sic] sempre um certo urdimento, algum cálculo ou malícia – as marcas do artifício sublinham a atuação e poderes do sujeito.⁷

Assim, a projeção do olhar, ao contrário do ver, não se dá na forma de

constatação do mundo, mas toma para si o direito de descrever, relatar, registrar na memória do outro um certo julgamento, um determinado enquadramento, um recorte sobre o mundo, circunscritos através de moldes que sustentam as subjetividades daquele que olha o mundo. Mais que isso, daquele que viaja pelos mundos enquadrando-o ou tentando enquadrá-lo na sua lógica de mundo. Cardoso sugere então, que a composição do olhar viajante é traduzida pela intencionalidade de moldar o mundo. É, mais do que o direito de descrever o mundo, o desejo de descrever o mundo, por meio de um ordenamento que lhe é próprio. A presença do desejo no olhar viajante, por sua vez, expressa relações de poder que encontram-se sublinhadas nos contornos dos olhos de quem olha.

Tais relações de poder se dão na interação que produz os sonhos, as sensações estéticas, as expectativas de construção das noções de mundo e das formas de percepção do “eu” pelos sujeitos que a vivenciam. Sob esse prisma, estabelecemos nossas reflexões em torno de um dos relatos de William Chandless, singrando o Purus, um dos mais importantes caudatários do Amazonas.

Em comentários sobre essa expedição, Euclides da Cunha deixou significativos registros, afirmando que Chandless “realizou a mais séria entre todas as explorações do grande rio”, praticamente sozinho, em difícil e “penosa” viagem de oito meses, tendo como “únicos auxiliares os índios bolivianos e os ipurinãs”. E, prosseguindo em suas notas enaltecidas, arremata sobre os feitos desse “estóico pesquisador” e suas contribuições para o desvendar do rio Purus:

Pela primeira vez fixaram-se em coordenadas astronômicas os seus pontos principais – e, quando muitas outras indagações ele não fizesse, aquela simples circunstância bastava para dar-lhe um dos primeiros lugares não já entre os cientistas que estudaram a Amazônia senão entre todos os que têm perlustrado o nosso país.⁸

Esses cientistas dos quais nos fala o autor do “nosso paraíso perdido”, analisavam solos e águas, estabeleciam coordenadas astronômicas, previam “missões civilizatórias”. Mas também, ou principalmente, estavam à cata de “espécimes raros da flora e da fauna”, como assinala Lília Schwarcz, que nos apresenta as fascinadas impressões do viajante francês Gustave Aimard, ao registrar, em sua visita ao Brasil, nos fins do século XIX, as transformações que se operavam entre a população desse país, decorrente do “cruzamento das raças”, resultando na produção ou surgimento dos “filhos da terra”.⁹

Um desses “filhos da terra” era Manoel Urbano da Encarnação, “afroindígena

amazônico”, prático de grande reputação, habilidoso na condução de embarcações e no trato com as gentes e as línguas das gentes amazônicas, condutor e guia do cientista inglês na região. Em trecho de seu relato, Chandless narra os sucessos de uma das expedições que lhe antecedeu, atribuindo esses sucessos ao responsável pela mesma:

(...) foi conduzida por Manoel Urbano, um mulato, homem de uma educação insignificante, mas de grande inteligência natural. Como prova de sua sagacidade, devo mencionar que ele descobriu sozinho que as pedras eram depositadas pela água em um estado maleável. Descoberta possível, a partir da observação de pegadas fossilizadas nas pedras dos bancos do Rio Amazonas, em Manacapuru, local onde mora.¹⁰

Ao mesmo tempo em que reconhece os méritos “exploratórios” de Manoel Urbano da Encarnação, Chandless, em diversas partes de seu relato, ressalta que ele é a “exceção” dentre os navegadores da região amazônica, contrapondo-o aos “comandantes” de duas das viagens anteriores de exploração do rio Purus que, respectivamente, “não trouxeram nenhuma informação de valor e fracassaram por ausência de condução e gerenciamento da expedição”¹¹.

Em relação à expedição comandada por Da Encarnação, Chandless se depara, como ele mesmo diz, com a “excepcional” inteligência desse prático, descendente de escravos africanos. Inteligência cuja origem ele atribui ser estritamente “natural”, pois sendo “mulato” e possuidor de “educação insignificante”, ele não poderia jamais ser homem capaz de apresentar tamanha sensibilidade e acuidade em suas “explorações”, sem o auxílio de “homens de ciência” ou dos que detinham o conhecimento das “letras brancas”.

Chama atenção ainda que, o interesse – ou afinidade – com as “descobertas” de Manoel Urbano da Encarnação, levaram o pesquisador britânico a, mais que reconhecer as qualidades desse “mulato”, estabelecer comparações depreciativas ou desconsiderar os “feitos” de outros que, seguindo às “ordens e instruções” do Presidente da Província do Amazonas, estavam “habilitados a prentarem por sertões inexplorados”.¹² Exemplo disso, é o seu comentário sobre a segunda expedição oficial pelo Purus:

(...) liderada por um tal Serafim, um pernambucano, foi bem suprida de provisões e homens – incluindo dez soldados – e subiram o rio por aproximadamente 2.000 quilômetros mas, exceto os nomes, o aparente tamanho de alguns afluentes e o importante fato de registrar a ausência de corredeiras, não resultou em nenhuma outra informação de valor. O relatório contém, principalmente, uma série de nomes indígenas de

diferentes bancos de areias – completamente inúteis – e não há descrita nenhuma tentativa para determinar distâncias, exceto a dos dias da viagem.¹³

O “tal Serafim” era o descendente de africanos, Serafim da Silva Salgado, um outro “filho da terra” que, em 1852, habilitado mais por suas qualidades individuais que por seus títulos ou heranças, navegou mais de dois mil quilômetros com o objetivo de “explorar”, “descrever” e “tentar igualmente pelo rio Purús e pelas campinas até o rio Beni, superior as catadupas do Madeira, uma passagem livre d’ellas, e menos extensa para os povoados da Bolívia.”¹⁴

Para Chandless, Manoel Urbano da Encarnação, que tinha a “luz do saber” para lhe abrir a passagem, era um homem de “educação [cultura] insignificante” e Serafim da Silva Salgado, que abriu a passagem para Da Encarnação, era um coletor de coisas “inúteis”. Dois afrodescendentes em meio às Amazônias marcadas definitivamente pelas muitas misturas, filtrados pelas lentes de um desses europeus para quem, como assinala Agenor Pacheco, “sempre foi mais fácil excluir do que procurar entender imaginários, linguagens, simbologias de mundos tão díspares a seus referentes”.¹⁵

Sob esse mesmo filtro, é possível antever a forma como são adjetivados os grupos indígenas e os “mestiços”, “cafusos” ou “caboclos” com os quais Chandless manteve contato nas Amazônias. Já na saída de Manaus, rumo ao Purus, em busca de contratar trabalhadores para sua expedição, ele pontua que a:

grande dificuldade de viajantes nestas localidades geralmente tem sido a obtenção de uma tripulação. Felizmente consegui contratar alguns índios bolivianos que vieram do rio Madeira em direção à cidade de Manaus em busca de trabalho, como muitos já fazem, por conta do preço mais elevado do trabalho aqui. Eles são superiores aos índios brasileiros, uma vez que não desertam. Por outro lado, eles são muito mais teimosos e rebeldes, mas todos são preguiçosos, embora de uma forma diferente.¹⁶

Em outras passagens de seu texto, ao passo que adentra rio acima e mantém contatos com diferentes grupos indígenas, o pesquisador inglês vai relatando:

(...) Os Muras - uma tribo de má fama aqui -, onde quer que sejam conhecidos (como no Amazonas e no Madeira), são indolentes, bêbados, desonestos e propensos a atos de violência (p. 92).

(...) Um vilarejo Pammary possui uma aparência muito

impressionante. Até onde observei – e não encontrei nada semelhante em nenhuma outra tribo –, cada família possui sua própria casa e cada casa fica em cima de uma jangada, cujo interior é muito asseado e, em geral, contém pelo menos um grande cesto verde, objeto que muito ambicionam mesmo que nada tenham para colocar dentro - mas este último caso não é frequente. Agora eles trabalham por longos períodos de tempo, embora de um modo preguiçoso, em coletar a borracha. Compreendem bem o valor dela e o que eles recebem por ela. Entretanto, como todos os índios, eles pagam preços ridículos por coisas que os agradem (p.93).

(...) Diz-se que os Catauixis são hospitaleiros – uma qualidade muito rara entre os índios (p 95).

(...) Sempre na expectativa de um ataque, o Hypuriná raramente larga seu arco e, naturalmente, desconfia de estranhos. Um poucas palavras em sua língua, porém, têm um efeito mágico e, assim sendo, o perigo reside apenas no primeiro contato. Se eles não atacam nesse momento, não atacam de maneira traiçoeira depois. Contudo, esta regra não tem validade entre eles próprios, de modo que assassinatos e guerras são comuns e ocorrem por quase nada (p 97).

(...) A tribo inteira [dos Maneterys] é de ladrões e, dificilmente, parávamos uma hora entre eles sem perder alguma coisa (p.102).

(...) Os Canamarys não podem ser chamados de uma tribo elegante já que não são bonitos, no entanto, a “beleza está no que se faz” e esse elogio eles merecem. Essencialmente civilizados como os Maneterys, talvez menos empreendedores, possuem boas maneiras, não são ladrões, nem se corrompem. Nestas últimas qualidades, especificamente, diferem dos Maneterys (p. 105).¹⁷

Esses trechos, embora longos, nos permitem ter uma visão panorâmica e preliminar de parte das percepções e apreensões de distintos grupos das gentes amazônicas, presentes na narrativa de Chandless. Seu relato é impregnado de categorias de superioridade e inferioridade no deparar-se com aqueles “outros” que eram, antes de mais nada, “preguiçosos”, “desonestos”, “bêbados”, “violentos”, “traíçoeiros”, “sujos”, “ladrões”, “feios”, “teimosos”, “rebeldes”, “desertores”.

Parte significativa de tais adjetivos desqualificadores estavam vinculados às denominações negativas destinadas aos animais que eram utilizados para o transporte de carga pesada como cavalos, bois e burros. Os indígenas, sejam eles brasileiros ou bolivianos, “aparecem” no texto de Chandless como sendo, no dizer de Keith Thomas, apenas “sombras de homens” sem quaisquer “direitos à racionalidade”.¹⁸

Considerações parciais

O olhar que William Chandless lança para mulheres, homens e crianças desde a cidade de Manaus e ao longo do rio Purus, “descreve” indígenas brasileiros ou bolivianos, negros e afroindígenas com base nos mesmos métodos de categorização racionalista e cientificista utilizados para a definição/catalogação de animais e aves da região, a exemplo dos tracajás ou das gaivotas. Para tais métodos, o pressuposto se estabelecia no registro dos elementos que subjugavam a natureza sob o estatuto de “uma fé triunfante”¹⁹ na ciência e na perspectiva evolucionista de interpretar/traduzir o mundo. Com isso reforçou argumentos ancorados na manutenção das fronteiras de um pensamento que diferenciava os homens dos animais, os homens das plantas e, por extensão, os homens dos próprios homens, cujos critérios se definiam com base na existência ou ausência de uma “animalidade” e de uma “civilidade”.²⁰

Não podemos deixar de pontuar, no entanto, que as “constatações” de Chandless encontraram/encontram ressonância na forma como diferentes grupos sociais da região, historicamente, têm constituído suas leituras e seus olhares sobre os indígenas, negros, afroindígenas e outras misturas. Os estereótipos e preconceitos, a descrença nos saberes dessas gentes e a forte crença em um saber letrado caminham lado a lado com a noção de cultura e de civilização européia - predominantes em nossos mundos, em nossas subjetividades. As práticas orais, os saberes da floresta e das cidades são vivenciados em um campo de tensão e de disputas que evidenciam as formas de construção e autoconstrução das imagens de si próprias pelas gentes dessas Amazônias dos dias atuais: elas têm muito em comum com as formas expressas no relato em discussão.

Por intermédio desse relato fala o viajante, mas, falam também os “outros”, os pretos, afroindígenas e indígenas espalhados pelas vastas configurações territoriais do percurso do viajante naturalista. Falam ainda e principalmente os governantes e as elites locais, reforçando e dando sentido à construção de uma imagem única para as Amazônias. Imagem registrada/produzida/reproduzida em amplas escalas, inscrevendo identidades petrificadas em mundos, paradoxalmente, móveis nas águas e nas terras; imagens produzidas no encontro de distintos mundos, distintas culturas.

Nos conflitos desses encontros ou desencontros, estabeleceram-se construções mentais contraditórias sobre grupos humanos que são ao mesmo tempo “trabalhadores” e “preguiçosos”; “feios” e “bonitos”; portadores de conhecimentos “úteis” e “inúteis”; “hospitaleiros” e “traíçoeiros”, “capazes” e “incapazes”; “conhecedores profundos das passagens dos rios e das florestas inexploradas” e “ignorantes”. Em meio a tais paradoxos, Chandless, com o uso de sua caderneta e teorias, seus cronômetros,

barômetros e outros apetrechos do mundo da ciência re-elabora, registra, calcula, metrifica as passagens, as horas de viagem, a posição das estrelas, as coordenadas geográficas, as geometrias dos terrenos e das águas.

Os homens das Amazônia buscam e encontram seus pontos de articulação e trocas, suas estratégias de fuga e encontro ao que lhes ameaça a existência e, em meio ao “caos” desses encontros, se misturam em condições absolutamente imprevisíveis. Em sua viagem pelo Purus, o cientista europeu busca uma rota de passagem para a navegação, calcula o tempo, as distâncias, cronometra a vida no mesmo processo em que gentes das Amazônia constituem/vivenciam seus muitos tempos e espaços, territorializando-se sem preocupações com as distâncias ou com os barômetros e cronômetros.

O relato de Chandless é extremamente significativo para retomarmos os diálogos sobre nossas próprias trajetórias e construções ou reconstruções mentais, se tivermos o interesse de enfrentar as “verdades” que explicam nossa existência como parte dessas Amazônia e enquanto habitantes das margens do rio Aquiry. Rio que continua a correr para as águas do Purus em correntes desafiadoras dos modelos “civilizatórios” e dos petrificados estereótipos identitários a partir dos quais temos sido insistentemente rotulados.

Notas

¹ Aluna do Programa de Mestrado em Letras: linguagem e identidade, Universidade Federal do Acre (Ufac).

² Professor Associado, Centro de Educação, Letras e Artes, Universidade Federal do Acre (Ufac).

³ Adorno & Horkheimer, *Dialética do esclarecimento*, 1995, p. 50.

⁴ Thomas, *O homem e o mundo natural*, 1989, p.18.

⁵ Costa, *Cultura, trabalho e luta social na Amazônia: discursos dos viajantes – século XIX*, 1995. p. 32.

⁶ Pratt, *Os olhos do império*, 1999, p. 31-32.

⁷ Cardoso, *O olhar viajante (do etnólogo)*. In: NOVAES, A. [org.]. *O olhar*. 1998, p. 348.

⁸ Tocantins, (Org.). *Euclides da Cunha, Um paraíso perdido: ensaios, estudos e pronunciamentos sobre a Amazônia*. 1986, p. 146-147.

⁹ Schwarcz, *O Espetáculo das raças*, 1993, p. 12.

¹⁰ Chandless, *Ascent of the River Purús*. Royal Geographical Society, 1866, p. 86. (Tradução de Raquel Ishii).

¹¹ Idem.

¹² Relatório do Presidente da Província do Amazonas, João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha, datado de 30 de abril de 1852, p. 73.

¹³ Chandless, *Ascent of the River Purús*. Royal Geographical Society, 1866, p. 86 (Tradução de Raquel Ishii).

¹⁴ Falla dirigida á Assembléa Legislativa Provincial do Amazonas, no dia 1º de outubro de 1853, pelo Presidente da Provincia do Amazonas, Conselheiro Herculano Ferreira Penna, p.197

¹⁵ Pacheco, *As Áfricas nos Marajós: visões, fugas e redes de contato*, In: SCHAAN, Denise Pahl & MARTINS, Cristiane Pires (orgs.). *Muito além dos campos: arqueologia e história na Amazônia Marajoara*. Belém: Gknoronha, 2010, p. 36.

¹⁶ Chandless, *Ascent of the River Purús*. Royal Geographical Society, 1866, p. 88. (Tradução de Raquel Ishii).

¹⁷ Chandless, *Ascent of the River Purús*. Royal Geographical Society, 1866. (Tradução de Raquel Ishii).

¹⁸ Thomas, *O homem e o mundo natural*, 1989, p. 52

¹⁹ Costa, *Cultura, Trabalho e Luta social na Amazônia: discursos dos viajantes – século XIX*, 1995. p. 16.

²⁰ Thomas, *O homem e o mundo natural*, 1989, p. 48.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

CHANDLESS, W. *Ascent of the River Purús*. *Journal of Royal Geographical Society of London*. Vol. 36. 1866. p86-118.

COSTA, H. L. *Cultura, trabalho e luta social na Amazônia: discursos dos viajantes – século XIX*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP. 1995.

NOVAES, A. (org.). *O Olhar*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

PRATT, M.L. *Os Olhos do império: relatos de viagem de transculturação*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SCHAAN, D.P. & MARTINS, C.P. (orgs.). *Muito além dos campos: arqueologia e história na Amazônia Marajoara*. Belém: Gknoronha, 2010

THOMAS, K. *O Homem e o mundo natural*. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

TOCANTINS, L. (org.). *Euclides da Cunha, Um paraíso perdido: ensaios, estudos e pronunciamentos sobre a Amazônia*. Rio de Janeiro: José Olympio; Rio Branco (AC): Fundação de Desenvolvimento de Recursos Humanos, as Cultura e do Desporto do governo do Estado do Acre, 1986.

Fronteiras, territórios e territorialidades

Do Condomínio à favela: as representações poéticas das divisões de classes da sociedade brasileira em letras de músicas

Armando Pompermaier¹

“Eu ando pelo mundo (...) vendo doer a fome, nos meninos que têm fome, pela janela do quarto, pela janela do carro, pela tela, pela janela (Quem é ela? Quem é ela?). Eu vejo tudo enquadrado, remoto controle”, diz Adriana Calcanhoto, cantora de MPB, assim como “nas grandes cidades de um país tão violento, os muros e as grades nos protegem de quase tudo”, Humberto Gessinger, da banda Engenheiros do Hawaii. Por outro lado, Mao, vocalista da banda de punk rock Garotos Podres, afirma que “os que moram do outro lado do muro nunca vão saber o que se passa no subúrbio”, e Mano Brown, dos Racionais MC’s, que “aqui a visão já não é tão bela, não existe em outro lugar, periferia é periferia”. Os dois casos tratam de representações poéticas da experiência vivida dos sujeitos sociais, enquanto formação de suas visões de mundo, conseqüentes da ocupação de posições distintas no contexto da divisão em classes da sociedade brasileira contemporânea, materializadas na divisão geográfica das cidades no contraste centro-periferia.

Enquanto temos, de um lado, a cidade real das classes populares localizada na periferia (subúrbio/favela) e representada na poesia que expressa a reflexão de um sujeito social sobre sua experiência vivida, percebida como de uma determinada classe social, temos, de outro lado, a cidade ideal dos condomínios fechados das classes médias representada na poesia que expressa a experiência vivida de outro sujeito de outra classe social. As representações a partir do espaço constituído empiricamente por estratégias tácitas de sobrevivência das classes populares colocadas diante das representações desenvolvidas a partir do local do planejamento da cidade ideal burguesa. A visão do interior do mundo dos ambientes artificiais, dos que saem das “cápsulas protetoras” do ar-condicionado de seus apartamentos para o ar-condicionado de seu carro para chegar ao ar-condicionado de seu trabalho e depois fazem o caminho inverso; o mundo dos condomínios fechados, dos templos do consumo climatizados e herméticos dos shopping centers; o mundo do cyber-espço, da realidade virtual; o mundo da segunda natureza denominada tecnofesra em contraste com o mundo que “fica no pico numérico de população”, das “milhares de casas amontoadas”, dos “vários botecos abertos, várias escolas vazias”, dos “quilombos do terceiro milênio”, ou “novas senzalas”.

A observação pela classe média de dentro de “cápsulas protetoras” construindo a visão do outro através do “enquadrado” de “telas” de telejornais e “janelas” de automóveis e apartamentos, fazendo uma leitura contemplativa da realidade dos problemas gerados pelas desigualdades sociais através de referências a obras artísticas surreais, nos remete à reflexão de Saramago sobre a atualidade do Mito da Caverna de Platão, onde “as próprias imagens que nos mostram da realidade, de tal maneira, substituem a realidade” através de uma percepção do mundo mediada pelos meios de comunicação (o mundo “enquadrado” dos telejornais, jornais e revistas sensacionalistas, dos outdoors das propagandas...; a partir dos pré-conceitos dos olhares construídos por eles), podendo-se absorver como a verdade verdadeiras “sombras na caverna”, cavernas estas representadas, aqui, por apartamentos, condomínios, “cápsulas protetoras”.

Mas o que teria criado o “outro lado do muro”, no contexto social no qual estão inseridas as classes trabalhadoras de que fala Mao dos Garotos Podres? Na perspectiva da teoria econômica da constituição das bases sobre as quais se ergue a sociedade de mercado capitalista, a resposta na letra do RAP Periferia é periferia, do raper Mano Brown, expressa a contrapartida subjetiva das conseqüências deste processo de forma precisa e profunda:

“Porque o chefe da casa trabalha e nunca está
Ninguém vê sair, ninguém escuta chegar
O trabalho ocupa todo o seu tempo
Hora extra é necessário pro alimento
Uns reais a mais no salário
Esmola de patrão cuzão milionário
Ser escravo do dinheiro é isso, fulano!
360 dias por ano sem plano.
Se a escravidão acabar pra você,
vai viver de quem? Vai viver de quê?”

Nas representações poéticas da realidade na periferia dos Racionais MC’s se percebe a consciência empírica do processo descrito teoricamente por Marx de separação do produtor direto dos meios de produção, em outras palavras, da classe trabalhadora dos meios de seu sustento, centralizados nas mãos da burguesia, classe proprietária capitalista de quem a classe trabalhadora passa, conseqüentemente, a ser dependente desde então, se submetendo à extração de mais-valia como forma de acesso aos meios de sustento perdidos. Trata-se da criação da propriedade privada capitalista, condição indispensável para o desenvolvimento do sistema capitalista, processo iniciado com o cercamento das terras comunais na Inglaterra do século

XVII e difundido pelo mundo com o alastramento do capitalismo, sem o qual a extração de mais-valia da classe trabalhadora se inviabiliza, assim como a reprodução ampliada do capital.

Essa divisão em classes da sociedade entre proprietários burgueses e expropriados proletários se expressa geograficamente no espaço urbano. Diferente do espaço habitado pela burguesia, o espaço habitado pela população de mais baixa renda da sociedade denominado favela não é planejado. Dá-se, geralmente, em ocupações desordenadas em terras de baixo valor comercial como os morros impróprios para construção de moradias por serem muito íngremes e estarem sempre sujeitos a deslizamentos de terra. Estes locais caracterizados pela precariedade, inclusive dos serviços prestados pelo Estado, são representados pelos Racionais da seguinte forma:

“Esse lugar é um pesadelo periférico
Fica no pico numérico de população...
Muita pobreza, estoura a violência
Nossa raça está morrendo mais cedo
Não me diga que está tudo bem...
Periferia é periferia, milhares de casas amontoadas
Periferia é periferia, vacilou, ficou pequeno, pode acreditar...
Periferia é periferia, em qualquer lugar... Gente pobre...
Periferia é periferia, vários botecos abertos, várias escolas vazias...
Periferia é periferia, e a maioria por aqui se parece comigo...
Periferia é periferia, mães chorando, irmãos se matando, até quando?...
Periferia é periferia, em qualquer lugar... Gente pobre...
Periferia é periferia, aqui, meu irmão, é cada um por si...
Periferia é periferia, molecada sem futuro eu já consigo ver...
Periferia é periferia, aliados drogados...
Periferia é periferia, em qualquer lugar... Gente pobre...”

Na forma como as pessoas que habitam esses espaços são representadas pela burguesia, segundo Mao dos Garotos Podres, não importa o que os moradores da periferia façam, são sempre vítimas de visões preconceituosas dos olhares dos “que vivem do outro lado do muro”:

“Eles te consideram
Um plebeu repugnante
Eles te chamam
De garoto podre...
Se está desempregado
Te chamam de vagabundo
Se fizer greve,

te chamam de subversivo...
Mas se arrumar emprego
Não lhes dão dignidade
Apesar do sujo macacão
E do rosto suado”

Não somente o conteúdo das letras se constitui da perspectiva do proletariado, como a forma da música no estilo punk também estabelece uma relação com o ambiente no qual está inserida a classe operária. Sua sonoridade da qual as melodias são extraídas de acordes um tanto quanto de repetitivos guitarras distorcidas, acompanhadas por contra-baixos e baterias que dão “peso” ao som, tornado-o muito denso e intenso, o punk rock parece reproduzir o som ambiente das fábricas, mais provavelmente metalúrgicas, de onde se expressa o grito de revolta do proletariado oprimido através de seus vocais raivosos, conferindo a música um caráter de classe, como busca a expressividade da seguinte passagem de Subúrbio Operário, dos Garotos Podres:

“Nasceu num subúrbio operário de um país subdesenvolvido
Apenas parte da massa de uma sociedade falida
Submisso a leis injustas que o fazem calar
Manipulam seu pensamento e o impedem de pensar

Solitário em meio à multidão, sufocado pela fumaça
Rodeado pelo concreto, perdido no meio da massa
Apenas caminhando no compasso de seus passos
Seu grito de ódio ecoa pelo espaço

Sem esperanças de uma vida melhor
Pois os parasitas sugam seu suor”

Ou ainda em Rock de Subúrbio, da mesma banda:

“Em meio à fumaça das chaminés
Ecoam gritos de uma geração
Gritos que são porta-vozes
De uma juventude amordaçada

Ô! Ô! Ô! Ô! Rock de subúrbio!

Quero ver em cada garagem da periferia
Pulsar o ritmo da revolta
Queremos subverter a ordem burguesa
Que existe na música e na arte...

Façam da música uma forma
De fazer cair por terra a sua mordaza...”

Muitas vezes as enormes desigualdades sociais brasileiras assumem proporções de guerras civis, superando as estatísticas de conflitos como os de entre Israel e Palestina. Nas representações sobre as motivações sociais da criminalidade de alguns negros moradores das favelas na música 500 anos, Mano Brown reflete que:

“A dificuldade entra em cena outra vez
Enquanto isso playboy folgado, anda assustado,
deve tá pagando algum erro do passado.
Assaltos, sequestros, é só o começo
a senzala avisou, o mauricinho hoje paga o preço,
sem adereço, desconto ou perdão”

É possível perceber de forma clara a referência à escravidão sofrida pelos negros como a causa de suas “dificuldades” sofridas até os dias atuais, assim como a criminalidade, representada nos “assaltos, sequestros” como resultado de “algum erro do passado” de que “a senzala avisou, o mauricinho hoje paga o preço”. Mas a percepção de que as mazelas dos descendentes do povo negro até os dias atuais encontra suas raízes históricas em uma certa divisão em classes da sociedade que se reproduz entre as gerações significa também, ao mesmo tempo, perceber que no outro pólo da exploração sofrida pelo negro, como seu resultado, está o acúmulo de riquezas das classes dominantes nos dias atuais, da qual alguns descendentes de escravos que enveredam para a criminalidade se acham no direito de reivindicar seu quinhão:

quer sair do compensado e ir pra uma mansão
com piscina digna de um patrão...
quer jantar com cristal e talheres de prata
comprar 20 pares de sapato, gravata
possuir igual a você
tenho Fucker 100, tem também, na garagem, duas Mercedes Benz
voar de helicóptero à beira mar
Armani e Hugo Boss no guarda-roupa pra variar
presentear a mulher com brilhantes
uma gargantilha 18 pra amante
como agravante à ostentação
o que ele sonha até então tá na sua mão”

Do outro lado desta representação, a partir da crítica (ou auto-crítica) da

perspectiva da classe média, Humberto Gessinger, da banda de rock gaúcha Engenheiros do Hawaii, reflete que

“Nas grandes cidades de um país tão violento
Os muros e as grades nos protegem de quase tudo
Mas o quase tudo quase sempre é quase nada
E nada nos protege de uma vida sem sentido
(...) Nas grandes cidades de um país tão surreal
Os muros e as grades nos protegem de nosso próprio mal”

As imagens das “cápsulas protetoras” da sensibilidade da classe média de seu ambiente se tornam aqui “muros e grades”, pois a função de proteção contra a possibilidade de conversão da desigualdade em revolta armada na forma da criminalidade pode ser interpretada também como uma espécie de confinamento. No entanto, nas letras de Gessinger, esse confinamento se traduz em uma crítica a uma certa indiferença conseqüente provavelmente da mentalidade individualista burguesa em sua música Crônica.

“... e não dá bola pro que vai acontecer
mais pouco mais um século termina
mais um louco pede troco na esquina
tudo isso já faz parte da rotina
e a rotina já faz parte de você (...)
e a cidade, cada vez mais violenta
(tipo chicago nos anos quarenta)
e você, cada vez mais violento
no seu apartamento ninguém fala com você
você que tem idéias tão modernas
é o mesmo homem que vivia nas cavernas”

Nesta representação do sujeito de classe média isolado em seu “apartamento”, há não somente uma exacerbação do individualismo burguês, como há uma banalização, uma certa indiferença por problemas sociais como a violência urbana e a solidão causada por esse isolamento e indiferença. A aceitação da violência como algo natural é representada através da identificação deste homem, cuja visão é proveniente do meio ambiente da classe média que “tem idéias tão modernas” mas se torna, ao mesmo tempo, “o mesmo homem que vivia nas cavernas” ao aceitar a barbárie de seu tempo tão naturalmente quanto os “homens das cavernas” aceitavam a sua barbárie e, inclusive, provavelmente, como a solução dos problemas sociais deste tempo.

A análise das representações contidas aqui se baseia em representações das classes de mais baixa renda e das classes médias. Há um silêncio eloqüente das classes mais altas sobre os problemas sociais devido, provavelmente, a estas se

beneficiarem historicamente dos quadros sócio-econômicos que os geram. Além do que sua condição de isolamento, enquanto “proteção” mesmo contra o contato com outras classes, parece que aprofundam o desconhecimento e o sentimento de indiferença. As problemáticas das músicas feitas para o deleite das classes dominantes são relativas quase exclusivamente a crises conjugais diversas, a única coisa que parece tocar os sentimentos da alta burguesia.

Por outro lado, as críticas sociais são comuns a alguns estilos musicais tanto das camadas de baixa renda quanto das classes médias. Há duas principais tradições da cultura de música popular que se dedicam à críticas sociais no Brasil: uma ligada a movimentos da chamada contra-cultura dos anos 1960 e a outra à cultura de resistência à Ditadura Militar no Brasil, embora ambas estejam inter-relacionadas.

Estilos musicais como o punk rock e o RAP são uma interpretação mais radical da contra-cultura ligada a movimentos da juventude proletária e negra como o movimento punk ou o black power, alguns com tendências revolucionárias anti-capitalistas, cujos representantes analisados aqui foram os Garotos Podres e os Racionais MC's. Mesmo estes movimentos tendo protestado contra a Ditadura Militar, a essência de seus estilos já é o protesto. Estilos como o pop rock e a MPB, vinculados em grande escala às classes médias, por outro lado, não tem necessariamente um comprometimento com a utilização da música como forma de protesto ou crítica social, e apresentam, conseqüentemente, críticas mais moderadas mas não menos significativas. Mesmo assim, o conteúdo crítico destes estilos no Brasil aparece de forma mais acentuada em relação às músicas da classe média de outros países provavelmente devido à cultura de resistência à Ditadura Militar. Analisamos aqui como representantes destes estilos a banda Engenheiros do Hawaii e Adriana Calcanhotto (interpretando Belchior).

Notas:

¹ aluno do Mestrando em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre, sob a orientação da professora Dra. Simone de Souza Lima.

Referências Bibliográficas

BERMAN, Marshall. Tudo o que é sólido desmancha no ar. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

BOSI, Alfredo (org.). Cultura brasileira: temas e situações. 2ª ed. São Paulo: Ática,

1992. 224 p.

BRESCIANI, Maria Stella M. Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza. São Paulo: Unesp, 1982.

CALVINO, Italo. As cidades invisíveis. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

HARVEY, David. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1992.

HILL, Christopher. A Revolução Inglesa de 1640. 3ª ed. Lisboa: Presença, 1985. 111 p.

HOBBSBAWN, Eric. A Era das Revoluções (1789 – 1848). 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 366 p.

_____. A Era do Capital (1848 – 1875). Rio de Janeiro – RJ, Editora Paz e Terra. 1996.

_____. A Era dos Extremos (1914 – 1991). São Paulo: Cia das Letras, 1993.

_____. A Era dos Impérios (1875 – 1914). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Eric. A Era dos Extremos (1914 – 1991). São Paulo: Cia das Letras, 1993.

HUBERMAN, Leo. História da Riqueza do Homem. 21ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 313 p.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 248 p.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. 301 p. (Os Economistas)

MARX, Karl; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. 8ª ed. São Paulo: Global, 1988. 112 p.

PEREIRA, Carlos Alberto M. O que é contracultura. São Paulo: Nova Cultural/Brasiliense, 1986. 98 p. (Coleção Primeiros Passos, 69)

RAGO, Margareth. Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (Brasil 1890-1930). 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo: Editora 34, 2003. 319 p.

SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994. 1990 p.

SWEEZY, Paul e outros. A transição do feudalismo para o capitalismo. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

O Contexto multicultural em Guajará-mirim: um olhar sobre a presença boliviana na fronteira Brasil x Bolívia

Flávia Pansini¹
Bianca Santos Chisté²

Introdução

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 as áreas de fronteira, que contribuíram e contribuem na constituição de uma nação multicultural, cuja população está no seio de um emaranhado de situações conflitantes com povos de outros países latino-americanos como é o caso do Paraguai e da Bolívia, entre outros. Dos doze países da América do Sul, dez fazem fronteira com o Brasil em três de suas regiões.

De acordo com Sala (2005), o Brasil possui aproximadamente 1500 km de fronteira com a Bolívia, sendo que nas últimas décadas registrou-se um importante incremento dessa população no território rondoniense em municípios fronteiriços, como Cabixi, Costa Marques, Guajará-Mirim, Pimenteiras do Oeste, além de outras cidades, cujo deslocamento da terra natal ocorre por diversas razões, variando desde problemas econômicos até questões de estranhamento com o outro, perseguições políticas, dentre outras.

Essa realidade tem sido presenciada no município de Guajará-Mirim, onde a proximidade geográfica entre os países faz com que a população compartilhe o território em sucessivos deslocamentos e em diferentes situações, como por exemplo, a navegação no rio que faz o limite entre as terras, a utilização de comidas típicas de cada cultura, o compartilhamento do comércio, dos espaços educativos, das manifestações artísticas, sobretudo no que diz respeito à música e principalmente com relação à diferença lingüística. Ou seja, todo um modo de vida presente na vida dessas pessoas.

Esse compartilhamento de um mesmo espaço por povos de culturas e lugares diferentes não se faz de forma branda. Ao contrário, da-se em situações conflitantes de busca por um “*novo lar*” e de lutas por emancipação. Na fronteira do Brasil com a Bolívia em Guajará-Mirim observa-se, por exemplo, a ocorrência de fatos e relações sociais que são características de regiões fronteiriças e de sociedades multiculturais, como a forte presença da diversidade lingüística e cultural que o meio proporciona e a

convivência com o outro, evidenciando situações que marcam as diferenças. Nossa convivência nessa região permitiu-nos observar que à medida que a população boliviana vai se aglutinando no contexto brasileiro, por um lado, há um empenho de sua parte para manter viva sua cultura, ao mesmo tempo em que pelo outro, percebe-se um esforço de certa forma generalizado por parte dos/as brasileiros/as para que esta população assimile e se integre às práticas usualmente brasileiras.

Dessa forma, se por um lado à convivência entre brasileiros e bolivianos reforça e contribui para a pluralidade, tornando o espaço mais rico em termos culturais, étnicos etc., por outro é interessante notar quais são os problemas, desafios e preconceitos que essa realidade encerra, uma vez que comporta também conflitos relativos a questões de identidade e diferença, convívio com o outro etc. assim buscaremos neste texto discutir algumas problemáticas referentes à inserção boliviana na área de fronteira entre a cidade brasileira rondoniense de Guajará-Mirim e a província boliviana de Beni-Guayaramerin, divisas política e geográfica entre esses dois países. A partir do nosso olhar imerso nesse universo, buscamos destacar duas questões norteadoras:

* Qual é a situação da população boliviana residente na cidade brasileira de Guajará-Mirim?

* Como sua cultura é compreendida e/ ou representada pela comunidade de Guajará-Mirim e região?

Ao buscar responder tais questionamentos, nos deparamos com aspectos relativos à forma como a instituição escolar lida com a presença dos bolivianos, uma vez que um grande número de filhos de bolivianos ou de descendentes estuda nas escolas localizadas no município brasileiro. Assim, propomos também, ainda que de forma bastante modesta, apontar de que maneira a escola tem lidado com essa presença, levando em conta essa diversidade cultural e a necessidade da emancipação social da população boliviana, que hoje constitui um grupo minoritário e marginalizado dentro desse contexto. Para tanto, analisaremos a fala de um grupo de educandas, onde se questionou sobre as discriminações vivenciadas e presenciadas pelo fato de serem bolivianas ou descendentes e o uso de sua língua em terra “estranha”. Ao falar a partir da realidade de quem vivência essa problemática as educandas levantam alguns aspectos que permite estabelecer uma reflexão sobre a forma como a diversidade cultural tem sido obscurecida por meios das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

As perguntas de busca foram estudadas em uma situação de pesquisa qualitativa, durante a disciplina “Educação na Amazônia: Inclusão e Multiculturalismo”, cursada no Mestrado em Ciências da Linguagem oferecido pela Universidade Federal de Rondônia - *Campus* de Guajará-Mirim. A investigação foi desenvolvida com um grupo

de estudantes bolivianos, descendentes de bolivianos e não bolivianos da 8ª série do ensino fundamental de duas escolas públicas estaduais, no município de Guajará-Mirim. Utilizamos como instrumentos metodológicos, a realização de entrevistas individuais semi-estruturadas com os educandos e educandas.

O texto está organizado em três partes, na seguinte ordem: na primeira realizamos uma breve descrição sobre o contexto da fronteira entre os dois países, evidenciando aspectos relativos ao deslocamento de bolivianos para o Brasil em diferentes momentos históricos. No segundo momento são levantados alguns aportes teóricos sobre multiculturalismo e sociedade multiculturais. A terceira parte traz os resultados do estudo e das reflexões sobre a presença da população boliviana na fronteira e a forma como sua cultura e sua língua são representadas no panorama social e escolar.

Um pouco de história sobre o contexto da investigação

A história de Guajará-Mirim e Guayaramerim nos mostra que antes mesmo de serem totalmente povoadas, já existia uma relação intrínseca entre as duas localidades. As cidades “irmãs” têm em comum além do nome, cujo significado em Tupi-Guarany é cachoeira pequena, o fato de terem sido igualmente fundadas pelos pioneiros da borracha no início do século XIX. Tendo como limite fronteiro natural o majestoso Rio Mamoré, as referidas cidades localizam-se no Continente Sul Americano, na área que abrange a Floresta Amazônica, sendo que a primeira está situada na região norte do Brasil, no estado de Rondônia e a segunda ao norte do território Boliviano, no departamento de El Beni.

Tanto o espaço brasileiro quanto o boliviano começaram a ser efetivamente colonizados no início do século dezenove, no auge do ciclo da borracha, efetivamente a partir de 1907, depois da assinatura do Tratado de Petrópolis. Conforme Edilson Lucas de Medeiros (2004) esse tratado, além de obrigar os dois países a estabelecerem um acordo de Comércio e Navegação que permitisse à Bolívia usar os rios brasileiros para alcançar o Oceano Atlântico, também levou o Brasil a assumir a responsabilidade de construir uma estrada de ferro que ligasse a fronteira do Rio Mamoré, onde hoje está a cidade de Guajará-Mirim, até a cabeceira navegável do Rio Madeira, em Porto Velho, com um ramal que atingisse o território boliviano.

A Bolívia necessitava escoar sua produção para a Europa e Estados Unidos, e como perdeu, após a guerra com o Chile, sua saída para o mar, o meio mais viável à época se tornou o rumo norte, via os rios Mamoré, Madeira, Amazonas e Oceano Atlântico. Em compensação à aliança firmada, o governo boliviano passou para o

Brasil as terras do extremo oeste que formam hoje o Estado do Acre.

A construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré acelerou o povoamento das atuais cidades de Porto Velho e Guajará-Mirim trazendo para a região um grande número de migrantes nordestinos e imigrantes oriundos de várias partes do mundo, como indianos, chineses, gregos, granadianos, barbadianos, cubanos, espanhóis, norte-americanos, libaneses, portugueses e alemães. Esses grupos chegavam às terras guaporeanas ou para participar da construção da estrada, ou porque eram seduzidos pela oportunidade de produzirem borracha que seria escoada pela ferrovia.

Dessa forma iniciou-se progressivamente o processo de colonização, ocupação e povoamento do estado de Rondônia, cuja característica da população rondoniense, e especialmente do município de Guajará-Mirim em virtude desse processo é a rica mestiçagem de vários povos, entre os quais se destacam atualmente a presença indígena, resultando numa população tipicamente amazônica com a predominância de caboclos e a forte presença da miscigenação com imigrantes da fronteira (bolivianos).

Nos dias atuais as duas cidades mais uma vez vivenciam uma história paralela, pois muitos brasileiros cruzam o rio em busca de estudo, de trabalho e de preços melhores, cabendo ao Porto Fluvial cumprir o papel de transportar as pessoas de um país para o outro. Da mesma forma, muitos bolivianos deslocam-se da terra natal em busca de melhores condições de vida, de oportunidades de trabalho entre outros motivos, que nem sempre chegam a concretizar-se.

O fato de situarem-se em região fronteira possibilita que haja uma transição populacional entre os países. Nesse sentido, o processo de imigração possibilita o entrelaçamento das culturas, trazendo transformações culturais, pois,

Deslocar-se, circular, não equivale somente a percorrer espaços, mas também, apropriar-se de territórios (físicos, sociais, simbólicos), produzir novos territórios, ampliá-los, participar na produção de riquezas, contornar os dispositivos de controle, jogar com as fronteiras identitárias ou construir novas” (Hily *apud*, Baeninger e Souchaud, 2007, p. 04)

Do ponto de vista econômico, o comércio e o turismo são as principais fontes de recursos em ambas as cidades. Do lado brasileiro, a entrada de mercadorias estrangeiras é favorecida pela suspensão do Imposto de Importação e sobre Produtos Industrializados. Da mesma forma, as mercadorias adquiridas no mercado nacional, são contempladas com os mesmos benefícios. Por ser uma zona franca, na Bolívia também predomina a comercialização, principalmente de produtos eletroeletrônicos. Em relação ao turismo, a arquitetura tem um lugar especial, sendo que as características históricas podem ser observadas na preservação das igrejas, dos bustos, dos museus,

dentre outros aspectos.

Assim, a convivência entre esses dois grupos apresenta um grande potencial de integração econômica e cultural. No caso de Guajará-Mirim, foco desse estudo, a presença dos bolivianos contribui para que ocorra um enriquecimento cultural, social e lingüístico. Entretanto, o convívio e as relações entre o grupo de brasileiros e bolivianos nem sempre busca potencializar tal riqueza como veremos mais adiante.

Multiculturalismo e fronteiras

A questão multicultural de Guajará-mirim não deve ser encarada como evento isolado dos acontecimentos que histórica e socialmente tem configurado outros cenários multiculturais. De acordo com Stuart Hall (2006), as sociedades multiculturais não são algo novo. A partir de uma retrospectiva histórica sobre o assunto, tendo o cenário britânico como exemplo, o autor evidencia que ao longo do tempo as pessoas têm se mudado por diferentes razões contribuindo com a formação de sociedade multiculturais onde diferentes identidades se cruzam num mesmo espaço.

A partir desta constatação, uma das questões que deve nortear o estudo sobre multiculturalismo é o próprio conceito que o termo abrange. Para a maioria dos autores Peter McLaren (2000), Boaventura de Souza Santos (2003) Luiz Alberto O. Gonçalves e Petronilha B. G. e Silva (1998) e Stuart Hall (2006) o termo multiculturalismo abarca diferentes definições e perspectivas que se contradizem. Nesse sentido um bom ponto de partida é buscar entender qual é o entendimento desses autores sobre multiculturalismo e sociedades multiculturais. Não nos prolongaremos neste assunto, apenas tomaremos a definição de Hall para os dois conceitos. De acordo com o escritor jamaicano:

Multicultural é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. (Hall, 2006, p. 50).

Para Tomaz Tadeu da Silva (2007) é evidente o fato de que em sociedades consideradas multiculturais ocorram situações de conflito uma vez que o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder. Ao referir-se ao conceito,

o autor destaca a luta pelo reconhecimento de grupos culturais em localidades específicas, o que é típico de regiões de fronteira, mas também coloca que o multiculturalismo pode abranger a luta pela superação de uma hegemonia dominante dentro de uma cultura nacional. Dessa maneira,

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupo raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. (Silva, 2007, p. 85).

Além de evidenciar as questões em torno do conceito, os trabalhos sobre multiculturalismo têm destacado as dificuldades enfrentadas por grupos que compõem as sociedades multiculturais. A atenção volta-se então para povos imigrantes, grupos étnicos, autóctones, entre outros. No caso dos imigrantes discute-se como a cultura dos povos de espaços diferentes é representada pela sociedade que os recebe. Outro aspecto bastante discutido gira em torno das dificuldades e dos conflitos que a diversidade acarreta para os grupos minoritários não pertencentes à chamada “cultura nacional” que tentam se afirmar social, política e economicamente no interior de uma nova sociedade ao mesmo tempo em que procuram manter vivas suas tradições e sua identidade.

Para Silva (2000), o imigrante ao se deslocar de seu país de origem se depara com um comportamento típico de sociedades multiculturais em que a diferença é vista como uma ameaça e não como um fator de enriquecimento. Decorre que, estando deslocado de sua terra natal, o imigrante se vê diante de situações e representações que reforçam as marcas que o diferenciam dos outros. Muitas vezes, tais marcas são vistas como algo que mais o inferioriza do que o valoriza. Nesse sentido a afirmação de sua identidade serve também como marcação de sua diferença e como instrumento de acolhida, inclusão ou exclusão nessa nova sociedade. Assim,

Podemos dizer que onde existe diferenciação — ou seja, identidade e diferença — aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros

processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (nós” e “eles”); classificar (bons e maus”; puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”; normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”). A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (Silva, 2000, p. 82).

A ênfase na diferenciação como fator de segregação, de classificação e exclusão por sua vez revela-se como uma forma de multiculturalismo em sua versão conservadora. Nessa acepção, as culturas minoritárias ou provenientes de outras localidades são tratadas com certa estranheza ao mesmo tempo em que ocorre um movimento para que os sujeitos a elas pertencentes assimilem a cultura considerada “normal”, “correta”, adotando padrões de comportamento e de valores hegemonicamente valorizados. Essa tentativa de busca por uma assimilação à cultura nacional ou local pode ser percebida na negação/proibição do uso de sua língua de origem, nas relações sociais e até mesmo nas instituições escolares; estas, muitas vezes, ao contrário de afirmar o que deveria ser uma pedagogia da diferença e da busca pela emancipação, conforme evidencia Humberto Luiz Lima de Oliveira (2005) acabam privilegiando por meio de suas práticas a formação de estereótipos.

As áreas de fronteira ocupam lugar de destaque com relação a estas problemáticas. De acordo com Eliana Rosa Sturza (2005, p. 47), “a fronteira efetivamente é complexa pela natureza de sua formação e pelo modo como se estabelecem ali as relações sociais das diferentes etnias que nela habitam. As fronteiras geográficas são preenchidas de conteúdo social”. Uma das questões que se discute no âmbito das fronteiras multiculturais é a situação dos que “vem de fora”; geralmente o sujeito que se adentra em determinado país é visto como um transgressor de territórios, obrigando identidades locais a conviverem com outras identidades e formas de pensar o mundo. Entre as mudanças que ocorrem, a língua talvez seja um dos pontos mais conflitivos e mais desafiadores, principalmente para quem precisa de um momento para outro falar e se comunicar a partir de uma segunda língua. De fato, em poucas sociedades multiculturais os habitantes

de fronteira têm sua língua originária reconhecida como língua oficial.

Assim, a questão lingüística na fronteira ocupa também um espaço de segregação que de acordo com Sturza (2005), provoca transformações nas práticas lingüísticas locais de ambos os grupos. A autora destaca que, por constituir um local em que diferentes identidades convivem, seja de forma harmoniosa ou conflitiva, o contato lingüístico nessas regiões acaba tornando-se uma conseqüência inevitável que pouco tem sido estudado pela lingüística brasileira e da mesma forma pouco explorado pelos estudos culturais.

Essa questão ainda coloca um problema central nos contextos multiculturais que diz respeito ao papel central que a linguagem ocupa como instrumento cultural. A seguir veremos a partir da fala das educandas que, embora o espanhol ou dialetos do espanhol, não sejam reconhecidos oficialmente no território brasileiro, o uso da língua no ambiente doméstico e outros espaços constitui uma forma de resistência e uma busca pela afirmação da própria identidade.

Eles são o outro: a presença boliviana na fronteira

“Se as fronteiras forem tomadas enquanto pontes que possibilitam o diálogo e não muros que os impedem, outros caminhos se abrem”. (Marildo José Nercolini, 2007).

A presença de povos de culturas diferentes em áreas de fronteira, ao mesmo tempo em que contribui para a riqueza da cultura impõe diferentes desafios relacionados a identidade, a soberania, ao encontro com o outro, entre outras questões. De acordo com Marildo José Nercolini (2007), o contexto de fronteira coloca uma questão fundamental para os dias de hoje: como entender/compreender uma cultura que não seja a minha? Como conviver com esse outro, tendo presente o que nos aproxima e o que nos afasta, os conflitos e o diálogo?

A observação do cotidiano revela que muitas vezes tais questões passam despercebidas pelos sujeitos que convivem com a diferença, tendo em vista que no âmbito do dia-a-dia, a imersão na própria cultura impede de ver além do que somos e consideramos como algo válido. No caso de Guajará-Mirim, brasileiros e bolivianos convivem dia-a-dia com a diferença, muitas vezes encarada de forma conflitiva. Assim, na multicultural sociedade rondoniense³, ao que se refere ao uso da língua, encontramos nas ruas guajamirenses, parte da população que domina o uso dos dois idiomas mais presentes na região: português e castelhano (espanhol). É no limiar entre esses dois idiomas que se apresentam as situações de conflito e confronto ideológico, onde os grupos minoritários, comunidade boliviana, costumam ser silenciados, quando não

alvo de estereótipos e preconceitos, em que sua cultura, sua voz e sua língua são negadas e silenciadas. A fala de uma das educandas durante a entrevista evidencia uma destas formas de conflito que é a discriminação.

A maioria das vezes é um tipo de racismo mesmo que eles têm contra o povo boliviano, mas até hoje eu não entendi o por que. Tem bastante gente que fala assim: “sai daqui seu boliviano, você não é daqui fica entrando no país dos outros, não sei o que”, eu acho que isso não é certo, é praticamente como se estivesse nos ofendendo, a mesma coisa quando a gente vai pra Bolívia, porque a gente vai não é? (Aluna 1)

Uma das explicações para a ocorrência dessa discriminação é a dificuldade de conhecer o outro, próprio de fronteiras e também de situações de colonização em que o outro é tido como antiquado, sua cultura vista como uma cultura inferior. Pode-se dizer que no caso de Guajará Mirim, os bolivianos ocupam o papel de dominados, de povos que caminham em busca de novas possibilidades de vida. Ao sair do seu lugar de origem, no entanto, eles têm o desafio de conviver com a indiferença. Por outro lado, a maioria das pessoas acredita que os imigrantes devem assimilar para si a cultura onde se instalam. Isso explica a negação que ocorre com relação à língua espanhola no município de Guajará-Mirim, quando em outros lugares, saber português e espanhol é considerado algo positivo. Deste modo, para o povo que acolhe, o olhar sobre o outro traduz o desejo de que este se ajuste aos padrões considerados superiores ou que podem ser socialmente aceitos. É interessante notar que a mesma aluna que se posiciona contra as práticas discriminatórias evidenciadas na fala anterior, no momento seguinte expressa a necessidade de que as famílias bolivianas se adequem ao contexto brasileiro onde residem.

Acho que eles tinham que ensinar mais o povo boliviano a se adaptar mais ao país que não pertence a eles. Vejo muita insegurança no povo boliviano vim pra cá ainda, eles não têm muita certeza se querem vir pra cá ou não, se eles vão ser discriminados ou não. Acho que a escola tinha que ajudar o povo boliviano a se habituar no Brasil, já que eles estão vivendo pra cá eles tem que se habituar a cultura e a fala do Brasil.

Se por um lado, há um interesse para que a população boliviana assimile os valores locais como a língua e a cultura, por outro, para estes a negação de sua cultura original constitui um preconceito a ser superado. No caso dos mais jovens esses acabam por conviver em um espaço por vezes dual: de um lado, a conjuntura social e escolar

não privilegia o uso de sua língua que muitas vezes é motivo até mesmo de chacota, por outro, no espaço doméstico ocorre o contrário, uma vez que a língua materna constitui o parâmetro de toda comunicação, como explica uma das entrevistadas descendente de bolivianos:

Eu não sei se é por causa do jeito da gente falar, porque a minha avó só sabe falar em espanhol, então a gente tem que falar com ela em espanhol, aí o pessoal que vê começam a rir, eles dizem que não entendem nada e que a gente tem que falar a linguagem deles. (Aluna 2).

Isso significa que fora da escola as famílias de Bolivianos falam o castelhano ou outros dialetos regionais da Bolívia e que muitos se preocupam em não deixar perder esse patrimônio. Ao falar sobre a importância da língua José de Sousa Miguel Lopes (1999, p. 75) destaca que “a língua escrita e falada de um povo é possivelmente seu mais importante atributo cultural; isso significa, em outras palavras que “cada língua falada no mundo constitui uma forma singular de considerar a experiência humana e o próprio mundo”.

A questão lingüística nessa perspectiva oferece importantes subsídios para entendermos de que forma a população boliviana residente em Guajará-Mirim se relaciona com a sociedade brasileira majoritária e até mesmo, como responde as diferentes formas como é representada dentro desse novo ambiente em que está inserida. Assim, o uso da língua no espaço doméstico, bem como a prática de determinados costumes culturais e alimentares evidenciam que elos de continuidade com seus locais de origem continuam a existir. Isso mostra que mesmo estando distantes de seu país de procedência, os bolivianos mantêm costumes e práticas sociais distintas na vida cotidiana, sobretudo nos âmbitos familiar e doméstico. Tais costumes, no entanto, não são valorizados ou bem vistos em outros espaços o que nos leva a questionar sobre quais seriam os motivos que levam a população local a negar em suas práticas a cultura e a língua dos imigrantes bolivianos, mesmo que se afirme o contrário em discursos oficiais.

Se como explica Nercolini (2007), o pano de fundo para entendermos a negação da cultura boliviana reside no pouco conhecimento que temos sobre “o outro” e ainda pelo fato de que somos levados a interpretar povos de culturas diferentes a partir dos nossos próprios paradigmas e valores, uma das formas de superarmos esse olhar seria criar oportunidades reais de convívio com essas pessoas, ou seja, uma aproximação que possibilite conhecer melhor os costumes e os valores dos imigrantes bolivianos. Na fala de uma das educandas fica evidente o fato de que a escola deve contribuir para que

ocorra essa aproximação:

A escola deveria levar os alunos daqui pra ir lá. Tem até aluno daqui que diz que não conhece a Bolívia, bem aí. Então deveria acontecer isso, de levar ele na Bolívia para conhecer o pessoal, pra verem que não é do jeito que pensam, que discriminam. Então deveria fazer isso. (Aluna 2).

Entretanto a questão multicultural em Guajará-Mirim não deve ser encarada apenas com relação às práticas individuais e isoladas de discriminação ou como uma questão que cabe unicamente a escola discutir no seu interior. É preciso ter em mente que essas ações têm origem no seio de uma sociedade e que, portanto, é preciso olhar para outros elementos que integram a origem do problema. Um desses elementos é a ausência de políticas sociais, econômicas e educacionais de acolhimento aos povos imigrantes. Se olharmos, por exemplo, para a questão lingüística apenas agora o espanhol começou a ser integrado como segunda língua nos currículos escolares. Entretanto, apesar de ser uma região de fronteira onde se falam duas línguas: português e espanhol, somente o português é adotado como língua oficial a ser aceita em outros estabelecimentos, como por exemplo, a Universidade. Por isso, ao comparar a situação dos bolivianos em Guajará-Mirim com a dos negros no Brasil no que diz respeito à discriminação uma aluna coloca a necessidade de que todos sejam tratados da mesma forma.

Tem uma lei que diz que não pode discriminar as pessoas. Isso só acontece quando discriminam os negros; deveria acontecer também com os bolivianos que são discriminados, e muitos não gostam, e o pessoal daqui não faz nada, não liga pra isso, porque às vezes vem alguns bolivianos, que trazem até coisas que não devem, a PM⁴ prende, mas também às vezes, eles mesmos dizem, tem roupas que eles trazem pra vender porque não tem como se sustentar, e as vezes eles não entendem essa parte, eles prendem e não querem nem saber. Eles também nem ligam quando o pessoal xinga os bolivianos, falam que os bolivianos são sujos, nojentos. Eles deveriam colocar uma lei assim também que era proibido julgar as pessoas sem saber, discriminar os bolivianos. Só tem discriminação contra os negros, se eles ouvirem “ah esse preto!”, eles prendem, mas deveria ter essa lei também para os bolivianos, porque tem muitos bolivianos sendo discriminados, muita gente não liga pra isso. (Aluna 2).

Pela fala anterior é possível perceber que a população boliviana e seus descendentes que residem no Brasil buscam um olhar que reconheça sua presença no país como um aspecto positivo que pode somar com a cultura local. Para que isso ocorra, é preciso que haja políticas que não busquem criar uma homogeneidade, que não queiram adequá-

los ou assimilá-los a língua portuguesa tornando-os monolíngües. Como evidencia Homi Bhabha (2007, p. 63) torna-se necessário, ao contrário, ir além do domínio das “bem intencionadas polêmicas moralistas contra o preconceito e o estereótipo”, que se restringem ao efeito e não focalizam a estrutura do problema.

Diante disso, cabe questionar sobre como se interpreta e são interpretados sujeitos que deixam sua terra natal e vão em busca de melhores condições vida. De acordo com Nercolini (2007), compreender uma cultura que não seja a minha é uma ferramenta própria de fronteiras que deve ser encarada como uma nova possibilidade de diálogo e não como barreiras impossíveis de serem transpostas. Portanto, compreender e traduzir a cultura do outro, cria um movimento circulatório entre as culturas, visto que a alteridade só é compreensível quando tomamos a nossa cultura como referência e esta, por sua vez, se modifica na relação com o outro. A negociação constante entre o desconhecido e o conhecido, entre o familiar e o estranho, representa a maneira pela qual os grupos culturais se constituem e se movimentam.

Considerações finais

As entrevistas realizadas com as alunas de escolas públicas mostraram uma realidade em que diferentes desafios surgem em relação à convivência entre a população brasileira e a população boliviana que habita no Brasil. Com relação à situação dos bolivianos e bolivianas, fica claro que se por um lado, a residência no Brasil representa uma oportunidade de melhoria nos padrões de vida, por outro, no que se refere a sua receptividade no país estrangeiro não observamos um esforço da sociedade para que estes sejam acolhidos da melhor forma possível. Isso se aplica tanto a sociedade como aos poderes públicos. Assim a questão boliviana tem sido deixada às margens das próprias pessoas que enfrentam as dificuldades de estarem em um local que os considera como invasores, intrusos, destituídos da pátria entre outros adjetivos. Estas dificuldades vão desde a formulação de estereótipos, a impossibilidade de utilizar a sua língua em locais públicos e a ausência de propostas educacionais que busquem um diálogo entre as duas culturas.

No que se refere ao olhar dos brasileiros, a presença dos bolivianos é compreendida de forma hostil, sendo estes muitas vezes responsabilizados pelos males que impedem o progresso da cidade. Da mesma forma, sua cultura é vista como inferior e atrasada, já que é comum na maioria dos casos, a utilização de adjetivos como “um povo sujo, mal vestido”, etc. para definir a população. Considera-se ainda o fato de que o adjetivo Boliviano, em alguns casos, é utilizado com sentido pejorativo

para qualificar as pessoas.

Dessa forma, ao discutirmos sobre o contexto multicultural da fronteira brasileira de Guajará-Mirim com a Bolívia, a partir dos aspectos que iluminaram esse estudo, não podemos deixar de refletir sobre alguns pontos importantes. Primeiramente, os sujeitos participantes reconhecem que a multiculturalidade impõe desafios ao trabalho desenvolvido nas escolas. As falas apontam para uma omissão por parte da instituição em ações que busquem discutir essa problemática na sociedade.

Outro ponto importante é a homogeneidade da língua. Tendo em vista a grande concentração de bolivianos no município brasileiro e ainda, o fato de que as áreas de fronteira trazem como conseqüência imediata o contato lingüístico como evidenciado por Sturza (2005) é preciso questionar o fato de que somente a língua portuguesa seja considerada como língua oficial, negando o direito aos bolivianos de se expressarem em sua própria língua e aos brasileiros o direito de usufruírem desse elemento enriquecedor da cultura local.

Todas essas reflexões apontam para a necessidade cada vez maior de buscarmos maneiras de convivência que possam privilegiar o diálogo entre os dois grupos, o conhecimento de suas especificidades de modo que as questões de identidade e de diferença não sejam pautadas unicamente pela busca de poder, mas pelo princípio da igualdade entre os povos. Nessa perspectiva apontamos algumas sugestões, entre elas:

- * Desenvolver debates nas escolas, na Universidade, que questionem e contraponham estereótipos pré-concebidos;
- * Fomentar a produção de literatura que discuta valores e especificidades de contextos multiculturais;
- * Criar e manter projetos comuns entre os dois grupos;
- * Lutar pela constituição de uma política multicultural.

Para finalizar é preciso considerar que, se o Brasil, não só em áreas de fronteiras, representa uma sociedade multicultural, o respeito a esse caráter é algo que tem sido negado ao longo de sua história. Dessa forma, as dificuldades de convivência atingem não só populações imigrantes como também outros grupos dentro do próprio país como é o caso dos diferentes povos que também habitam a Região Amazônica. Acreditamos que esse entendimento pode aproximar brasileiros e bolivianos pertencentes a grupos minoritários, na luta pelo reconhecimento político do caráter multicultural que configura a sociedade atual.

Notas:

¹ Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Rolim de Moura. Mestranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Federal de Rondônia – Campus de Guajará-Mirim. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia – GEPPEA.

² Mestranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Federal de Rondônia – Campus de Guajará-Mirim. Professora da Rede Estadual de Rondônia. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia – GEPPEA.

³ A população de Rondônia é fruto de sucessivas imigrações, dessa forma encontramos, em território estadual, diferentes povos: índios, negros, bolivianos, peruanos, turcos, dentre outros povos e seus descendentes.

⁴ Polícia Militar.

Referências bibliográficas

BAENINGER, R. e SOUCHAUD, S. Vínculos entre a Migração Internacional e a Migração Interna : o caso dos bolivianos no Brasil. Disponível em: <http://www.eclac.org/celade/noticias/paginas/4/28454/RBaeninger.pdf>. Acesso: 10 de janeiro de 2008.

BHABHA, H. K. O local da cultura. Trad. M Á, E. L. de L. R e G. R. G. 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

GONÇALVES, L. A. O e SILVA, P. B. G. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

LOPES, J. de S. M.. Cultura Acústica e Letramento em Moçambique : em busca de fundamentos para uma educação intercultural. Revista Educação e Pesquisa. Vol.25, nº.1. São Paulo:Jan./Jun, 1999. p. 67-87.

MCLAREN, P. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MEDEIROS, L. de. A história da evolução sócio-política de Rondônia. Porto Velho: Rondoforms Editora e Gráfica Ltda, 2004.

NERCOLINI, M. J. A questão da tradução cultural. Disponível em: portalliteral.terra.com.br/Literal/calandra.nsf/0/9FCF1CA1843F4FCE03257042004E51C8?OpenDocument&pub=T&proj=Literal&sec=Ponto+de+vista. Acesso em 10 de setembro de 2007

OLIVEIRA, H. L. L. de. Educação, literatura canadense e sabedoria popular africana: breve reflexão sobre a pedagogia essencial ao milênio. In: NENEVÉ, M e PROENÇA, M. (org.). Educação e Diversidade: interfaces Brasil-Canadá. São Paulo: Casa do

psicólogo, 2005. p. 67-86.

SALA, G. Características demográficas e sócio-ocupacionais dos migrantes nascidos nos países do Cone Sul residentes no Brasil. 2005. Tese (Doutorado) - Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis - RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUSA SANTOS, B. de. (2003). Dilemas do nosso tempo: Globalização, Multiculturalismo e Conhecimento. Currículo sem Fronteiras. v. 3, n 2, Jul/Dez, p. 5-23.

STURZA, E. R. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras. Revista Ciência e Cultura, Abr./Jun, 2005, vol.57, n.º.2, p.47-50.

Corumbiara: massacre ou combate? questão agrária e semi-feudalidade na Amazônia Ocidental

Márcio Marinho Martins¹

Introdução

Numa quarta-feira, 09 de agosto de 1995, Rondônia foi aos noticiários nacionais e internacionais com a matéria de mais um “massacre” de camponeses sem-terra, desta vez na fazenda Santa Elina no pequeno município de Corumbiara na região sul deste Estado. Antes desta data, cerca de 600 famílias sem-terra, ocuparam a fazenda Santa Elina, de propriedade do pecuarista paulista Hélio Pereira de Moraes. A área da fazenda constituía-se em oito lotes de 2.000 ha., totalizando 16.000 ha. Os lotes foram negociados pelo INCRA nas décadas de 70-80 e serviriam para a execução de um projeto de desenvolvimento agropecuário. Em Rondônia, 99% desses contratos estão inadimplentes, portanto, o INCRA deveria retomar as terras para o controle da União, e destiná-las à reforma agrária.

Conforme a Comissão Pastoral da Terra (CPT) a ocupação foi organizada pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município de Corumbiara em 15 de julho e em apenas cinco dias depois houve uma primeira ação envolvendo 40 policiais militares com o objetivo de fazer cumprir um mandado judicial de reintegração de posse ao fazendeiro. A ordem judicial foi expedida pelo Juiz Substituto Roberto Gil de Oliveira, da Comarca de Colorado D’Oeste em 18 de julho². A reintegração de posse não foi cumprida por que os camponeses reagiram ao despejo das famílias e foi registrado na ocasião que o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Corumbiara foi baleado pela PM.

Com a tentativa de despejo frustrada, a mobilização dos latifundiários tornou-se intensa, inclusive na imprensa, para que a reintegração de posse fosse cumprida. Segundo o Jornal O Estado de São Paulo de 29/07/95 o pecuarista Hélio Pereira de Moraes esperava providências do Governo. Da mesma forma em 04/08/95 o jornal Alto Madeira noticiava que o presidente da Sociedade Rural de Rondônia, Roberto Rodrigues, solicitava do governador Valdir Raupp providências para que a ordem judicial fosse cumprida. Segundo a matéria jornalística o ruralista afirmava que “Cumprir a ordem judicial é dever imperativo constitucional”. O alarde do latifúndio ecoou também em jornais de circulação nacional como o Jornal do Brasil e O Estado de São Paulo, que

divulgavam constantemente que a ordem de despejo ainda não havia sido cumprida.

Da parte dos ocupantes não se havia qualquer notícia sobre sua estratégia, organização e a que grupo se vinculava, com a exceção do apoio dado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Corumbiara. O Jornal Alto Madeira de 09 de agosto de 2005 noticiava que a CPT de Rondônia ainda não havia definido o apoio aos ocupantes da fazenda Santa Elina por que essa ocupação era liderada por sem terra expulsos do MST, além da informação que mais policiais chegavam à região e a de um suposto acordo para que as famílias no dia seguinte se retirariam do local. A matéria, escrita no dia 08 foi publicada no dia 09, data que a polícia iniciou a desocupação da área, por volta de 04 horas da manhã e que resultou no conflito.

O conflito ficou conhecido como Massacre de Corumbiara dando conta da ação truculenta da Polícia Militar e de atrocidades cometidas no confronto com os camponeses. Segundo o Monsenhor José Maria, Vigário Episcopal da região de Corumbiara, no conflito houve uma ação ilegal da PM ao agir de madrugada e exercida com requintes de crueldade, destacando-se casos como a de um camponês que foi obrigado a comer parte do cérebro de um colega morto³. No final do conflito morreram oficialmente 11 pessoas, destes uma criança, dois policiais e oito camponeses. O resultado de oito necropsias de sem terras identificaram tiros na cabeça, nuca ou costas a curta distância e de cima para baixo.

O governador Valdir Raupp reconheceu, à época, que os laudos revelam “execuções, por perda de controle emocional da tropa”. Ossos encontrados no local pelo bispo de Guajará-Mirim, D. Geraldo Verdier, que visitou o que restou do acampamento, após análise do Professor Doutor Michel Durigon, da Faculdade de Medicina de Paris-Ouest, França, teve a conclusão: “duas entre as amostras examinadas são com muita segurança de origem humana”.

Os dados do relatório da Comissão Externa de Representação da Câmara dos Deputados ao visitarem o local do acampamento dão conta de “um espetáculo dantesco, cruel e deprimente para todos” identificaram os sinais do conflito: esparramadas pelo chão roupas ensanguentadas, calçados e diversos cartuchos de armas da polícia. Restringem-se a afirmar que foi um “erro gravíssimo” a decisão de despejo a partir das 4 horas da manhã, por considerá-la ilegal, já que o Código de Processo Civil e a Constituição Federal asseguram a incolumidade do domicílio durante a noite. O relatório também destaca que o Comandante Geral da PM em entrevista à TV Vilhena revela a ação militarizada à noite sob a alegação de que havia uma “operação de guerrilha” dos posseiros.

A questão agrária no Brasil: campesinato e semi-feudalidade no debate contemporâneo

O desenvolvimento do capitalismo no Brasil não superou as relações semi-feudais no campo. Esta tese é amplamente refutada por inúmeros teóricos brasileiros. Além de investigar o conflito na fazenda Santa Elina, nos propomos a abordar em nossa pesquisa este debate acerca do campesinato e das relações semi-feudais que mantém a estrutura agrária concentradora em nosso país, sobretudo na região amazônica, área de expansão de fronteira agrícola onde as contradições entre campesinato pobre e latifúndio mais se explicitam.

Para melhor compreendermos o contexto de desenvolvimento da pesquisa é preciso re-visitar os autores que aprofundam a discussão sobre o campesinato, os conflitos e sua natureza; e a necessidade de repensar o conjunto dessas relações como forma de superar o antagonismo de classes. Daí que se buscaremos abordar as contradições de um Estado capitalista atrasado e dependente por meio do materialismo histórico-dialético, já que este identifica que, mesmo mantendo relações subjetivas, a subjetividade é compreendida como um reflexo de uma realidade objetiva, realidade esta marcada pela contradição onde uma modernização conservadora de projetos agroindustriais é a causa de generalizada violência contra o campesinato pobre que reascende as lutas sociais ao longo da história brasileira.

Iniciaremos nossa abordagem discutindo estes problemas de interpretação, por ser a própria definição do termo camponês algo de inúmeras indagações e entendimentos, que seriam interpretações “escorregadias” que vai desde o “felá do Egito faraônico, aos camponeses da Idade Média, aos da França contemporânea” ou até “inúmeras definições” como as identificadas nas análises da América Latina (Cardoso, 2002, p. 19-20).

Também Martins (1983) vai identificar várias denominações ao campesinato, existentes no Brasil: caipira, tabaréu, caboclo, caiçara etc. Os termos: “camponês” e “campesinato” são utilizados de forma recente no Brasil. O fato é que o que vai caracterizar o campesinato, sobretudo, em diversos tempos históricos é o seu modo de produção, que é voltado, sobretudo para a manutenção da unidade familiar (Chayanov, 1981, p. 133-163).

Um conjunto de abordagens recentes vai tratar de identificar o campesinato, não como classe, mas como um segmento social denominado “trabalhadores rurais”, “agricultor familiar” etc. Sobre estas denominações, o que há é uma decisão teórica e política dos que as utilizam, já que a moda pós-moderna é de “por fim às coisas”, conforme identifica Fernandes (2003):

O fato de grande parte dos trabalhos acadêmicos recentes utilizarem o conceito de agricultora familiar não significa que o conceito de camponês perdeu seu status teórico. Uma coisa é a opção teórica e política dos cientistas frente aos paradigmas, o que é extremamente diferente da perda do status de um conceito. Vivemos hoje um momento histórico em que a febre do fim das coisas e dos conceitos tem contaminado e modelado diversos pesquisadores. Por exemplo: o fim da história, o fim do trabalho, o fim da ciência entre outros fins. Com relação ao campesinato, neste artigo defendemos o fim do fim do campesinato, para que possamos analisar com eficiência essas novas realidades que acontecem em escala mundial, representada pela Via Campesina e pelas organizações de agricultores familiares. (Fernandes, 2003, p. 21)

O que há na academia, hoje é a repulsa em sequer citar os precursores das análises sobre o campesinato. Sob a lógica dos fins, trabalhos como o de Lenin (1985) e Kautsky (1986) são tratados como algo de um passado muito distante. Não se pode pensar uma análise do campesinato, sem ao menos re-visitar a produção destes dois importantes teóricos, que analisaram o campesinato, suas relações de produção e seu papel dentro do desenvolvimento do capitalismo.

Lênin (1985) e Kautsky (1986) são obras seminais dos estudos da questão agrária. De modo que suas pesquisas são até hoje fundamentais para se compreender o desenvolvimento da agricultura no capitalismo. Esses trabalhos são essenciais para entender, entre outras questões, a destruição do campesinato no processo de diferenciação, e, por essa razão, estão também entre as principais referências para compreender que o espaço da luta e da resistência – para que os camponeses continuem sendo produtores familiares – não está na integração ao mercado, mas sim na luta política contra o capital. (Fernandes, 2003, p. 19)

Ao analisar que um processo revolucionário na Rússia só se desenvolveria com a aliança entre o proletariado e o campesinato pobre Lenin vai estudar as contradições no campo, as diversas frações existentes no campesinato, além de desenvolver inúmeros outros estudos sobre a questão agrária. Fazem parte da produção deste autor – tão menosprezado pelos geógrafos pós-modernos e “culturalistas” – as seguintes obras: O Programa Agrário (1980), O Capitalismo e Agricultura nos Estados Unidos da América (1980b), e O Problema Agrário I e II (1978 e 1979).

Outro importante aporte para analisar o campesinato, é a contribuição de Chayanov (1981) sobre a especificidade da economia camponesa, sendo que estas constituem um modelo de desenvolvimento econômico próprio, onde todo o trabalho está voltado para atender a subsistência, onde a categoria salário e a própria questão do lucro contrapõem a lógica capitalista.

É recorrente a utilização de análises que tentam negar a existência do campesinato.

Sobretudo a produção camponesa, chamada por alguns de “agricultura familiar” que contraporía a “agricultura patronal”. É evidente que no campo, se desenvolvem inúmeras relações de produção, inclusive com a utilização dos modernos recursos técnicos desenvolvidos pela tecnologia. Para muitos, a visão de campesinato está associada a “atraso” ou a algo fantasioso como alguém que lavra a terra utilizando instrumentos rudimentares como o arado movido pelo gado. Sobre esta questão, Fernandes (2001) afirma que os teóricos da “agricultura familiar” defendem:

que o produtor familiar que utiliza os recursos técnicos e está altamente integrado ao mercado não é um camponês, mas sim um agricultor familiar. Desse modo, pode-se afirmar que a agricultura camponesa é familiar, mas nem toda a agricultura familiar é camponesa, ou que todo camponês é agricultor familiar, mas nem todo agricultor familiar é camponês. Criou-se assim um termo supérfluo, mas de reconhecida força teórico-política. E como eufemismo de agricultura capitalista, foi criada a expressão agricultura patronal. (Fernandes, 2001, p. 29-30)

Esta submissão do campesinato à lógica do mercado está relacionado ao próprio desenvolvimento do capitalismo no Brasil, o modelo agroexportador. Se por um lado o capitalismo se desenvolve, mantêm-se as relações de semi-feudalidades diferentemente dos demais países que realizaram Revoluções Burguesas nos séculos XVIII e XIX. Isto não significa que os camponeses em países como os EUA não são submetidos à exploração do capital, ao contrário há índices de expropriação em áreas onde se avança a grande empresa capitalista (Lênin, 1980b, p. 82-83).

A estrutura agrária brasileira, mantêm-se na mesma lógica da grande propriedade fundada na semi-feudalidade. No Brasil não houvera um processo de Revolução burguesa, mas sim um processo de conciliação entre a nascente burguesia mercantil e a oligarquia rural. De fato as dimensões atuais do Brasil, incluindo a região amazônica só foi possível com a manutenção desses privilégios. Vejamos um exemplo, do processo de “independência”:

Talvez o caso do Brasil seja esclarecedor para pensar o caráter histórico de cada território. Um mapa do Brasil de 8 de setembro de 1822, isto é, um mapa feito um dia depois da independência, revelaria que a atual região amazônica, cerca de 54% do território brasileiro, não ficaria independente permanecendo ligada à Lisboa. Somente um ano depois, em 1823, os luso-amazônidas de Belém, capital da então Província do Grão-Pará, se desligariam de Portugal e adeririam ao Brasil ensejando, com isso, a formação do maior estado territorial entre os latino-americanos e caribenhos. Uma das razões que levaram os luso-amazônidas a aderir ao Rio de Janeiro, então capital do Brasil, foi o fato de temerem o fim da escravidão que a Revolução Liberal do Porto (1820)

ameaçava extinguir. Assim, a adesão da Amazônia ao Brasil se fez tendo em vista a manter a escravidão. (Porto-Gonçalves, 2006, p. 162)

Raízes da semi-feudalidade brasileira

Para compreendermos a perpetuação da estrutura agrária brasileira, concentradora e atrasada, é preciso identificarmos no processo de formação do Brasil colônia a base em que este sistema se fundou. Quando Portugal opta por colocar nas mãos de fidalgos os imensos latifúndios que surgiam a partir das capitânicas hereditárias fica evidente os traços iniciais da economia de ordem feudal. Quem melhor explicita este processo é Alberto Passos Guimarães no importante clássico Quatro séculos de latifúndio.

Essa unidade produtora – o engenho – foi a célula da sociedade colonial, tornando-se, por muito tempo, a base econômica e social da vida brasileira. Era, como a sociedade que dele nascera, medularmente feudal. E se se quer dar uma designação mais precisa, tendo em conta os aspectos fundamentais de seu modo de produção, como feudal-escravista é que se deve definir tanto o engenho, como todo período colonial da sociedade brasileira. (Guimarães, 1968, p. 64)

A interpretação de Guimarães sobre o processo de formação e desenvolvimento econômico no Brasil colônia é a de que mesmo após a abolição da escravatura, preservou-se as características feudais e coloniais no sistema latifundiário brasileiro, já que se mantivera o monopólio da terra e da renda agrária. O monopólio da propriedade constitui-se como uma garantia de conservação das relações econômicas, caracterizadas pela exploração da massa camponesa que era impedida de vender sua força de trabalho. Esta relação mantinha o camponês subordinado aos grandes proprietários de terra.

A apropriação da renda da terra, constituía-se enquanto forma pré-capitalista de renda, as quais podiam ser: a renda-trabalho, que obrigava o camponês à prestação pessoal de trabalho gratuito; ou a renda-produto, que determinava que o camponês, em troca do uso da terra, desse ao latifundiário parte dos produtos que ele produzia. Este processo de exploração começa a ser re-modelado sendo substituído gradualmente pelo processo de assalariamento no campo apenas no século XX, mas esta forma pré-capitalista não foi plenamente banida, ao contrário perdura até o nosso cotidiano, razão pela qual o desenvolvimento do capitalismo em nosso país se dá de forma dependente.

(...), essas substituições nem sempre foram tão completas e tão profundas a ponto de eliminar todo aquele conteúdo que continua a expressar-se, em muitas das novas relações de trabalho introduzidas, (...), através de obrigações semifeudais que retiram ao trabalhador a plena liberdade de vender sua força de trabalho. É essa liberdade é a condição imprescindível e a característica fundamental do salariado capitalista. (Guimarães, 1968, p. 198)

O autor vai classificar na estrutura agrária brasileira três formas de propriedade: a camponesa, a capitalista e a latifundiária. A primeira, caracteriza-se pela exploração exclusiva ou principal do trabalho familiar, onde se produz gêneros alimentícios para a subsistência e alguns destinados ao mercado, com o intuito de troca por artigos, como o vestuário. Esta propriedade variava entre 20 e 50 hectares. Já a propriedade capitalista era formada predominantemente de trabalhadores assalariados, além da utilização de adubos, fertilizantes e tratores, ou seja, pelo emprego de técnicas mais modernas de cultivo. A propriedade latifundiária, detinha mais de 500 hectares, sendo que do total apenas uma pequena parcela era utilizada para o cultivo. O autor identifica esta última como sendo:

as unidades agropecuárias por demais extensas para serem exploradas exclusiva ou predominantemente pelo trabalho do núcleo familiar, como a propriedade camponesa, ou exclusiva ou predominantemente pelo trabalho assalariado, como a propriedade do tipo capitalista. (Guimarães, 1968, p. 224).

Estas unidades exploravam as famílias, sob a forma de exploração pré-capitalista, como identifica Guimarães. Para o autor, os camponeses “moradores”, “agregados”, meeiros e parceiros vivem numa situação de ausência de autonomia econômica, são subornados aos grandes proprietários de terras que exploram sua força de trabalho, enquanto renda-produto. Para Passos Guimarães, o que havia à época é uma tentativa de superestimar a quantidade de assalariados no campo, através dos Censos realizados, como forma de ocultar as relações de semi-feudalidade.

(...), segundo o critério marxista-leninista, são camponeses feudais, sem terra, que prestam serviços pessoais. Não se sabendo quanto eles representam no conjunto, os resultados censitários tendem a exagerar o caráter capitalista de nossa mão de obra rural, pois omitem uma parte desta que se inclui no contingente de trabalhadores sujeitos a formas pré-capitalistas de trabalho. (Guimarães, 1996, p. 86)

O monopólio da terra garantido ao latifúndio semi-feudal, sua interferência no Estado, manifestada através da política econômica e da espoliação do campesinato,

associados à sua relação direta com o imperialismo caracterizam a questão agrária em nosso país. A ligação com o imperialismo era conformada pela destinação da produção agrícola para o mercado externo, onde a dependência frente aos países consumidores dos produtos primários brasileiro, vai garantir a constante pressão exercida pelos monopólios estrangeiros na produção agrícola. Esta pressão associada a uma política estatal de proteção ao latifúndio, vai ser “transferida” à exploração camponesa e à população em geral.

O sistema do capital comprador é o conjunto de relações econômicas que atua, quer na produção, quer na distribuição dos produtos destinados ao mercado exterior. Para que as relações econômicas de tal natureza tenham existência material, elas exigem uma rede de empresas e de agentes cuja função, em última análise, é extrair, por processos extorsivos de coação econômica e extra-econômica, inclusive pelos processos de acumulação primitiva, a maior parte possível da mais-valia e do produto dos camponeses trabalhadores. (Guimarães, 1996, p. 90)

Esta relação no campo vai perpetuar-se durante a república velha, o Estado Novo e perdura até o período atual. Muitos teóricos questionam esta análise, por considerar que esta poderia ser aplicada apenas no período colonial ou até à república velha, já que o golpe de Getúlio Vargas de 1930 e o Estado Novo, representariam uma Revolução burguesa. Outros identificam que a origem do Brasil já é marcada por traços da economia capitalista. José Graziano da Silva, outro importante estudioso da Questão Agrária brasileira, ao realizar um estudo entre a década de 60 e a de 70, identifica:

(...) conclui-se que os resultados das políticas que visam ao desenvolvimento do capitalismo no campo têm servido na maioria das vezes para a manutenção de um sistema latifundiário no qual a terra assume o principal papel como geradora de renda, deixando ao capital um papel secundário. O que se pode ver no campo brasileiro é uma ‘modernização conservadora’ que privilegia apenas algumas culturas e regiões assim como alguns tipos de unidades produtivas (médias e grandes propriedades). Nunca numa transformação dinâmica, auto-sustentada; pelo contrário, uma modernização induzida através de pesados custos sociais e que só vingou pelo amparo do Estado. (Graziano da Silva, 2000, p. 40).

A modernização conservadora vai manter a velha e oligárquica estrutura agrária semi-feudal, apropriando-se de relações pré-capitalistas de exploração e incorporando-as cada vez mais à lógica do Mercado. O desenvolvimento técnico das últimas décadas em nada mudaram a situação de expropriação dos camponeses. Ao contrário disso acentua-se este processo com as políticas neoliberais implantadas. A estrutura da grande

propriedade oligopólica e sua vinculação direta e dependente ao capital internacional vai ser caracterizar o latifúndio brasileiro como um “internamente feudal e externamente comerciante” (Rangel, 1957, p. 36).

Campesinato e semi-feudalidade

Dizem que o povo brasileiro é um povo amistoso não muito disposto a superar as inúmeras contradições e antagonismos de classe. A história do campesinato brasileiro diz o contrário: desde o período colonial até o processo de independência formal que, principalmente no campo, se destacaram inúmeras lutas pelo direito a terra, na maioria das vezes com muito derramamento de sangue. Não estamos aqui discutindo qual a matriz teórica ou ideologia de cada experiência, mas o fato é que a resistência dos indígenas em defesa de suas terras, a dos negros na formação dos quilombos, as “revoltas messiânicas” (Canudos, Contestado) representam a luta dessas populações, que foram duramente reprimidas pelo Estado semi-feudal.

Da mesma forma os movimentos como Pau de colher, Caldeirão, Porecatu, Trombas e Formoso e os organizados no nordeste pelas Ligas Camponesas nas décadas de 1950 e 1960 representam a intensa luta do campesinato contra a ação do latifúndio concentrador, principal responsável pelo êxodo rural e a miséria no campo (Martins, 1983, p. 77).

A resposta do Estado semi-colonial à justa luta camponesa foi o de ser suporte às milícias latifundiárias quando estas não conseguiam dar cabo às revoltas camponesas. Foi assim ao longo de toda história brasileira, quer seja em Porecatu, no Nordeste ou mesmo mais recentemente em Corumbiara (1995) e Eldorado dos Carajás (1996). Diferente de outros países capitalistas, o Brasil de fato não viveu uma revolução burguesa. Por estas terras do hemisfério sul o que vimos foi uma acomodação de sua aristocracia, onde o capital manteve suas relações de produção não-capitalistas, como forma de garantir sua expansão (Martins, 1990, p. 21).

Estas relações não-capitalistas não significam ao contrário a ausência de exploração. O regime de colonato não é uma relação capitalista, já que a mão de obra não é assalariada. Ao contrário disso há o sistema de meia ou terça ou outros mecanismos para os camponeses produzirem para o seu consumo, mas, subordinados ao latifúndio. Aqui o trabalho não é individual, mas combinado entre todos os membros da família (Martins, 1990, p. 82). Estas relações perpetuam-se até os dias atuais onde a relação de cativos continua e se agrava com a manutenção da grande propriedade. Continuam também os conflitos em que os camponeses buscam resistir aos processos de expropria-

ação de suas terras e os que já foram expulsos buscam retornar a ela, quer seja em áreas já desenvolvidas ou onde a ilusão de melhores oportunidades aparecem, como é o caso da região norte do País.

Sobre a tese de semi-feudalidade, diversos teóricos brasileiros travaram inúmeros debates na academia ou fora dela. Destacamos entre eles Nelson Werneck Sodré, que caracterizou a formação histórica do Brasil com “traços feudais evidentes; peculiares, como legislação, a uma sociedade feudalizada, a portuguesa”. Para Sodré, a Carta de Doação da capitania de Pernambuco a Duarte Coelho era “uma legislação feudal, com a peculiaridade de delegação de poderes a um senhor feudal distante, numa área em que se pretende montar empresa de produção estranha ao meio”. Está aí a origem do latifúndio escravista e feudal que perpetua-se até os dias de hoje (Sodré, 1976, p. 78 e 79).

Para Cunha, a factibilidade da tese de Nelson Werneck Sodré sinalizou como “possibilidades de um feudalismo não codificado, expresso nas oligarquias regionais e locais, nas forças paramilitares, nas fazendas e currais eleitorais” (Cunha, 2006, p. 20). Martins (1983, 1989) e Oliveira (1991), admitem a permanência do campesinato no interior do capitalismo entendendo que as relações não capitalistas de produção são criadas e recriadas pelo próprio processo contraditório de desenvolvimento do capitalismo, já que a produção camponesa é subordinada ao circuito mercantil e esta passa a transferir renda ao capital mercantil, financeiro e ao próprio Estado.

Ao analisar as relações de semi-feudalidade no Nordeste brasileiro, Josué de Castro sintetizou o conjunto destas relações existentes na agricultura brasileira:

O monopólio feudal e colonial é a forma particular, específica, por que assumiu no Brasil a propriedade do principal e mais importante dos meios de produção na agricultura, isto é, a propriedade da terra. O fato de ser a terra o meio de produção fundamental na agricultura indica um estágio inferior da produção agrícola, peculiar às condições históricas pré-capitalistas. À medida que o capitalismo penetra na agricultura, vão se desenvolvendo e aumentando sua produção no conjunto os demais meios de produção, isto é, os meios mecânicos de trabalho, as máquinas ou os instrumentos de produção, as construções, os elementos técnicos e científicos, etc. De tal maneira que, numa agricultura plenamente capitalista, esses passam a ser (e não mais a terra) os principais meios de produção. Quanto à agricultura brasileira, é fato comprovado pelos dados estatísticos que continua a caber à terra aquele papel predominante no conjunto dos meios de produção. Por isso, na situação objetiva de nossa agricultura, dominar a terra, açambarcá-la, monopolizá-la, significar, praticamente, o domínio absoluto da totalidade dos meios de produção agrícola. (Castro, 1965, p. 117)

Esta vinculação direta ao grande capital monopolista, mantém os restos feudais

de exploração do trabalho. Os vínculos entre o imperialismo e o sistema latifundiário, fazem com que esta relação perdure até os dias atuais, onde só através de um processo de ruptura com o qual Guimarães vai denominar de reforma agrária democrática poderia superar esta contradição.

Uma reforma agrária democrática tem um alcance muito maior: seu objetivo fundamental é destruir pela base um duplo sistema espoliativo e opressivo: romper e extirpar, simultaneamente, as relações semicoloniais de dependência ao imperialismo e os vínculos semifeudais de subordinação ao poder extra-econômico, político e 'jurídico' da classe latifundiária. E tudo isso para libertar as forças produtivas e abrir novos caminhos à emancipação econômica e ao progresso de nosso país. (Guimarães, 1968, p. 38).

Em um Estado controlado pelo latifúndio de velho e de novo tipo, diretamente vinculado ao imperialismo, as saídas governamentais serão mera retórica de contenção das massas camponesas, como forma de minimizar os conflitos agrários e iludi-los com as promessas de uma nova gerência semi-colonial. Uma ruptura com a semi-feudalidade enquanto dominação latifundiária e imperialista só será possível por meio da luta de classes, que se constitui como “fio condutor através do qual poderemos chegar tanto à compreensão teórica dos nossos problemas agrários, quanto às soluções práticas desses mesmos problemas” (Guimarães, 1996, p. 77).

As contradições existentes no campo: uma análise dialética

Para Marx, o método dialético é “manifestamente o método científico exato. O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (Marx, 1985, p.14). Através do materialismo dialético é possível compreender a subjetividade como reflexo da realidade objetiva.

No debate acadêmico atual, refuta-se a tese da luta de classe e toda perspectiva de superação da sociedade capitalista. Como afirma Oliveira: “preferem garantir seu status na Universidade e na sociedade do que contribuir para a construção de outra mais superior” (Oliveira, 1996, p. 68). Muitos docentes refutam o materialismo dialético por que não têm prática social e considerando que “é na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento - isolado da práxis - é puramente escolástica” (Marx, 1989, p. 94).

A realidade é contraditória, viva e móvel. Esta dinâmica é fruto das idéias e forças em oposição, os antagonismos. O estudo destes elementos contraditórios são o

que Marx vai chamar de motor da história, responsáveis pelas transformações que dão continuidade ao processo histórico. O materialismo dialético indica a contradição como lei fundamental, já que a natureza dos fenômenos é determinada pelo conjunto de suas contradições internas. Como afirma Mao Tse Tung:

A concepção dialética do mundo ensina-nos, sobretudo a observar e a analisar o movimento das contradições nos diferentes fenômenos, bem como a determinar, na base dessa análise, os métodos próprios para resolver tais contradições. Eis porque a compreensão concreta da lei da contradição inerente aos fenômenos é de uma importância extrema para nós.
(Mao Tsetung, 1979, p. 35)

Compreender o princípio da contradição é central para compreender a realidade, pois em todas as coisas existem forças que se opõem e que simultaneamente formam uma unidade. Em todas as coisas e fenômenos há contradição, daí porque ela é universal. Mas todas as contradições não são iguais, sendo necessária a distinção entre contradição principal e contradições secundárias.

Se um processo comporta várias contradições, existe necessariamente uma delas que é a principal e desempenha papel diretor, determinantes, enquanto que as outras ocupam apenas uma posição secundária, subordinada. Por consequência no estudo de um processo complexo em que há duas ou mais contradições, devemos fazer o máximo por determinar a contradição principal. Uma vez dominada a contradição principal, todos os problemas se resolvem facilmente. (Mao Tsetung, 1979, p. 85).

No desenvolvimento do modo de produção capitalista a contradição principal está entre capital e trabalho gerando duas forças antagônicas: a burguesia e o proletariado. As outras contradições como entre o latifundiário e o campesinato sem terra, entre burguesia burocrática e burguesia compradora, entre imperialismo e colônias, são todas determinadas pela contradição principal ou sob influência desta. O desenvolvimento dos fenômenos é determinado pelas suas contradições internas, daí porque se deve partir da particularidade da contradição para se chegar aos pólos principais de sua luta, identificando o lugar do antagonismo e da contradição.

Como o Brasil não superou suas relações de semi-feudalidade, o sistema capitalista se apropriou destas relações e agudizou a contradição entre campesinato pobre e latifúndio. Na análise de Martins há uma oposição entre os regimes de propriedade existentes no campo:

De um lado o regime que leva o conflito aos lavradores e trabalhadores rurais, que é o regime de propriedade capitalista, de outro, os regimes de propriedade que têm sido atacados pelo capital, que é o da propriedade familiar. (Martins, 1991, p. 54).

Mesmo sendo propriedade privada, Martins considera esta diferenciação entre propriedade capitalista e propriedade familiar, por considerar que esta segunda é “terra de trabalho”, diferente da “terra de negócio” com o qual o capitalista se apropria da terra para a obtenção de lucro direto ou indireto. A expropriação da posse da terra conduz para o monopólio nas mãos de poucos que extrai a renda da terra, condição essencial para que o latifúndio possa também sujeitar o trabalho que se dá no campo. Esta diferenciação faz o campesinato resistir frente à expansão capitalista e a construir um “regime de propriedade anti-capitalista: a propriedade camponesa, a propriedade comunitária e a posse” (Martins, 1991, p. 55-56).

Esta resistência faz do Brasil um barril de pólvora quando a temática é a luta pela terra. Na lógica de manutenção da estrutura semi-feudal, o Brasil tem a segunda maior concentração de terras do mundo e está entre os dez países com maior índice de desigualdade (Fernandes, 2003, p. 25). A lógica utilizada pelo governo Fernando Henrique Cardoso foi o de manter esta estrutura, instituindo um tempo de castigo aos sem-terra, já que as famílias ocupantes de fazendas não poderiam ser assentadas e as terras ocupadas ficavam livres da desapropriação (Fernandes, 2003, p. 14). O cativo da terra que se refere Martins continua a se expandir mesmo que com uma mudança nas relações de produção através dos processos de mecanização e commodities, o qual denominamos latifúndio de novo tipo.

Este cenário mantém-se na gerência Lula da Silva, já que não há um processo de ruptura que garanta à distribuição das terras a quem nela trabalha como anunciava as Ligas Camponesas nos anos 50, podendo se dar por um processo de Revolução Agrária, como anunciam os camponeses organizados pela Liga dos Camponeses Pobres, nos dias de hoje. A Revolução Agrária proposta pelos camponeses é a de expropriar as terras do latifúndio, como mecanismo de “descapitalizar” um grande mercado de especulação existente nos processos de desapropriação realizados pelo Governo Federal. O entendimento dos camponeses é o de que o Estado brasileiro não tem interesse de distribuir terras, pois objetiva manter uma concentração cada vez maior nas mãos dos produtores de soja, e mais recentemente nos produtores da monocultura de cana-de-açúcar.

E por que o Estado Brasileiro não realiza uma ampla “reforma agrária”, a exemplo do que outros países capitalistas em suas revoluções burguesas o fizeram? Por que

no caso do Brasil “o capitalista se tornou também proprietário das terras, latifundiário, portanto”. No caso do desenvolvimento do latifúndio de novo tipo, como os grandes produtores de álcool, estes são “capitalistas da indústria, proprietários de terra e capitalistas da agricultura...” (Oliveira, 1998, p. 477 e 478). Não resolvendo esta contradição principal, torna-se quase impossível repensar alternativas de superação das outras contradições existentes na sociedade capitalista brasileira.

Migração, expropriação e luta pela terra na Amazônia: algumas considerações sobre o conflito de Santa Elina e seus desdobramentos.

A expansão da fronteira para a Amazônia se deu enquanto uma política desencadeada pelo Governo Federal que buscava “aliviar” os conflitos no campo, sobretudo nas regiões mais desenvolvidas do País. A luta pela terra apresenta-se como uma das contradições da propriedade privada “como manifestação subversiva do direito à terra que nasce dentro do próprio ventre da propriedade capitalista” (Martins, 1983, p. 79).

Esta ação subversiva de fato é uma constante ao longo da história do Brasil, tendo como principal constatação a violência que necessariamente não se restringem aos camponeses, mas também ao indígenas “que vêm historicamente lutando numa ponta contra a expropriação que os gera e, na outra, contra os jagunços” do latifúndio. (Oliveira, 2001).

Neste sentido a contradição principal campesinato pobre versus latifúndio semifeudal se “afloresce” no processo de ocupação recente da Amazônia Legal, enquanto espaço de expansão de fronteira agrícola, a exemplo de outros países semi-coloniais onde perdura “o estado de abandono da agricultura, a opressão e a sujeição a que está condenada a massa camponesa” (Lênin, 1980, p. 16).

De fato a ausência de uma revolução agrária com que o campesinato brasileiro pudesse se transformar de lavrador submisso a camponês combativo, “testemunhando o surgimento de uma consciência de classe” (Ianni, 1984, 212) faz com que se perdesse e fortaleça os latifúndios de velho e de novo tipo. Para Ianni, ao analisar os movimentos camponeses, devemos considerar que estes “expressam principalmente a luta para permanecer na terra ou reconquistar a terra” (Ianni, 1985, p. 31).

O cenário amazônico torna-se a partir dos anos 60, por meio da política dos governos ditatoriais, em um espaço de “convulsão anárquica” de acirramento pela disputa da terra, de resistência dos camponeses pela expropriação de um lado (latifúndio)

e contra a re-expropriação daqueles que já tinha sido expulsos de outras regiões: a disputa entre camponeses pobres versus latifundiários e empresas multinacionais que ocupavam a região. Inclui-se neste cenário, fatos como o de camponeses que tiveram suas casas queimadas por jagunços a serviço de latifundiários e empresas multinacionais e os que são despejados quase sempre de forma violenta pela ação policial (Martins, 1983, p. 106).

O grande fluxo migratório para a região não se deu somente por pequenos e médios proprietários. Segundo Martins dentre os que vieram do Paraná para Rondônia muitos eram “meeiros, arrendatários e posseiros, expulsos da terra pela concentração da propriedade e da exploração, pela mecanização” e que chegam “com o pouco que lhes resta embalados em dois ou três sacos” (Martins, 1991, p. 75).

Na análise de Oliveira “a estrutura agrária concentrado de terra, poder e renda, torna inviável a categoria histórica dos camponeses como elemento dinamizador do processo histórico, além de manter sobre eles constante ameaça de violência e morte” (Oliveira, 2001, p. 23). Com o acirramento das contradições os camponeses se levantam contra o latifúndio e o Estado “pela simples razão de que já não podiam mais agüentar porque não se resignavam a morrer calada e mansamente” (Lênin, 1979, p. 71).

Esta ação de “levantar-se” contra o latifúndio é feita na maioria dos casos de forma organizada, por meio do que muitos autores identificam como movimento social. Por Movimento Social entendem-se ações de sujeitos sociais articulados em um espaço de conjuntura socioeconômica e política de um país ou região e que se estruturam a partir de “temas e problemas em conflito, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade” por meio de um processo de “identidade coletiva para o movimento, a partir de interesses em comum”, com base em “valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não-institucionalizados” (Gohn, 2002, p. 251).

Um exemplo concreto é o caso de Rondônia, onde a luta pela terra forjou inúmeros Movimentos Sociais ou na ausência destes os camponeses em pequenos grupos organizam-se para conquistar a terra. Só no ano de 2005 cerca de 70 acampamentos identificados como “ocupações espontâneas”, sem uma vinculação formal com qualquer Movimento Camponês, o que demonstra uma intensidade crescente da luta pela terra em nosso Estado (Souza, 2006, p. 81). Dados do Plano Regional de Reforma Agrária do INCRA dão conta da existência de seis Movimentos Camponeses em Rondônia, além dos acampamentos “espontâneos” que à época seriam 24, distribuídos em diversas regiões do Estado. (PRRA/RO, 2005, p. 70).

No início da colonização as ocupações de terra organizavam-se de forma espontânea e na maioria dos casos recebiam apoio da Igreja Católica e Igreja Luterana

através da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Já o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, este foi protagonista na luta pela terra em Rondônia a partir de 1989 e hoje conta com uma dezena de assentamentos espalhados pelo Estado. Uma cisão desse movimento motivou a organização de uma ocupação que se transformou num conflito armado conhecido como “Massacre de Corumbiara” e que vai dar origem a dois novos movimentos camponeses: O MCC – Movimento Camponês Corumbiara e a LCP – Liga dos Camponeses Pobres (Souza, 2006, p. 70).

A resistência camponesa na fazenda Santa Elina buscou conquistar a terra, mas, além disso, deu mostras de diferenciação da prática do MST. Em um processo em que a Liga dos Camponeses Pobres chama de depuração e forja de um novo Movimento Camponês, que rompe com a vinculação eleitoral que permeava a prática do MCC, a LCP que tem sua origem também no conflito da fazenda Santa Elina em 1995, reuniu após 10 anos do conflito o maior número de famílias em ocupação de terra no Estado de Rondônia (1997 famílias segundo do PRRA/2005-Incra).

No primeiro mandato de Luiz Inácio da Silva, o MST e o MCC frearam suas ações pelas suas vinculações aos partidos de sustentação do atual governo. Entre as lideranças do MST há muitos militantes do PT e no MCC seus principais dirigentes são filiados ao PC do B. Este “vazio” orgânico fez avançar as ocupações espontâneas nos últimos anos e abriu espaço para a inserção de muitos camponeses que viram na novidade da revolução agrária propagandeada pela LCP a oportunidade para conquistar a terra não como um fim, mas acreditam na revolução agrária como início da revolução social e da instauração de uma nova democracia.

Estudar as demandas, valores, crenças e ideologias que organizaram a estratégia de ação no aspecto interno da resistência camponesa; e externamente identificarmos o cenário sóciopolítico e cultural em que se inserem – e o de seus opositores –, suas articulações de apoio e as relações com os demais movimentos e lutas sociais do período (GOHN, 2002, p. 255), nos possibilita, conhecer um pouco da realidade camponesa Amazônica, que a nosso entender avança em uma nova fase a partir do conflito da fazenda Santa Elina, enquanto gênese de um Movimento Camponês de novo tipo.

Corumbiara: Massacre ou combate? O conflito da fazenda Santa Elina e seus desdobramentos é o título da pesquisa em andamento que busca contribuir para a interpretação da realidade agrária da Amazônia Ocidental.

Notas:

¹ Aluno do Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia - Unir.

² Informe da Comissão Pastoral da Terra de Rondônia de 18 de agosto de 1995.

³ Relato escrito em 20 de agosto de 1995 e divulgado a toda imprensa.

Referências bibliográficas:

- CARDOSO, Ciro Flamarion S. Camponês, campesinato: Questões Acadêmicas, Questões Políticas. In: CHEVITARESE, André Leonardo (Org). O campesinato na história. Rio de Janeiro: 2002, Relume Dumará.
- CHAYANOV, Alexander. Sobre as teorias dos sistemas econômicos não capitalistas. In: SILVA, José Graziano; STOLCHE, Verena (Orgs). A Questão Agrária. São Paulo: 1981, Brasiliense.
- CASTRO, Josué. Sete palmas de terra e um caixão. Ensaio sobre o nordeste do Brasil. Lisboa, Seara Nova, 1965.
- CPT-RO. Informe. Porto Velho: agosto de 1995 (mimeo.)
- CUNHA, Paulo Ribeiro da. Feudalidade e semifeudalidade em Nelson Werneck Sodré. A Nova Democracia, Rio de Janeiro, p. 20 - 20, 24 jan. 2006.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Espaços Agrários de Inclusão e Exclusão Social: novas configurações do campo brasileiro. Currículo sem Fronteiras, v.3,n.1,pp.11-27, Jan/Jun 2003.
- _____. Questão Agrária, Pesquisa e MST. São Paulo, Cortez Editora, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. Teoria dos Movimentos Sociais. São Paulo: Loyola, 2002.
- GRAZIANO DA SILVA, José (Org) Questão agrária, industrialização e crise urbana no Brasil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- GUIMARÃES, Alberto Passos. Quatro séculos de latifúndio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1ª edição, 1968.
- _____. As três frentes de luta de classes no campo brasileiro. in: Raimundo Santos (Org). Questão agrária e Política – autores pecebistas. Rio de Janeiro: EDUR, 1996.
- IANNI, Otavio. Revoluções Camponesas na América Latina. In. SANTOS, José Vicente T. dos (Org). Revoluções Camponesas na América Latina. Campinas: Ícone, 1985.
- _____. Origens agrárias do Estado Brasileiro. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- KAUTSKY, Karl. A questão agrária. São Paulo: Nova Cultural, 1986.
- LENIN, W. I. O Programa Agrário. São Paulo: Livraria Editora Ciência Humanas, 1980.
- _____. Capitalismo e Agricultura nos Estados Unidos da América. São Paulo: 1980b, Brasil Debates.
- _____. Problema Agrário II. Belo Horizonte: Aldeia Global Livraria e Editora, 1979.
- _____. Problema Agrário I. Belo Horizonte: Aldeia Global Livraria e Editora, 1978.
- _____. O desenvolvimento do capitalismo na Rússia. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MAO TSETUNG. A Filosofia de Mao Tsetung. Belém: Boitempo, 1979.

- MARTINS, José de Souza. Os camponeses e a política no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1983.
- _____. O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. O cativo da Terra. São Paulo: Hucitec, 1990.
- _____. Expropriação e Violência. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MARX, K. O Capital: Crítica da Economia Política. Livro 1, Volume 1. São Paulo, DIFEL, 1985.
- MARX, K. & ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Espaço e tempo: Compreensão materialista dialética. In: SANTOS, Milton. Novos Rumos da Geografia Brasileira. São Paulo: Hucitec, 1996.
- _____. Agricultura Brasileira: transformações recentes. In. ROSS, Jurandy L. Sanches. Geografia do Brasil. São Paulo: Edusp, 1998.
- _____. Agricultura Camponesa no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. Estud. av., Sept./Dec. 2001, vol.15, no.43, p.185-206. ISSN 0103-4014.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha. In: Los desafios de las emancipaciones en un contexto militarizado. CLACSO. Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina, 2006. pp 151-197. ISBN: 987-1183-34-8: Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>.
- PLANO Regional de Reforma Agrária do Estado de Rondônia – PRRA/RO – Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária – INCRA, Porto Velho: INCRA, 2005.
- RANGEL, Ignácio. A questão agrária brasileira. Recife: Condepe, 1957,
- SODRÉ, Nelson Werneck. Formação Histórica do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- SOUZA, Marilsa Miranda. Capitalismo, Questão Agrária e Meio Ambiente em Rondônia: o caso de Jacinópolis. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Rondônia, 2006.

A Relação dos camponeses pobres com o meio ambiente no contexto da luta pela terra em área de fronteira no Estado de Rondônia

Marilsa Miranda de Souza¹

Introdução

A degradação ambiental e as desigualdades sociais são dois problemas que remonta a história do Brasil. Os dois problemas se associam e estão presentes no modelo de desenvolvimento da agricultura. Esse fato deve-se a permanente subordinação do País às economias externas, permitindo e legitimando a exploração predatória de recursos naturais e da força de trabalho existente. Mas é a partir da década de 60 que o problema ambiental passa a ser realmente agravado, devido às rápidas e intensas transformações ocorridas no campo com a modernização da agricultura.

Buscam-se novas fronteiras para expansão do capital e a Amazônia Ocidental tem sido o palco de sua atuação. O meio ambiente vem sendo destruído num ritmo acelerado em decorrência do desmatamento, da extração de madeira e outros recursos naturais e da expansão do agronegócio, também chamado de latifúndio de novo tipo. A ausência da reforma agrária tem agravado a cada dia os processos de concentração fundiária e o crescimento de um grande contingente de camponeses sem terra. O problema nos chama atenção especialmente no campo onde existe uma sangrenta disputa pela posse da terra em áreas de fronteira agropecuária, entre camponeses sem terra e latifundiários colocando a questão agrária em Rondônia em evidência.

A decisão de realizar a pesquisa deve-se ao fato de que há algum tempo os meios de comunicação criticam os camponeses sem terra por ocuparem latifúndios em áreas de floresta nativa, especialmente as ocupações organizadas pelas Ligas dos Camponeses Pobres de Rondônia - LCP. Esses camponeses são atacados pela imprensa burguesa como predadores da natureza, bandidos, violentos, etc. Os ambientalistas, os órgãos governamentais e uma boa parte dos estudiosos da academia discutem “desenvolvimento sustentável” na esfera teórica imposta pelo capitalismo hegemônico internacional, cronicamente míopes à realidade agrária do Estado de Rondônia e as verdadeiras causas da devastação ambiental. O latifúndio continua protegido e inquestionado. O capital que atua sobre ele é cada vez mais cruel em sua lógica de apropriação e exploração de recursos naturais, mas a repressão se destina apenas aos

pobres do campo. Nesse contexto, procuramos por meio dessa pesquisa buscar elementos que contribuam para a compreensão dessas contradições a partir da realidade concreta dos camponeses numa área de 120.180 km, chamada Jacinópolis, distrito do município de Nova Mamoré. Jacinópolis faz divisa com o município de Buritis, cortada pela BR-421, que dá acesso à cidade de Guajará-Mirim, na fronteira com a Bolívia. É uma área de floresta que se originou de uma tomada de terra por um movimento camponês genuinamente rondoniense: A Liga dos Camponeses Pobres de Rondônia - LCP.

A pesquisa teve como objetivo analisar as contradições do capitalismo e meio ambiente na Amazônia a partir da questão agrária, buscando compreender a realidade objetiva e subjetiva dos camponeses organizados pela Liga dos Camponeses Pobres (LCP) em área de fronteira agropecuária e suas relações com a natureza num contexto de valorização do latifúndio, da exploração intensiva dos recursos naturais e do avanço do capitalismo no campo.

Se a floresta precisa ser preservada, por que as políticas de Estado não dão conta dessa tarefa? Qual a relação do Estado com os latifúndios nessas áreas de floresta e com os organismos multilaterais do capitalismo internacional? Os grandes latifúndios na Amazônia derrubam milhares de hectares de floresta anualmente, comercializando a madeira e outros recursos naturais e impossibilitando o acesso à terra às famílias camponesas. A floresta se transforma em pasto, os rios em açudes e represas. Os camponeses também são acusados de destruírem o meio ambiente nas áreas de florestas ocupadas. Quem está destruindo a natureza, afinal? Os problemas acima descritos formam um eixo central: Como é possível preservar a natureza diante das contradições do capital presentes no campo?

Os caminhos da pesquisa

A realização da pesquisa em uma realidade dinâmica de inserção no Movimento Camponês nos levou a empregar técnicas que permitiram a captação de informações de ordem qualitativa. O campo de investigação empírica ocorreu em uma área de terras públicas “griladas” por latifundiários e ocupadas pelos camponeses sem terra que resultou no nascimento de um distrito chamado Jacinópolis. Escolhemos Jacinópolis por ser uma área de fronteira agropecuária, num território de luta do Movimento Camponês onde predomina o latifúndio, a pecuária, a extração de madeira, marcado pela explícita violência dos latifundiários e do Estado contra os camponeses. O pólo investigado foi composto de um grupo de 30 famílias no universo de cerca de 1.800

famílias.

Para alcançar nosso objetivo de confrontar a realidade agrária em relação ao meio ambiente, entendemos ser necessário nos apropriarmos de uma realidade específica onde a problemática fosse latente, daí porque decidimos trabalhar com a metodologia tipo “estudo de caso”, considerando que “os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim, o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (Gil, 2002, p. 55). Utilizamos três documentos básicos: análise de documentos, observação e a entrevista semi-estruturada. Os temas abordados enfocaram três questões: a realidade objetiva dos camponeses, suas relações com o meio ambiente e os níveis de consciência sobre sua condição de classe. As entrevistas foram realizadas de forma individual e grupal.

O trabalho partiu da concepção do Materialismo Histórico-Dialético para analisar o movimento das contradições dos diferentes fenômenos e definição dos métodos para contribuir nas suas soluções. O Marco de Referência que elegemos na apreensão e interpretação da realidade é o ecomarxismo que trata da segunda contradição do capitalismo expressado nas relações entre capital e natureza com base no qual procuramos compreender as relações de produção do campesinato e meio ambiente, explicitando as contradições entre o capital, as forças produtivas e a natureza nas dimensões das experiências dos camponeses na luta pela terra e as relações da pequena produção camponesa com o capital. A partir deste eixo básico desenvolvemos o conceito de natureza, de desenvolvimento, de relações de produção, de questão agrária e de campesinato.

Os camponeses, o meio ambiente e a luta pela terra: o caso de Jacinópolis-RO

Buscamos inicialmente compreender as origens históricas e a estrutura do monopólio da terra e o modelo de agricultura implantado no Brasil pelas economias hegemônicas. A via capitalista que se desenvolveu na agricultura brasileira, historicamente se estruturou em forma da grande propriedade fundiária como instrumento de apropriação do sobre-trabalho produzido pelos camponeses e de transferência deste para os setores dominantes da economia brasileira. O capital introduzido na agricultura reproduz relações sociais que viabilizaram essa estrutura de exclusão dos camponeses a qualquer forma de participação social e se tornou exigência inegociável pelas oligarquias rurais ao longo da história. A colonização da floresta amazônica pelos projetos de colonização dirigida nas últimas décadas, associada à expansão agropecuária, causaram

graves conseqüências ao meio ambiente, mas as frentes pioneiras continuam ocupando os espaços da floresta numa luta desigual em que se confrontam camponeses pobres e latifundiários. O modelo de reforma agrária existente no Brasil está a serviço da manutenção do monopólio da terra, tornando a questão agrária um caso de polícia, como é o caso de Jacinópolis.

A pesquisa nos apontou a extrema violência que ocorre em áreas de fronteiras. A agressão do latifúndio ocorre em duas dimensões: a violência contra os sem terra que habitam a região e a agressão à natureza na forma de desmatamento em larga escala, da extração de madeira, da destruição dos solos e das águas, como denunciaram os camponeses durante a pesquisa.

O povo começou a entrar para cá em 1999, mas começou a desenvolver mesmo a partir de 2001. Dividimos a terra em lotes de 21 alqueires, fazendo as linhas. Os latifundiários já mataram muito aqui. O dono da Fazenda Condor, matou 14 famílias em Jacilândia, um povoado perto daqui. Matou crianças, mulheres, pais de família e jogou todos no rio. Nunca houve punição.(...) Foi quando os camponeses começaram a se organizar e tomaram conhecimento da Liga dos Camponeses Pobres. Esse movimento organizou o povo. (Zé Pedro)

Os pistoleiros mataram o Maninho na beira do rio. Caparam ele vivo e depois bateram na cabeça. Ele foi esquartejado, cortaram as juntas dos pés e jogaram no rio. Depois de três dias ele foi achado pelo povo. O segundo assassinato foi a mando do latifundiário Carlos Schumann, que mandou seus pistoleiros matar o companheiro Ozéias Martins. Ele foi pego quando procurava outro companheiro que havia se perdido na mata. Os pistoleiros o mataram com 11 tiros à queima roupa e tentaram queimar seu corpo (Faisca).

Impera no local a democracia de velho tipo, onde os direitos e a sustentação jurídica pertencem a alguns. Todo o movimento de mudança, de luta pelo novo é considerado como subversivo, violento, etc., enquanto que a violência do latifúndio é tida como algo normal. Nas observações que realizamos constatamos que grande parte da área desmatada pelos camponeses era de pastagens semi-abandonadas existentes no latifúndio antes da ocupação, como é comum nos latifúndios de Jacinópolis.

As condições de vida e trabalho dos camponeses se confundem com a história de exclusão e injustiças causadas pelo sistema concentrador de terra e renda, marcada pela ausência do Estado na esfera dos direitos: sua produção é expropriada pelos atravessadores por preços inferiores devido às dificuldades de escoamento, o que dificulta a garantia de subsistência e tem como conseqüência a venda de recursos naturais como a madeira, também por preços ínfimos: “A gente só pega 5 a 10% do preço. Mogno

não tem mais, cerejeira a gente ainda encontra. É dez reais o metro cúbico dependendo da madeira. A gente vende a madeira todinha e não dá para nada. Uma árvore grande vai dá 50 reais”, conforme explica o camponês Samuel.

A presença do estado ocorre por meio dos aparelhos repressivos. As polícias estão quase sempre presentes para reprimir, formando uma espécie de “Estado” do latifúndio concretizado em seu braço armado, como denunciam os camponeses, referindo-se a sede da Fazenda Condor onde estiveram presos: “Lá tem o lugar do pessoal da Civil, da PM, lugar do pessoal da Federal ficar, lugar que fica o pessoal do meio ambiente... Ibama, Sedam e esse monte de capeta que tem aí” (Antonio).

Nessa área de agricultura se desenvolve, a partir dos valores e da cultura camponesa, uma relação mais ou menos equilibrada com a natureza em contraposição com o latifúndio devastador da floresta e das águas.

Os fazendeiros derrubam aí 700, 500, 600, 1.000 hectares de terra, por ano (...) esses caras não preservam nada, né... no caso o camponês que derruba um, dois alqueires, outros derrubam seis, sete, oito, que tem uma família maior. Então um pelo outro, eu creio que tem uns cinco mil alqueires derrubados pelas mil e oitocentas famílias (Quincas).

Os camponês derruba um alqueire, dois alqueires e ali ele vai plantar o milho, o arroz, o feijão, entendeu? Talvez tirar alguma parte pra fazer um pasto pra ter ali umas duas ou três vaquinhas pra tirar o leite pras crianças e o resto ele vai formar cacau, café... e naquela formação ele tá produzindo outras árvores ali no meio, tipo o cedro, o freijó, o mogno, o ipê a cerejeira... Ce chega numa roça de cacau, ce vê ali nascendo ipê cuiabano, abandá, então, ele desmata, mais tá repondo. E o latifundiário além de desmatar muito, ele só põe gado, boi... e o que o boi faz? Acaba mais com o meio ambiente. Então se você for analisar, hoje, quem acaba com o nosso país se chama latifundiário. Eles não deixam nem um pé de árvore, para servir de sombra, pra ficar sem nada, pra ele vê de avião por cima. Então, o pequeno camponês, o médio camponês, o camponês mais fraquinho que tem de preservar, porque ele precisa da natureza. Se ele derrubou ali beirando, ele vai plantar um bananeiral, uma lavoura de cacau, pra preservar aquela nascente d'água, que ele sabe que ele precisa daquela água bem friinha (Antonio).

A floresta é derrubada em quantidade suficiente para manutenção da produção familiar de subsistência. 95% dos entrevistados afirmaram a importância de preservar a floresta. As águas não estão protegidas como deveriam estar, mas consideramos os dados relevantes: 80% dos entrevistados não derrubaram as matas ciliares e na totalidade preservam as nascentes dos rios.

Um dado que chamou atenção é o fato de nenhuma das famílias entrevistadas utilizarem agrotóxicos, herbicidas, fertilizantes, ou qualquer tipo de agroquímicos na

produção agrícola. O uso de agrotóxicos constitui uma prática comum entre os camponeses em Rondônia, devido à proliferação de pragas decorrentes do desequilíbrio ecológico. Notamos que os camponeses de Jacinópolis possuem uma consciência crítica em relação ao uso desses produtos.

Na análise que fizemos sobre as relações dos camponeses com o meio ambiente nesse estudo permitiu-nos três impressões: A primeira é que o Movimento Camponês privilegia o caráter econômico e político, como a luta pela terra; as questões da expropriação da terra; da exploração do trabalho; da subordinação ao capital; a organização dos camponeses nas áreas ocupadas; as alianças políticas; a dimensão cultural e a consciência social, mas não privilegia a problemática ambiental. A consciência ecológica dos camponeses aparece quando está diretamente vinculada às condições de sobrevivência do grupo. A segunda é que há uma relação ecológica encontrada no conjunto das representações simbólicas: a terra como espaço de vida, a mística da existência da natureza, da terra como espaço socialmente conquistado e construído pelo grupo e a terceira é que o modo de produzir na agricultura camponesa é menos agressivo à natureza, que a agricultura capitalista. Os camponeses de Jacinópolis produzem pouco valor de troca, comumente expropriado pelos agentes de circulação local, porém é no valor de uso que está a essência de sua relação com a natureza. A pesquisa apontou que não é o camponês o grande vilão da natureza da área de Jacinópolis como acusam os ambientalistas comprometidos com o capital internacional ou o Estado protetor do latifúndio. O campo, onde o capital ainda não atua com todos os seus mecanismos de exploração, a natureza está mais protegida, mas não segura, pois à medida que o capital avança, essas relações se modificam. Desta forma, o movimento camponês precisa articular a luta pela natureza e a luta pela sobrevivência. Para articular essas duas dimensões, faz-se necessário compreender os mecanismos de dominação do capital sobre a natureza e buscar formas de atuar contra eles e, ao mesmo tempo, desenvolver novas relações com a natureza no micro espaço da produção da existência camponesa.

A pesquisa possibilitou compreender a Liga dos Camponeses Pobres como um Movimento emergente, de novo tipo, que se organiza na perspectiva de combinar a Revolução Agrária com a revolução democrática e antiimperialista e conseqüentemente a superação da sociedade de exploração (Lênin, 1984). A concepção política e ideológica da luta pela terra e da conquista do poder desenvolvida pelo Movimento se contrapõem à reforma agrária implantada pelo Estado Brasileiro. Defendem a Revolução Agrária e não reforma. Percebemos que o maior desafio da Liga dos Camponeses Pobres de Rondônia em Jacinópolis é articular as dimensões constitutivas da realidade social às

lutas imediatas pela infra-estrutura (escola, estrada, hospital, etc.) e organizar nos seus territórios novas relações de produção.

As contradições relacionadas à questão agrária e ambiental estão intrinsecamente associadas ao modo de produção capitalista por meio do modelo predatório de desenvolvimento social e econômico que visa o lucro para uma minoria em detrimento do meio ambiente e de um imenso contingente de pobres excluídos dos direitos humanos fundamentais. Esse modelo é o responsável pela existência da contradição entre o capital e a natureza que se apresenta no aumento das pressões sobre o meio ambiente em razão da expansão da indústria, do consumismo desenfreado, do uso de novas modalidades de cultivo, da negação dos direitos humanos e aumento dos conflitos e violência no campo e pelo próprio conceito de desenvolvimento.

A análise dos dados da pesquisa tomou por referencial algumas questões relativas à dominação do capital sobre a natureza na Amazônia e suas conseqüências. A primeira é a mistificação burguesa que divide o campo em moderno e atrasado, engrandecendo o agronegócio como suprema participação no mercado mundial porque se modernizou, enquanto rechaça o campo da pequena produção para subsistência, considerada na contramão do desenvolvimento. Em suma: O campo industrializado e moderno e a agricultura camponesa débil e descartável. Essa concepção difundida amplamente pelos meios de comunicação social reforça e naturaliza o poder do capital sobre a agricultura retratada nos mais elevados níveis de concentração de terra e na barbárie social que representa. O segundo pelo controle e investimento no agronegócio em forma de pecuária intensiva e monocultura da soja que se expande pelo território amazônico e em mega-projetos de geração de energia que concilia capitais de várias potências imperialistas (Fernandes e Molina, 2004). O terceiro pelo controle do território pelo imperialismo norte-americano que se apresenta na geopolítica por meio de zoneamentos dirigidos pela SAE (Secretaria de Assuntos Estratégicos) pelo controle de áreas protegidas “reservas extrativistas”, “parques nacionais”, etc. (Lênin, 1987). Conforme Camely (2002). são reservas estratégicas do capital financeiro. São imensas faixas de solo, subsolo e espaço aéreo destinadas a desterritorialização para servir ao grande capital.

A contradição capital x natureza

O desenvolvimento da sociedade dá-se por meio das contradições existentes entre as forças produtivas, as relações de produção e as contradições entre as classes. Buscaremos compreender uma nova contradição do capitalismo que não era tão evidente no passado: a contradição capital e natureza. A contradição entre capital e trabalho

existe desde o nascimento da burguesia e do proletariado, mas a contradição capital e natureza foi se tornando importante ao longo da história, por isso, convencionou-se chamá-la de segunda contradição do capitalismo.

A primeira contradição (capital x trabalho) se converteu em luta de classes. A segunda contradição (capital x natureza), ainda pouco estudada, se converte em custos sociais e ambientais que vem tornando as condições de vida insuportáveis. A evidência dessa contradição se deu em razão do acirramento das forças destrutivas na natureza, marcado pelos fenômenos do desmatamento, da destruição das águas, do efeito estufa, etc.

Quando analisamos os fenômenos que condicionam a degradação da natureza e sua subjugação ao capital, encontramos a contradição principal que é considerada a segunda contradição do capitalismo lançada por O'Connor em 1988. Para o autor, o funcionamento interno do capitalismo gera a primeira contradição fundamental: trabalho x capital que se encontra nas relações entre valor e mais-valia entre capital variável e capital constante. A segunda contradição é provocada na relação entre o funcionamento da economia e suas condições externas de produção (Montibeller, 2004, p. 184). Para O'Connor, a primeira contradição é dependente e carregada de crises e é a partir dela que se aborda o problema aparentemente insolúvel do capitalismo que é a segunda contradição. "La capacidad del capital para enfrentar con éxito tanto la "primera" como la "segunda" contradicción es limitada, debido a la naturaleza del estado liberal democrático y del propio capital (O'Connor, 2006, p. 29).

Por condições externas da produção capitalista se compreende os custos sociais e os danos sócio-ambientais. O processo de desenvolvimento capitalista na produção de mercadorias produz uma série de efeitos colaterais que afeta a sociedade. Esses efeitos pesam sobre a "natureza por meio da exploração de matérias-primas e como receptáculo de produtos poluentes e o trabalho humano" (Beckenbach, 1989, p. 76, apud Montibeller 2004, p. 185).

Se a terra e o trabalhador são as duas fontes de onde emana toda a riqueza, como analisa Marx, torna-se claro que, a segunda contradição reside no fato de que a natureza é a fonte de riqueza para o capital, assim como o é a fonte de trabalho (Montibeller, 2004, p.185). Assim, as duas contradições principais se articulam.

Os custos sociais para os ecomarxistas são a apropriações não pagas da natureza. É a mais valia retirada da natureza pelo capital individual. As limitações ao processo de reprodução capitalista são "resolvidas" pela redução da composição orgânica do capital, aquisição de matérias-primas mais baratas e aumento da exploração sem aumento da composição orgânica. Para obter lucros exorbitantes sem maiores gastos, a natureza é

sacrificada.

O capital se interessa por dois tipos de recursos naturais: o que pode ser multiplicado, transformado, a partir da lógica do valor, em mercadorias ou serviços, como é o caso da madeira, das plantas e sementes; e os recursos naturais considerados inesgotáveis, que podem dar lucro até mesmo na sua escassez quando o capital controla seu acesso. O capital busca na natureza as fontes de renda disponíveis em cada época, um dia foi mina de carvão, de ferro, depois o petróleo, hoje a exploração das quedas d'água para gerar energia elétrica em larga escala.

A partir da compreensão do imperialismo como fase superior do capitalismo essas fontes de recursos naturais são reservas do imperialismo, tende-se a falar desses recursos como disponíveis, inclusive do ponto de vista do mercado capitalista, o que rigorosamente não é verdade, não se trata de recursos disponíveis no sentido amplo da palavra, primeiro estão disponíveis como mercadorias e, segundo, a partir dos interesses hegemônicos. Há muitas confusões em alguns defensores ingênuos em acreditar que o imperialismo europeu que se apresenta a partir de suas agências ecológicas, é menos predatório que o capitalismo norte-americano. Do ponto de vista estratégico, para o imperialismo europeu, o adiamento do uso desses recursos coloca a possibilidade dele também participar do botim. Lênin observou que os EUA colaboraram com a luta de libertação de Cuba e Filipinas no final do século XIX para poder depois converter tais países em suas semicolônias (Lênin, 1987, p. 110).

Fica claro o motivo pelo qual as empresas transnacionais estão presentes na Amazônia: Controlar o território e todas as reservas de recursos naturais, garantindo matéria-prima barata, quase pelo custo da extração e do transporte, como ocorre com a madeira, exploração das plantas, por meio da abertura existente na lei de patentes, no controle das águas e recentemente no aluguel de florestas públicas, extraindo superlucros. Esse superlucro extraído da natureza é a mais-valia. É o custo social que o capital se apropria sem nada pagar. Desta forma, a pergunta feita por Deleage (1989, p. 29) apud Montibeller (2004, p. 193) é se os custos ecológicos não teriam o mesmo status teórico da mais-valia. Ele afirma que, assim como há trabalho humano não pago, há também “trabalhos” não pagos na natureza o que chama de “mais-valia natural”.

A contradição capital/natureza é uma unidade contraditória, pois o capital historicamente domina a natureza causando-lhe impactos materiais. Essa contradição se reforça e se torna evidente na atualidade na medida em cada vez mais o capital necessita explorar o trabalho e a terra. Com a escassez de matéria-prima, a consequência é a exploração irracional que empobrece e degrada a natureza. A relação entre capital e natureza tende a ser cada vez mais antagônica, especialmente na fase monopolista

transnacional que se encontra o capitalismo.

O'Connor, utilizando as categorias marxistas, explica que o capital é o maior inimigo de si mesmo. Ou se expande ou morre. Para isso, a cada dia o capital recrudescer as formas de exploração do trabalho e da natureza.

En la teoría marxista tradicional, el capital es el peor enemigo de sí mismo. El capital pone en riesgo su propia sostenibilidad debido a lo que Marx llamó la "contradicción entre la producción social y la apropiación privada". Una interpretación de esta contradicción es la de que mientras mayor sea el poder del gran capital sobre los trabajadores, mayor será la explotación del trabajo (o la tasa de plusvalía), y mayores serán las ganancias potenciales producidas. (O'Connor, 2006, p 34)

A conquista da natureza se dá em nome das necessidades humanas, do desenvolvimento das forças produtivas. Para Montibeller "O ponto central do marxismo ecológico é, portanto a contradição entre as relações de produção, mais as forças capitalistas de produção e as condições da produção capitalista" (2004, p. 187). O mesmo autor continua afirmando que a abordagem marxista relaciona o lucro a mais-valia, sendo esta a fonte primária na esfera da produção e a secundária na esfera da circulação.

A causa fundamental da segunda contradição, nas palavras de O'Connor "é a apropriação auto-destrutiva por parte do capitalismo (...) do espaço e da natureza exterior, ou seja, do meio ambiente" (1991, p.121).

Essa apropriação pode ser relacionada ao produtivismo, considerado um dos aspectos da irracionalidade capitalista. Ao invés de produzir bem estar social, boa qualidade de vida, o capitalismo intensifica a exploração dos trabalhadores e uma produção desnecessária, agressora ao meio ambiente e fundamentalmente uma crise de superprodução que abala toda a economia trazendo gravíssimos problemas sociais.

A tese da segunda contradição do capitalismo, de que o capital ao destruir a natureza, condição de sua reprodução, se auto-destrói é contestada por Chesnais:

Se destruir ou danificar gravemente o ambiente natural, não decorre daí que o capital ponha em perigo suas próprias condições de reprodução e de funcionamento (...) o capital põe em perigo as condições de vida e até a própria existência de certas comunidades, e até mesmos de certos países. Mas ele não coloca diretamente em perigo as condições de sua dominação (Chesnais, 2003, p.26).

Para ele, as condições "externas", "ambientais" do capital possuem meios para suportar as conseqüências da degradação ambiental, os Estados que embasam sua

dominação e as classes a ele ligadas, bem como a “gestão de recursos que se tornam raros” e a “reparação das degradações” em campos de acumulação (mercados) subordinados ou subsidiários (Chesnais, 2006, p. 26).

Chesnais tem razão quando afirma que o capitalismo busca alternativas para manter as condições para reprodução do capital, é o que se verifica na atualidade.

Para produzir cada vez mais mercadorias, baixar os custos da produção, para atender a necessidade de competição imposta pelas leis de mercado, é necessário apossar-se de recursos naturais que não são mercadorias. Quando se tornam escassos, seus preços se elevam criando uma crise de custos. Os custos podem ser ambientais, daí que os capitalistas criaram o chamado ecopreço. “O ecopreço significa a absorção pelo mercado dos custos de preservação ambiental, tais como limpar a poluição produzida, retornar a circulação os elementos recicláveis e restaurar ecossistemas danificados pelo processo de produção” (Motibeller, 2004, p. 197). Desta forma, o lucro seria reduzido e em conseqüência o salário do trabalhador. Para não afetar os lucros e manter quantidades sempre maiores de mercadorias, a natureza tem sido cada vez mais sacrificada.

É no modo de produção capitalista que se encontram as contradições geradas pela presença do capital no campo e na floresta amazônica, a concentração da terra e a agropecuária intensiva e mecanizada de caráter dependente versus agricultura camponesa.

Os efeitos da ação do capital na agricultura são catastróficos: nacionalização dos mercados que poderá ser o fim dos mercados locais. Grandes estímulos para as empresas produtoras de grãos para exportação, fim da agricultura camponesa de subsistência voltada para os mercados locais, diminuição crescente da população do campo, desocupação do campo para dar lugar ao latifúndio, reforma agrária tutelada ou de mercado, controle das sementes e seleção genética de produtos, pobreza e exclusão social dos camponeses e uma intensa migração campo-cidade.

Os domínios do capital sobre a agricultura na Amazônia

O Brasil é um dos maiores exportadores de matérias-primas do planeta com um altíssimo nível de degradação ambiental dado as condições de vida dos produtores, de forma que é impossível dissociar a questão ecológica da questão social. Desde o período da colonização do Brasil que a degradação ambiental se associa às desigualdades sociais e permanece como o principal elemento do desenvolvimento capitalista. Isso, porque o Brasil sempre esteve subordinado ao capital internacional por meio da transferência de recursos naturais (extrativismo de madeira, minerais, produtos agrícolas,

etc.) em larga escala a custa da miséria e exclusão da maioria da população.

As transformações no campo ocorreram em toda América Latina nos últimos 40 anos e se desenvolveram na forma de dois modelos distintos: desenvolvimento agrícola e desenvolvimento agrário, conforme Morais (1997, p. 24). “O modelo de desenvolvimento agrícola busca principalmente o incremento da produtividade nas atividades agropecuárias, enquanto no desenvolvimento agrário o centro da questão é o bem estar dos produtores agrícolas, através da atenção a suas necessidades imediatas”. O Brasil optou pelo modelo de desenvolvimento agrícola que recebe atualmente o novo nome de Agronegócio. Esse modelo se preocupa com as leis de mercado, como o valor de troca da mercadoria. Contrapondo-se a esse modelo, mantém-se a agricultura camponesa como um foco de resistência na defesa do desenvolvimento agrário, assentada no valor de uso da mercadoria, que venha a satisfazer as necessidades dos camponeses (Morais, 1997, p. 24).

Nos últimos anos, o capital vem avançando de forma cada vez mais voraz, iniciando um novo ciclo de exploração, dessa vez sobre os solos da Amazônia. É o chamado Agronegócio ou latifúndio de novo tipo. Agronegócio é uma palavra nova, mas tem origem no sistema de *plantation* norte americano e refere-se ao modelo de desenvolvimento agropecuário capitalista. É a nova roupagem da agricultura capitalista, para que seja vista como moderna e produtiva. “É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias” (Fernandes e Molina, 2004, p. 69-70). É antes de tudo uma construção ideológica que tenta transformar a imagem do latifúndio atrasado e semifeudal para o latifúndio produtor de riqueza. Ao discutir o avanço do capitalismo no campo Lénin (1980, p. 29) afirma que este terá como carro chefe “as grandes propriedades dos latifundiários, que paulatinamente se tornarão cada vez mais burgueses que paulatinamente substituirão os métodos feudais de exploração pelos métodos burgueses”.

Do ponto de vista ecológico esse modelo representa uma verdadeira tragédia. Os “pacotes tecnológicos” desenvolvidos pela chamada Revolução verde, destinados a maximizar a produção, tentam criar as condições ecológicas ideais para o cultivo, eliminando os competidores e predadores naturais com agrotóxicos e corrigindo os solos com fertilizantes químicos. O meio ambiente se torna artificial e simplificado, destinado apenas a produzir lucro imediato para satisfazer a gana do capital. Busca-se a homogeneização dessas práticas pela intensiva utilização de máquinas agrícolas, equipamentos pesados, agrotóxicos e fertilizantes, sementes modificadas etc. Essas práticas causaram e causam impactos sócio-ambientais profundos aos ecossistemas

simples e complexos: degradam os solos, destroem as águas devastam a floresta, destrói a diversidade genética de plantas e animais e o pior, a contaminação por agrotóxicos da maior parte dos alimentos que chegam à mesa da população. Essa realidade fora discutida por Marx no O Capital, livro I, última seção do capítulo XV quando ele afirma que:

...cada progresso da agricultura capitalista é um progresso não somente na arte de explorar o trabalhador, mas também na arte de deparar o solo; cada progresso na arte de aumentar a fertilidade por um certo tempo torna-se um progresso da ruína das fontes duradouras da fertilidade. Quanto mais um país, os Estados Unidos, por exemplo, se desenvolve na base da grande indústria, mais rápido ocorre esse processo de destruição (...). A produção capitalista só desenvolve a técnica (...) esgotando as duas fontes das quais jorram toda a riqueza: a terra e o trabalhador.

O desenvolvimento da agricultura capitalista na forma do agronegócio expressa essencialmente os interesses do capital internacional que subordina a política pública congregando todas as ações governamentais em relação à questão agrária. Na Amazônia esse processo é evidente. Camely afirma ter o imperialismo norte americano dividido a Amazônia em dois campos.

O imperialismo norte-americano, através de suas agências internacionais dividiu a Amazônia em áreas de produção intensiva de produtos agrícola onde a inversão de capitais norte-americanos e japoneses alcança uma longa faixa que parte do centro-oeste do Brasil até a Amazônia Ocidental e espaços destinados à proteção ambiental, grandes áreas de florestas, geralmente controladas por organizações norte-americanas. (Camely 2006, p. 06)

Desta forma, fica fácil entender o crescimento vertiginoso do agronegócio na Amazônia e a vigilância norte americana sobre nosso território. A presença dos camponeses e extrativistas, como denuncia Camely, é um empecilho para o domínio da região.

Esse modelo além de causar fortes danos ambientais, fragmenta e decompõe a agricultura camponesa. Os camponeses são excluídos do campo, não são incorporados pelo mercado urbano e muitas vezes são empurrados para ecossistemas extremamente frágeis, como é o caso dos camponeses migrantes em diversas áreas da Amazônia. O custo desse processo de modernização tem sido alto. Representa maior concentração de terra, maior exclusão social e, sobretudo, intensos danos ambientais, o que não deixa dúvidas de que é um modelo insustentável contra o qual se colocam os camponeses pobres. A disputa de território é a mais forte evidência do confronto que ocorre,

especialmente em área de fronteira onde ainda se desenvolve uma agricultura camponesa.

Portanto, é imperativo colocar a estrutura fundiária em discussão, quando se aborda a problemática ambiental. O Campo tem sido causa da degradação ambiental e ao mesmo tempo vítima, pois os territórios onde mais se degrada o meio ambiente são ocupados por latifúndios. Os grandes inimigos da natureza são os latifundiários, o agronegócio, as empresas madeireiras que derrubam as árvores para exportarem a madeira, contando sempre com o braço armado de pistoleiros e a cumplicidade do Estado, por meio da ação policial e do judiciário. A necessidade de superação dessa realidade coloca-se o desafio de promover uma agricultura que inclua toda a população camponesa e que seja, ao mesmo tempo, dotada de tecnologias e práticas culturais que assegurem a integridade do meio ambiente. Assim, o chamado “desenvolvimento sustentável” se torna impossível no capitalismo. Sustentabilidade pressupõe justiça social, mediante uma justa distribuição de renda e riqueza, de superação do produtivismo e do consumismo e de criação de novas técnicas de organização da produção voltadas para o “ser” (valor de uso) não para o “ter”, (valor de troca).

É preciso promover uma agricultura produtiva e diversificada, que conduza a padrões de desenvolvimento agrário, que restaurem as condições ecológicas de produção. A lógica dos sistemas agroecológicos existentes na agricultura camponesa tem sido duramente desqualificada quando comparadas com os sistemas químicos mecanizados, e que provocaria sérios problemas de segurança alimentar caso fosse generalizada. Porém, as experiências realizadas em outros países com esse tipo de agricultura, têm mostrado resultados similares ou superiores aos sistemas químico-mecanizados, sem falar dos custos sociais e ambientais por eles gerados.

Consideramos ao final deste estudo que a crise ecológica só poderá ser superada mediante: a) o fim do latifúndio (moderno e semifeudal) e garantia da posse da terra aos milhões de camponeses sem terra e com pouca terra e paulatinamente a superação da pequena produção por meio de cooperação agrícola autogestionadas pelos camponeses e a conseqüente estatização da terra e implantação de um modelo de desenvolvimento agrário que se traduza em justiça social, em autonomia dos sujeitos que trabalham e produzem no campo; b) rompimento com o atual modelo tecnológico e com o monopólio da biotecnologia, criando novas técnicas de agricultura orgânica que respeite o meio ambiente, aumente a produtividade e garanta a qualidade dos alimentos; c) ruptura com todos os processos de dominação externa (econômica cultural e ideológica) representados pela interferência dos organismos multilaterais, empresas transnacionais e organizações não governamentais a serviço do imperialismo, em particular o norte americano; d) preservação dos limitados recursos naturais e sua imediata

reposição na natureza sob risco de seu total esgotamento, garantindo o fim da destruição das florestas e das diversas formas de poluição das águas, dos solos e da biodiversidade; e) definição de um programa de desenvolvimento das forças produtivas fundadas no equilíbrio entre a sociedade humana e a natureza; f) reorganização da economia, voltada para as necessidades básicas da população mediante a distribuição de renda e riqueza e da democratização dos meios de produção garantindo a todos o acesso aos bens de consumo básico; g) instauração uma nova forma de organização do poder em que a participação popular seja radicalmente democrática e desenvolva novos valores sociais e culturais que resgatem a dignidade humana.

Então, concluímos com Marx (2004, p. 145) que “para suprimir o pensamento da propriedade privada, basta de todo, o comunismo pensado. Para suprimir a propriedade privada efetiva, é preciso uma ação comunista efetiva”, único caminho para conter a barbárie social e o caos ecológico impostos pelo capital.

Notas:

¹ Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia - Campus de Rolim de Moura, Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente/Unir e doutoranda em Educação Escolar/Unesp.

Referências Bibliográficas

- CAMELY, Nazira Correia. Os agentes do imperialismo na Amazônia Ocidental. Rio de Janeiro: Cebraspo, Boletim 49, 2006.
- CHESNAIS, François “Ecologia” e condições físicas da reprodução social: alguns fios condutores marxistas. In *Crítica Marxista* nº 16 – revista do Centro de Estudos Marxistas (Cemarx) da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- LÊNIN, V.I. Imperialismo, fase superior do capitalismo. São Paulo: Global, coleção bases, 1987.
- _____. *Aos Pobres do Campo*. Lisboa-Moscovo: Editorial Avante! Edições Progresso, 1984.
- FERNANDES, Bernardo Mançano e MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do campo. Brasília: Coleção por uma Educação do Campo, nº 5, Articulação Nacional por Uma educação do Campo, 2004.
- LÊNIN, V.I. O Programa Agrário, São Paulo, Editora Ciências Humanas, 1980.
- MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- _____. *O Capital*, Volume I. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MONTIBELLER Fº, Gilberto. O mito do desenvolvimento sustentável. Meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias. SC: Editora da UFSC, 2004.

MORAIS, Clodomir Santos de. O reencontrado e o perdido das reformas agrárias. Brasília-DF: IATTERMUND, Março de 1997.

O'CONNOR, J. La segunda contradiccion Del capitalismo: sus causas e consecuencias. El cielo por asalto. Buenos Aires: Otoño, 1991.

_____.És posible el capitalismo sostenible? Acessado em 13 de outubro de 2006 no endereço eletrônico 168.96.200.17/ar/libros/ecologia/connor.pdf.

Estudos sobre o cotidiano e o imaginário da morte em Rio Branco na Amazônia brasileira (1970-1990)

Suzana Patrícia Nóbrega de Medeiros¹

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a formação e a perspectiva de vida das pessoas que participaram e participam do processo histórico e social da construção do Bairro “Defesa Civil”, na cidade de Rio Branco, Acre, analisando a importante relação existente entre os moradores, o bairro e o Cemitério “Jardim da Saudade”, procurando conhecer a trajetória de vida das pessoas que ali se instalaram.

A construção da pesquisa tomou como base as leituras de João José Reis², Jacques Le Goff³ e Michelle Perrot⁴, com as quais pensamos a noção de imaginário, a morte e suas histórias, como também o diálogo e a construção do debate das questões que giram em torno do urbano, memória, oralidade, costumes, trajetórias entre outros. Com isso, foi possível discutir a questão do espaço destinado ao pobre e sua exclusão no meio social: a relação trabalhador, moradia e cidade.

Durante a pesquisa foi realizado todo um levantamento/produção, catalogação e diálogo com fontes orais e escritas. O diálogo estabelecido com essa documentação propiciou uma série de reflexões que possibilitaram caracterizar a união entre ambiente físico e ambiente social no tenso processo de formação do bairro, na qual a dimensão humana ganhou importância significativa.

A ocupação das terras acreanas por populações não indígenas, oriundas de diversas partes do Brasil e do mundo, constitui-se num problema de longa data, sendo que, no contexto das décadas de 1970-1980, surgiram intensos conflitos nas áreas urbanas das principais cidades da região, como consequência das novas políticas de “ocupação” da Amazônia, desencadeadas pelo governo federal com o apoio dos governos locais. Tais políticas, visavam interligar a região ao restante do país e transformá-la numa grande área de desenvolvimento e modernização econômica. Esse projeto “modernizador” atraiu os interesses de diferentes grupos econômicos, especialmente de latifundiários, impulsionados pela promessa de terra barata e produtiva, como também pelos incentivos e facilidades fiscais propostos pelo governo.

Com a chegada desses grupos à região, parte significativa dos antigos habitantes dos seringais foram expropriados de suas colocações de seringa e obrigados a se deslocar para áreas urbanas do Estado, principalmente para sua capital. Essa migração rural contribuiu para ampliação do perímetro urbano com a formação das “periferias” de Rio Branco. Famílias de trabalhadores de localidades próximas à capital, ou originadas

de distantes seringais passaram a sonhar com a possibilidade de viver na cidade, mesmo que abrigadas às margens do rio ou em lugares mais insalubres.

Desse modo, o crescimento de Rio Branco se deu em várias direções, reafirmando ou (des)construindo a noção de “centro” e “periferia”. Isso pode ser observado na divisão dessa cidade em inícios de século XX, tendo de um lado a parte denominada Empresa, centro comercial e de moradia e, de outro, Vila Penápoles, sede administrativa. Esses espaços foram sendo redefinidos ao longo das décadas seguintes.

A construção do cemitério São João Batista, por volta de 1908, pelo prefeito da cidade de Rio Branco, Gabino Besouro, como outras repartições públicas, visava estabelecer na cidade certa infra-estrutura. Tal construção seguia o modelo dos cemitérios franceses, implementados no século XIX, para os quais, segundo João José Reis em seu livro “A Morte é uma festa”, seus projetistas imaginavam-nos “gramados e arborizados, cemitérios-jardins para serem visitados como lugar solene de serena meditação, e onde fossem erigidos túmulos vistosos que marcariam um novo tipo de culto aos mortos”.

Contudo, em meados da década de 1980, frente a expansão urbana, o “São João Batista” tornara-se insuficiente para atender a toda a cidade. naquele contexto, deu-se a construção do Cemitério “Jardim da Saudade”, situado no bairro Tancredo Neves. Ao ficar pronto em 19 de julho de 1985, esse cemitério, recebia para sepultamento, apenas pessoas de baixa renda. Sendo que, em seguida, passou a receber, também, pessoas falecidas no âmbito da classe média local.

Dez anos depois, em 1995, com a grande enchente ocorrida no rio Acre, a Prefeitura Municipal de Rio Branco, em uma situação de emergência, transferiu alguns moradores das áreas alagadas para uma parte do terreno do cemitério, dando o pontapé inicial para a formação do bairro “Defesa Civil”, localizado na parte alta da cidade, distante das áreas de alagação. Na geografia da cidade, esse novo bairro, ficaria situado entre o bairro Tancredo Neves, Jorge Lavocat e uma fazenda agropecuária.

O deslocamento de pessoas “flageladas pelas cheias do rio Acre” contribuiu para a desestruturação do “Jardim da Saudade”, pois as ocupações realizadas em seu entorno, embora planejadas num primeiro momento, foram permeadas por uma total falta de infra-estrutura e condições de habitabilidade. Esse processo histórico, serviu como uma espécie de metáfora para pensarmos as tensões e as contradições sociais presentes na recente formação da cidade de Rio Branco.

A área onde está situado o Bairro “Defesa Civil” foi destinada para abrigar moradores que ficaram desalojados devido as fortes enchentes do rio Acre nos anos de 1995 e 1997, recebendo esse nome em virtude do auxílio prestado à população pela Defesa Civil.

Com o aumento dos sepultamentos no “Jardim da Saudade”, a prefeitura comprou 20 hectares de terra para estender a área do cemitério, com o intuito de transformá-lo no “mais bonito e amplo cemitério da cidade”. No entanto, com as enchentes, em virtude da falta de um local apropriado para alojar os desabrigados, em caráter de emergência, em fevereiro de 1996, a prefeitura os transferiu para a área recém comprada, mudando assim, temporariamente, seu plano inicial de ampliação do cemitério.

O terreno provisório era irregular com declividade acentuada, e foi necessário o poder público fazer terraplanagem para a construção das casas, não levando em consideração alguns “túmulos clandestinos” existentes no local, pois os mesmos não eram do conhecimento da prefeitura, não tinham identificação e situavam-se em local isolado. Com isso podemos afirmar que, desde o início da formação do bairro, vivos e mortos passaram a ocupar o mesmo espaço, constituindo-se num aspecto singular em relação aos demais bairros da cidade de Rio Branco.

Foram construídas casas de madeira, todas do mesmo tamanho não levando em consideração a especificidade de cada família. Os que ocuparam esse local não tiveram outra opção a não ser aceitar as condições de moradia oferecidas pela prefeitura. Ao chegar na área concedida receberam as casas prontas, porém sem a devida infra-estrutura, pois, não havia saneamento básico, escola, posto de saúde, posto policial e precisavam pagar transporte coletivo para realizar qualquer atividade. Ao se depararem com tal situação, os moradores sentiam saudades da antiga moradia, pois a maioria tinha suas casas no centro da cidade, o que lhes proporcionava certo conforto já que não precisavam pagar ônibus por se encontrarem próximo do comércio, das escolas, hospitais, área de trabalho, sem falar nos costumes construídos a partir do contato com as pessoas e o ambiente em que circulavam.

No princípio como não havia água encanada, a prefeitura dava assistência enviando caminhões pipas, para o abastecimento d’água no “Defesa Civil”, duas vezes ao dia. No entanto, essa água não era suficiente para beneficiar a todos os moradores nas suas devidas necessidades, desencadeando uma luta diária entre os mesmos pelo direito à água, como nos conta Eudilena, mãe de três filhas, empregada autônoma, que já morou em bairros com melhor infra-estrutura e não se conforma com a atual situação que vivencia: “... a água aqui vinha pelo pipa, aqui tinha era briga das pessoas aqui, vinha era polícia aqui, apartar briga aqui, que era mulher de faca, de ripa batendo uma na outra por causa de água...”⁵

A progressiva escassez fez com que a água se tornasse tão cobiçada entre os moradores, a ponto de gerar intensos conflitos entre os mesmos. Os moradores ficavam

na expectativa da chegada do caminhão, com vasilhames dos mais diversos tamanhos, aguardando o líquido precioso. As crianças também ajudavam a carregar os vasilhames para auxiliar os pais que ficavam na fila do carro-pipa.

Quando o caminhão chegava ao local era visto pelos moradores com uma certa devoção: “...o pipa lá do BEC vinha deixar água, e os pessoal tudo se batia, e derrubava os outro, e era um pau de peia por uma lata d’água, se tu visse,” afirma Diná Freire de Souza, mãe de três filhas, autônoma, comentando a luta diária pela água. Para ela, que não se conforma com a situação em que vive, as coisas se complicavam com a chegada do caminhão de abastecimento: “a água aqui vinha pelo pipa, aqui tinha era briga das pessoas aqui, vinha era polícia aqui, apartar briga aqui, que era mulher de faca, de ripa na mão batendo uma na outra por causa da água”.

Na proporção em que a água distribuída pela prefeitura não atendia a todos, os moradores recorriam à água do bairro Tancredo Neves, ou a do córrego próximo ao bairro como nos relatou outra moradora do local:

“... gente, pior nós já passamos aqui, que nós carregava água lá do Tancredo Neves, dia de domingo no sol quente, nós saía pedindo água a um e a outro [...] juntava aquele bucado e ia, dava duas, três viagens com lata d’água na cabeça...”⁶

Essa fala, de Rosalina Barbosa, antiga agricultora, viúva, que mora longe dos filhos e ganha seu próprio sustento através de serviços domésticos prestados na vizinhança onde mora, diferentemente de Eudilena, reside há mais tempo no bairro e demonstra maior aceitação pelo local que vive. Talvez a sua situação econômica ou até mesmo o fato de morar sozinha a tenha levado a um conformismo, ao admitir que, quem não tem pra onde ir, qualquer lugar serve.

A enchente de 1997 foi mais agressiva que a de 1995, atingindo cerca de 30% dos bairros da capital e desalojando, aproximadamente, 1.500 famílias que “abarroaram” os acampamentos provisórios. Apesar de receberem auxílio saúde e alimentação, esses acampamentos não tinham estrutura para comportar um número tão alto de desabrigados. Não havia banheiros suficientes, as pessoas se misturavam com animais domésticos, ocasionando um alto risco de epidemias, não havia segurança, sendo que alguns moradores perderam parte de sua mobília. Esse período ficou marcado na memória de muitos moradores como nos relatou Maria, conhecida como “Cisa”: “Nessa época o pouco que eu tinha me levaram tudo, porque eu tava num galpão aberto...”⁷

Nesse ano, apenas 100 famílias foram transferidas para o bairro “Defesa Civil”.

Diferente dos primeiros moradores, os desabrigados de 1997, receberam o terreno com a casa contendo apenas parte do assoalho, coberta por uma lona, dando origem ao nome cabanas. No local também não havia banheiro, tendo os moradores que utilizar o mato para fazer suas necessidades fisiológicas. No entanto os demais problemas tornaram a se repetir, intensificando-se a medida que novos moradores foram chegando ao bairro e agora de maneira “desorganizada”, posto que a prefeitura não tinha mais controle sobre as ocupações. Com isso o crescimento do bairro desencadeava a diminuição e desestruturação do cemitério e a intensificação da convivência entre casa e túmulos, vivos e mortos.

À medida que a população do “Defesa Civil” crescia, aumentava a demanda pela água. Naquela situação, nem os vivos e, muito menos, os mortos receberam a devida atenção do poder público e somente levando em consideração a trajetória de expropriações dos moradores que ali viviam, é possível compreender sua aceitação e permanência no local.

Além da falta d’água, os moradores do Bairro “Defesa Civil” vivenciaram outros graves problemas, tais como a falta de escola, posto de saúde, saneamento básico e segurança. Em termos de saneamento básico, a situação é uma das questões mais críticas do bairro, necessitando de investimentos prioritários por questões de saúde pública. Ao optar por cavar poços, os moradores procuravam suprir a falta d’água, mas passaram a adquirir diversas doenças transmitidas através da água contaminada originada, de acordo com os discursos médicos, do lençol freático pertencente à área do cemitério.

A partri de outros depoimentos de moradores, pudemos constatar que a divisão antes estabelecida por eles próprios, envolvendo os que chegaram com a enchente de 1995 e os da enchente de 1997, foi se acentuando com o passar do tempo, pois os primeiros passaram a estabelecer uma divisão no bairro: os desabrigados de 95 passaram a pertencer ao Defesa Civil I; os 97 passaram a ser chamados de “cabanas”. Mesmo com o constante e “irregular” crescimento do bairro, prevaleceu e mesmo se acentuou a divisão estabelecida pelos primeiros moradores.

Tudo aquilo que era “acampamento provisório”, acabou ficando definitivo, constituindo-se como um novo bairro habitacional. Verificam-se então contradições nos discursos e nas práticas, desde o início da formação do bairro “Defesa Civil”, pois, o fato de se fazer terraplanagem no local nos remete a pensar que o mesmo não seria provisório, já que as obras efetuadas na área eram destinadas a edificações permanentes. Com o constante crescimento do bairro, acentuava-se a diminuição e desestruturação do cemitério. À medida em que chegavam novos moradores, a área destinada a construção de casas, avançava em direção ao espaço ocupado pelos túmulos.

Tal condição de vida provocava nas pessoas diferentes reações. Existiam aquelas que o medo do convívio com os mortos já estava no seu imaginário, antes da chegada ao bairro. O medo dominante era o de que as almas dos defuntos viessem perturbar os vivos; outras direcionavam sua preocupação para a questão da saúde, sentindo-se ameaçadas com a proximidade dos túmulos. Em muitos prevalecia o medo do ambiente desconhecido e a distância do “centro urbano”.

O medo da contaminação do cemitério não existia no imaginário da maioria dos moradores quando chegaram no Bairro Defesa Civil, já que os mesmos ao chegarem no local cavavam poços para amenizar a falta de água, sem ter conhecimento da possível contaminação do lençol freático, devido a proximidade com os túmulos. Depois de algum tempo residindo no local, os moradores se acostumaram a conviver próximo aos túmulos, não tinham mais medo dos mortos, mas o que passava a prevalecer era o medo da contaminação. Aos poucos os moradores foram descobrindo, através de informações com pessoas de outros bairros, o perigo da contaminação existente no “Defesa Civil”, pois, ao serem colocados naquela área próxima ao cemitério pela prefeitura, não foram alertados e sequer receberam informações a respeito do terreno contaminado. Tal questão, também foi percebida, devido às inúmeras doenças que assolavam a população do bairro. Como nos relata Maria Raimunda Santos Moreira, 67 anos, moradora do Bairro Defesa Civil:

“Eu num sei, num sei falar muito bem assim que a prefeitura, ela tenha essa preocupação, inté porque a prefeitura jogou a gente aí e acabou-se né, e acabou-se que a prefeitura não dá ajuda de nada. Tô com oito anos aqui, aí nunca vi uma ajuda de prefeito, sempre um candidato que queria voto era que vinha aqui e fazia uma coisa pra gente né, falava uma coisa, puxou uma água do Tranquedo numa mangueirinha dessa grussura...”

A percepção do descaso do poder público e o sentimento de abandono, presentes na fala de Maria Raimunda, ganham novos contornos quando dimensionados a outros problemas, tais como a ausência de áreas livres para lazer, grande adensamento populacional, ruas sem iluminação, mínima infra-estrutura de serviços e de equipamentos comunitários, tráfico de drogas, assaltos e proliferação de diversas formas de violências que são sempre lançadas, à guisa de estereótipos, a toda a população residente nos bairros “periféricos”.

Com relação ao “Defesa Civil” observamos ainda duas preocupações centrais: o medo do além túmulo e o medo do ambiente de contaminação. Quanto ao primeiro, mesmo havendo certo tempo de convivência entre casas e túmulos, alguns moradores ainda temem a vida após a morte, como o caso de Antônia, conhecida pelos moradores

como Toinha, casada pela segunda vez, sem filhos, uma mulher risonha, receptiva, que ao entardecer enclausura-se em sua casa, com medo do “retorno das almas”:

“... eu acho que aparece de noite, porque a noite é o dia das alma sair, né? Aí, ah! Eu tenho muito medo ó [...] já na outra casa eu não tinha muito medo assim na [...] num sei se é porque na rua, tudo claro né? Eu vendo o claro, quando chega no negócio do escuro [...] é, pra mim “eles” vêm, é no escuro que “eles” vêm...”⁸

Por se tratar de um assunto não muito debatido, a morte na maioria das vezes apresenta-se cercada de medos e tabus. Fala-se sobre o assunto com certo estranhamento e, na maioria das vezes, esse assunto de “outro mundo” não é comentado, mesmo sabendo que se trata de uma fronteira natural de todos os seres vivos.

Em todas as partes do mundo, desde a antiguidade, o homem constrói túmulos para sepultar os mortos e através de rituais característicos concede-lhes cultos e estabelece regras acerca do comportamento adequado das pessoas enlutadas.

Apesar de o conhecimento da morte acompanhar a humanidade, desde o início dos tempos, a relação com ela tem sido diferente e instável ao longo dos séculos. No livro *Por Amor as Cidades*⁹, Jacques Le Goff, nota que antes do século XII o cemitério era tido como um lugar de sociabilidade onde as pessoas desenvolviam suas práticas, alheias ao cunho religioso, um lugar de criatividade, comum a todos. A cidade dos mortos era também a cidade dos vivos. Porém, em 1985, na cidade de Rio Branco, a construção do “Jardim da Saudade” não seria mais realizada nesta perspectiva, com o Estado, pautado pelo discurso médico-higienista, os espaços urbanos, redefinindo o lugar dos vivos e o lugar dos mortos.

A partir de análise feita com base nas fontes orais, os moradores do “Defesa Civil”, que convivem lado a lado com o “Jardim d Saudade”, apontam os diversos problemas existentes no bairro devido a falta de infra-estrutura, dentre eles, se destaca a ausência do olhar do poder público no tocante a saúde, saneamento básico, escola e segurança.

Os moradores também sofrem desqualificação da sociedade em geral, moram afastados do centro da cidade, convivem diariamente com a violência e com o medo da contaminação proveniente do cemitério existente no local:

“... a marginalidade a gente passa muito sufoco [...] o pessoal daqui com o pessoal do Tancredo brigava, tinha dia que a gente tava aqui, corria pra dentro de casa, que a bala cortava aqui na rua [...] era muito difícil, mas agora graças a Deus melhorou, só tem uma coisa que a gente corre o risco aqui direto, é que

ninguém pode sair de casa que o pessoal invade, rouba tudo...”¹⁰

A questão da violência citada por Maria de Oliveira da Costa, 48 anos, moradora do “Defesa Civil” há oito anos, está presente diariamente no cotidiano dos moradores daquela localidade. É justamente pela imagem da violência atribuída ao local que os moradores se sentem excluídos de diversas formas pela sociedade. Sentem-se isolados, especialmente, pela falta de serviços essenciais: ambulância, táxi, viatura policial e inclusive o transporte coletivo que somente trafega pelo bairro até uma determinada hora da noite por receio de assaltos.

“... você vê que até na rádio aí o locutor dá Bom dia pro Tancredo Neves, Bom dia pro Irineu Serra, Bom dia num sei pra onde, mas o Defesa Civil ninguém nem fala, porque se fala só tem bandido que mora aqui né, é sério mesmo, né brincadeira não faz até vergonha dizer que mora aqui nesse Bairro Defesa Civil, as pessoas tem medo da gente [...] mas, só em a gente dizer que mora aqui no Bairro “Defesa Civil”, a gente já perdeu o valor pras pessoas por aí, é uma discriminação, a gente sente isso sabe? Sente mesmo.”

Verifica-se na fala de Eudilena Sena Feitosa, 34 anos, moradora do “Defesa Civil” há três anos, o estado de esquecimento e abandono vivenciados por esses moradores. Nos últimos meses, ao contrário do bairro, o cemitério tem recebido maior atenção por parte do poder público, pois, após anos sendo um lugar de sociabilidade entre vivos e mortos - as pessoas desenvolviam inúmeras atividades durante o dia ou a noite entre os túmulos tais como brincadeiras de criança, partidas de futebol, brigas entre gangues rivais ou até mesmo como um “atalho” em seus deslocamentos dentro do bairro -, o “Jardim da Saudade” passou a ser delimitado, como forma de proteção contra as inúmeras atividades realizadas no interior do mesmo.

“... o cemitério tá cercado, ta certo, a cerca é uma cerca bem feita mesmo né? Mas, eles pulam, pulam a cerca, e vem fazer briga dentro do cemitério, tiroteio, campo de bola, dia de finado a gente bota flores nos túmulos, a molecada daqui mesmo, vão lá, tira tudo, traz pra enfeitar em casa...”¹¹

Internalizando conflituosamente, os discursos produzidas pelos noticiários de rádios e TVs, os moradores entrevistados apontam a questão das “drogas” e “roubos” como representantes das duas fontes de maior insegurança aos que ali residem: o tráfico que ameaça a segurança das pessoas que vivem nessa área e o medo de que seus filhos possam vir a se envolver tanto com a venda quanto com o consumo de drogas. A questão da falta de segurança envolve tanto as áreas pobres quanto às de classes mais elevadas, o que varia, no entanto, é o aparato policial, que nas áreas mais pobres é mais reduzido e quando é acionado nem sempre pode sair em socorro da população, fato

esse também presente no relato de Diná,

“... eu ligo pra lá e eles diz: olha minha senhora, as viaturas não tão e não tão vagas, a gente tá com muita ocorrência, é isso aí a senhora já tem consciência né, que a gente logo não pode dá jeito nisso [...] parece que nesse setor aqui, você passasse uma boca da noite aqui você diz: meu deus nós já tamos no inferno! [...] no meu caso né, as vezes você quer ser calmo, você quer ser educado, mas o setor, o lugar onde você tá, a condição que você tá passando não favorece, você entra no clima daquele ambiente nem que você não queira, você passa a ser agressivo [...] tu quer dá educação pro teu filho, ao mesmo tempo diz assim: ah! Deixa pra lá. De que adianta tu tá dando educação pros teus filho se o mundo tá aí dando tudo que é ruim [...] porque ninguém pode botar em cada casa um policial na porta né, então chega um ponto que você, passa a ser sem você querer você passa a contribuir as pessoas que, tá entendendo, você entra naquele clima, de tanto tu tá ali no meio tu passa a ficar também violento, você não tem mais como dá carinho pro teu filho, você não tem como dizer: olha filho droga é ruim, filho ó droga é droga, ela vai acabar com a tua vida. Se tem menino de 5, 7, 8, 9, 10 anos fumando droga na tua frente rindo, achando graça, brincando...”

Aqueles que são excluídos do sistema educacional são os que têm maior risco de se envolver com o que a população, ecoando a voz do poder público, classifica como “criminalidade”, algo comum nos bairros populares que são pejorativamente classificados como “cenários naturais para esses crimes”. Por essa retórica que, na “modernidade ocidental”, classifica o “pobre” como o agente de todos os males sociais, a violência é sempre vista e analisada como a mediadora principal das relações sociais cotidianas. Essa ideia de violência que cobre como um manto os bairros mais pobres, considera usual o fato das pessoas recorrerem a atos violentos para resolver qualquer “questão”.

Porém, na maioria das vezes, essa “violência” é a reação de sujeitos sociais tratados como seres à margem dos direitos de cidadania; submetidos a toda sorte de agressões e violências institucionais. A violência institucional produz uma retórica sobre a “violência natural dos pobres ou do povo”, constituindo-se como um forte elemento de exclusão social.

A partir dos depoimentos coletados no “Defesa Civil”, foi percebemos que, muitas vezes, o agente modificador do bairro é o próprio morador. Segundo eles, apesar de predominar um descaso das autoridades com os problemas existentes no bairro, muitos não desistem de buscar conquistas, se organizando a favor de melhores condições de segurança, educação, habitação. Afirmam ainda terem se reunido por diversas vezes e procurado autoridades para reivindicar melhorias para todos que ali residem.

A atual (em 2007) situação dos moradores do Bairro “Defesa Civil” permanece

a mesma de anos anteriores, se diferenciando apenas no número de moradores que fazem o bairro crescer de forma “desordenada”, no dizer dos representantes do poder público. Esse aumento considerável no número de moradores acarretou uma diminuição da área destinada ao cemitério.

Além do aumento considerável de moradores, os mesmos enfrentam o descaso do poder público em relação ao bairro, onde já não são mais travadas brigas diárias pela água, mas, continuam a conviver com a falta de escola, posto de saúde, policial. Não obstante, convivem diariamente com o grande número de assaltos às suas residências.

Em nossos últimos deslocamentos ao “Defesa Civil”, nas conversas e entrevistas com moradores, constatamos uma certa mudança de mentalidade, principalmente, a partir de suas experiências de vida no local, tendo em vista que a convivência com os mortos e com a “violência” do bairro alterou, significativamente, o comportamento entre os vivos, pois o medo antes associado a vida a pós a morte se instala agora nos vivos:

“Eu pelo menos , eu num tenho mais não, no comecinho eu tinha sim, porque, aí, tinha gente que dizia assim pra mim: ó, não fica olhando muito pra ali não, se não pode querer se assombrar, eu não sei mais nem de quem é que eu possa ter medo, se é dos mortos ou se é dos vivo, né? Porque os morto, eu acredito assim, os morto, aqueles só vem se Deus consentir né, eu creio que seja assim, e os vivo, na espera que Deus deu, ó, pra eles vir né, eles vem por conta própria né, ai eles vem e faz por conta própria ó, aí já pra mim, na minha opinião, na minha teoria, eu acho que eu já tenho mais medo dos vivo, de certos tipos de vivo né?”¹²

Maria Raimunda, uma senhora aposentada, com sérios problemas de saúde, mora com alguns filhos e netos, e se emociona ao falar dos seus problemas físicos e familiares, como também o abandono do poder público que segundo a mesma, só oferece auxílio em época de eleições. em seu depoimento, ela produz uma reflexão que desordenava a lógica que predominava anteriormente na relação dos vivos com os mortos. Tal percepção ganha maior sentido diante do fato de que tanto os mortos, quanto os vivos estão à margem daquilo que tem sido prometido do ponto de vista da melhoria das urbanas em Rio Branco.

O descontentamento com o descaso do Estado se faz presente não só na fala de Maria Raimunda, como também nos demais entrevistados, que se sentem excluídos dos planos de ação do governo, mesmo quando esse visita o bairro, pois como nos conta Geraldo Angelim, essa presença não tem resultados efetivos para o bairro:

“... a prefeitura agora fez um recadastramento pra saber quantas casas tinha, pra ver se valia a pena comprar outra área pro cemitério ou tirar os moradores daqui, mas até agora a gente não teve resposta [...] a gente agora já fez a reivindicação do muro, só que eles não atenderam a gente com o muro, mas fizeram, cercaram de ripa né.”¹³

Percebemos que essa cerca veio pra assegurar a permanência dos moradores no local e fica claro que a intenção do governo é proteger os túmulos das ações da população, quando o que se espera e a realização das obras públicas para a melhoria das condições de vida no bairro. Para eles, o que fica evidente é que não se trata de classificar quem merece maior ou menor atenção do governo, mas sim, pensar na “possibilidade de mortos e vivos serem tratados com o mesmo respeito”.

Diante desse panorama, é difícil definir os limites territoriais e sociais entre os “vivos e os mortos” na área que engloba o “Defesa Civil” e o “Jardim da Saudade”. Uma vez que, do ponto de vista dos direitos, os vivos residentes no Defesa Civil se consideram mais mortos do que aqueles que ocupam a sepultura, pois ficam esquecidos não só por parte do poder público como também da sociedade em geral:

“... você vê que até na rádio aí, o locutor dá bom dia pro Tancredo Neves, bom dia pro Irineu Serra, bom dia num sei pra onde, mas o Defesa Civil ninguém nem fala [...] né brincadeira não, faz até vergonha dizer que mora aqui nesse Bairro “Defesa Civil”, as pessoas tem medo da gente [...] mas, só em a gente dizer que mora aqui no Bairro Defesa Civil, a gente já perdeu o valor pras pessoas por aí, é uma discriminação, a gente sente isso sabe? Sente mesmo.”¹⁴

Os moradores fazem uma reflexão sobre sua própria realidade e, apesar de suas diferenças, prevalecem muitos pontos em comum nos seus discursos, dando conta dos anseios e expectativas coletivas para o local e sua relação com o todo da cidade. A construção de uma nova identidade perpassa pelo reconhecimento de novos espaços, pelo contato com o outro, revelando-se, no geral, de maneira conflituosa, onde muitas vezes aqueles que chegam são tratados como “inferiores”, “invasores”, sendo-lhes negado o espaço e até mesmo a condição de pessoa humana, como no caso da segunda leva de moradores que receberam o nome de “cabanas”. No entanto, essa situação pode servir de força para uma resistência e a luta por uma auto-afirmação.

Ali convive o vivo-morto, no que se refere ao abandono; o morto-vivo, aquele que se mantém no imaginário das pessoas; e o morto-morto, aquele que também deixou de existir na memória da cidade, ou seja, aquele que foi definitivamente esquecido.

Notas:

¹ Graduanda em história e artes cênicas pela Universidade Federal do Acre, pesquisadora voluntária

de iniciação científica sob a orientação do professor Gerson R. Albuquerque.

² Reis, A Morte é uma festa, 1991.

³ Le Goff, Por amor as cidades, 1988.

⁴ Perrot, Os excluídos da história, 1988.

⁵ Eudilena Sena Feitosa, 34 anos, moradora do “Defesa Civil” a três anos, 2005.

⁶ Rosalina de Lima Monteiro Barbosa, 56 anos, moradora do bairro há oito anos, 2005.

⁷ Maria de Oliveira da Costa, 48 anos, moradora do Bairro “Defesa Civil” há oito anos, 2005.

⁸ Maria Antônia da Silva, moradora do Bairro “Defesa Civil” a cinco anos, 2005.

⁹ Le Goff, Por Amor as cidades, 1998.

¹⁰ Maria de Oliveira da Costa, 48 anos, moradora do Bairro “Defesa Civil” há oito anos, 2005.

¹¹ Eudilena Sena Feitosa, 34 anos, moradora do “Defesa Civil” a três anos, 2005.

¹² Maria Raimunda dos Santos Moreira, 67 anos, moradora do Bairro “Defesa Civil” há oito anos, 2005.

¹³ Geraldo Angelim de Albuquerque Junior, 27 anos, presidente da Associação dos Moradores do Bairro “Defesa Civil”, 2005.

¹⁴ Eudilena Sena Feitosa, 34 anos, moradora do “Defesa Civil” a três anos, 2005.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe, História da Morte no Ocidente; tradução: Priscila Viana de Siqueira – Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

PERROT, Michelle, Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução: Denise Bottmann – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LE GOFF, Jacques 1921. Por amor as cidades: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1988.

REIS, João José 1952. A Morte é uma Festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil, século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

Formas e espaços discordantes: o espaço da cidade reflexo de uma realidade alheia?¹

Tanith Olórtegui²

As catedrais, apesar de construídas pelo homem, pertencem a Deus; já as cidades de hoje, pertencem ao capital. Para usufruir da primeira é necessária a subjugação a Deus, seguir seus mandamentos. No caso da cidade é a subjugação do homem às necessidades de reprodução do capital; onde o homem se vê capturado pelas necessidades (*sempre insatisfeitas*) de consumo e lazer. (Carlos, 2007:12).

As pessoas e os grupos sociais têm direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. (Boaventura de Souza Santos apud Bandeira de Araujo; Haesbaert, R., 2007)

Inrodução

Amazônia e cidade tropical são os conceitos principais que pretendemos vincular neste trabalho. A Amazônia como painel de fundo, espaço riquíssimo e de múltiplas conotações, cuja ocupação e desenvolvimento estão no centro dos interesses e cobiças nacionais e internacionais nestes tempos de globalização, e a cidade tropical enquanto produção do espaço de uma sociedade particular dentro desse universo verde maior.

Não existe um padrão universal de cidades, mas podemos falar de estruturas e formas urbanas que caracterizaram as diversas cidades do mundo nos diversos períodos da história. No caso dos países sul-americanos essas estruturas e formas foram repassadas para as cidades do novo mundo por suas metrópoles desde os tempos coloniais. De maneira geral podemos dizer que primeiro com a industrialização e a posterior internacionalização do capital surge uma arquitetura internacional que é reproduzida no mundo inteiro, chegando para as áreas tropicais sem nenhuma adequação.

Pensando em outras possibilidades de encarar a produção o espaço arquitetônico nos trópicos úmidos, observamos o exemplo das culturas indígenas da Amazônia que tem mostrado uma adequação e adaptabilidade construtiva impar da qual podemos aprender muito. Podemos afirmar sem dúvida alguma, que toda arquitetura vernácula foi sempre sustentável e adequada porque não tinha outro modo de ser. Era requisito para cumprir com os fins para os quais era feita, de proteção, abrigo e conforto dos usuários; mostrando com essa adequação uma harmonia e entendimento cabal do meio ambiente por parte destas sociedades.

A transformação de um espaço natural com características particulares para

introduzir uma forma determinada de vida é foco de nosso interesse neste trabalho. Rio Branco, uma cidade em crescimento, localizada no trópico quente e úmido sul americano, deveria refletir em suas formas adaptabilidade e pertinência a sua realidade geográfica e sócio-cultural: calor e sol permanentes (35°- 40°C), alta umidade relativa do ar (85%) ao menos dez meses do ano e grandes precipitações, demandam ventilação, sombra, proteção e conforto por parte da população, neste caso de diversas origens e culturas.

Não observamos isso. Muito pelo contrário, seus espaços e formas falam de outras realidades, outros climas e usos que geram desconforto nos moradores da cidade.

O espaço amazônico que habitamos

Para iniciar a abordagem deste tema, consideramos importante visualizar o painel de fundo que é a Amazônia, como entorno com características muito especiais e ricas.

A franja tropical do mundo ocupa 40% da superfície terrestre, possui os maiores rios e as profundidades marinhas mais pronunciadas, a maior riqueza de flora e fauna de qualquer zona de vida, abriga 40% da população com maior índice de crescimento do planeta e representa a zona com melhor futuro em termos de recursos naturais. Dentro desse cenário, a bacia hidrográfica do Amazonas ocupa 7 milhões de Km², concentra 10 dos maiores rios do planeta e 1/5 da água doce da terra, aproximadamente 20 milhões de espécies vegetais e animais coexistem com 21 milhões de seres humanos³ pertencentes a diversos povos e culturas.

Nesta Amazônia, a paisagem natural transformada pelo homem⁴, apresenta diversos momentos e ritmos resultantes das relações de produção das sociedades ao longo da sua história. Estes ritmos e momentos impregnaram as cidades amazônicas dos países sul americanos mostrando na sua conformação espacial formas e espaços variados e diversos, edifícios, condomínios, praças, ruas, etc. que refletem as relações das sociedades com seu meio.

Pela distribuição dos elementos climáticos conforme à latitude desde o pólo ao equador, esta zona climática seria caracterizada como clima tropical. Trata-se de um bioma de floresta pluvial tropical, sempre úmido e ausente de sazonalidade na temperatura com vegetação de floresta pluvial tropical perene⁵.

Com respeito ao relevo, a planície Amazônica apresenta altitudes de 90 a 200 metros acima do nível do mar e que se constitui em uma superfície aplainada morfoclimática típica de floresta, resultante das oscilações climáticas do período quaternário com climas mais secos sucedidos por climas mais úmidos, atuando para o

seu aplainamento e compartimentação da superfície revestida por seixos, laterito, sedimentos areno-argilosos nas áreas de terra firme, de acumulação areno-argilosos recentes nas áreas de várzea e de constituição argilo-ferruginosa nos barrancos⁶.

Além dos aspectos físicos, o Estado do Acre ocupa uma área geopolítica estratégica na triple fronteira com Peru e Bolívia. Rio Branco é a cidade mais desenvolvida em termos de infra-estrutura nesta região cujo rol como centro de atração e serviços será ainda maior com a construção da estrada do Pacífico que conectara o Brasil ao Peru e por extensão aos mercados da Ásia. E é a produção do espaço desta cidade que se torna relevante para ser estudado pelas relações sociais de produção vinculadas a uma dinâmica local marcada pela economia capitalista que o definem e pela possibilidade de replicação como modelo para as cidades vizinhas que compartilhem o mesmo cenário físico e climático.

O espaço urbano, espaço produzido

A cidade como espaço produzido pelo homem é considerada um produto social em ininterrupto processo de reprodução ⁷ Quando o homem começa a produzir, ele muda as suas relações com o meio e este meio artificial muda também a sociedade que o produziu, é um processo de mudança mútuo e constante. O espaço é transformado transformando-se também a forma de uso social que dele é feito.

A cidade como espaço de produção humana que abriga a vida comunitária da população, é espaço de trocas e convivência e sinônimo de modernidade, progresso e oportunidades; mas também é resultado de decisões governamentais e às vezes ações espontâneas dos próprios usuários que propõem formas para seu espaço arquitetônico como reflexo do seu espaço existencial, gerando em muitos casos soluções bastante adequadas aos seus requerimentos sócio-culturais e climáticos.

Enquanto espaço de convivência da sociedade, a cidade é também espaço de luta das classes sociais que às vezes usam o espaço público da cidade para manifestar o descontento pelas desigualdades de uma cidade que se produz em função das necessidades e objetivos de grupos minoritários da sociedade, desfavorecendo na maioria dos casos as classes trabalhadoras.

O modo de apropriação do espaço que nas culturas indígenas e tradicionais está associado ao aspecto simbólico, hoje em dia, está associado à propriedade privada da terra, que tem a ver com o valor de troca que substituiu o valor de uso das populações tradicionais. Esse processo simbólico de apropriação, que segundo Lefebvre⁸ carrega as marcas “do vivido”, e que vincula o território ao valor de uso cede lugar ao processo

de dominação onde o território é funcional e vinculado ao valor de troca.

Nas últimas décadas temos observado o desenvolvimento desse processo de dominação do território amazônico que se traduz nas cidades numa homogeneização das formas e espaços que se criam e recriam. A internacionalização das formas de trabalho e os avanços científicos e tecnológicos mudaram as relações de produção e trouxeram modificações no modo de vida e nos relacionamentos das pessoas e por consequência modificaram o espaço urbano. Hoje em dia, quanto mais homogeneidade nos processos e formas, melhor para o domínio do capital em todas as esferas da vida humana, e isso não escapa ao tema urbano.

Prestamos atenção especial ao papel e responsabilidade do Estado como gestor da organização espacial da cidade cuja normatização está definida pelo Plano Diretor, instrumento normativo que no caso de Rio Branco foi realizado baseado num documento de outro estado, de outra zona climática que na sua aplicação no tropico não considerou as adequações pertinentes para criar espaços públicos confortáveis e acordes com as condicionantes climáticas do lugar.

Observamos na realidade amazônica vários aspectos que devem ser considerados na discussão sobre o espaço urbano. Primeiro o fato de o espaço estar sendo produzido da mesma forma e sob os mesmos princípios de uma arquitetura racionalista internacional originária do pós-guerra européia, utilizando-se os mesmos elementos arquitetônicos e sistemas construtivos que nas realidades dos países ditos desenvolvidos. Em segundo lugar, a reflexão respeito do tema da sustentabilidade da construção parece estar ausente na academia e nos círculos profissionais envolvidos com a construção. O conceito de desenvolvimento como crescimento impregna as ações governamentais em matéria de organização territorial da cidade e a urbanização acelerada e homogeneizante vinculada ao mercado imobiliário invadem o cenário urbano com objetos descaracterizantes e altamente insustentáveis no trópico. As propostas arquitetônicas não consideram nenhuma adequação climática nem uso discriminado dos materiais de construção, pareceria que se valora só a forma *per se*.

A sustentabilidade da cidade

Não pretendo aqui fazer apologia nenhuma à sustentabilidade que já tem suficiente controvérsia começando pelo significado. Entendemos sustentabilidade do espaço urbano no sentido de criar espaços e construções saudáveis, duráveis e não poluentes do meio ambiente, que favoreçam a vida da comunidade e o bem-estar do homem colocado como eixo central ligado à floresta tropical.

A nossa reflexão sobre sustentabilidade está baseada no denominado *modelo de três colunas*: social, ecológico-ambiental e econômico⁹, segundo o qual a sustentabilidade deve ser avaliada em termos dos limites de suporte da natureza. Em teoria deveria existir um equilíbrio entre as três colunas, mas os fatos demonstram que o social e o econômico devem ser flexíveis para se adaptar ao ecológico porque os limites deste último são finitos e determinantes.

Na discussão dos novos paradigmas da economia ecológica¹⁰ que questionam as hipóteses básicas das teorias econômicas neoclássica e keynesiana, por priorizar o crescimento econômico por cima do dano ecológico causado ao planeta e sem refletir seriamente no esgotamento dos recursos; defende-se a necessidade de um câmbio fundamental que coloca como tema central de análise a *economia dos fins* de uma economia orientada ao aproveitamento controlado dos recursos da natureza, em oposição à *ecologia dos meios*, que incorpora a natureza como fator importante da função produtiva da teoria do crescimento dos neoclássicos. Não podemos deixar de vincular esses aspectos na configuração do quadro de análise da cidade tropical.

Olhando a cidade como obra da produção social aprimorada pelo advento do capitalismo, ela não é só materialidade. Além das *coisas* construídas como edifícios, praças, ruas, obeliscos, casas, palácios, etc., a cidade é também movimento, é cor, é cheiro, é sensação, é modo de viver, é forma de lazer e de sentir que no cenário da Amazônia adquire nuances particulares especialmente influenciados pelo clima e as gentes que a habitam.

Sob condicionantes climáticas extremas, 35° - 40° C de calor, 85% de umidade relativa do ar e precipitações abundantes, o espaço urbano da cidade tropical deveria apresentar características concordantes com essas variáveis. A carência de formas que oferecem sombra, boa ventilação e proteção do sol e as chuvas fazem com que a linguagem urbana da cidade fale de outras realidades e modos de vida, alheios a nossa paisagem natural de trópico quente e úmido, gerando desconforto e falta de identificação dos usuários com seu entorno construído.

As formas e padrões arquitetônicos da cidade poderiam em princípio harmonizar, integrar e acolher às populações que usam a cidade, mas podem também separar, segregar e expulsar seus moradores. Rio Branco, com suas ruas estreitas, perfis fragmentados, edifícios fechados por vidro e cimento, espaços públicos como parques e jardins carentes de sombra e vegetação falam de outros climas e realidades mais parecidos com climas temperados ou frios.

Fazendo um “passeio” pela cidade de Rio Branco podemos apreciar diversos cenários nela. No centro antigo na área da Gameleira que corresponde ao núcleo de

formação da cidade, observam-se prédios de madeira, tetos inclinados janelas amplas e um traçado de ruas amplas que seguem o contorno do rio; pode-se falar de uma zona concebida e desenhada de cara ao rio como elemento “diretor” da ocupação territorial.

No centro atual, depois das intervenções urbanas do período Viana entre 1998-2006, observamos um resgate das áreas próximas ao rio que conseguiram “ganhar” alguns espaços públicos como praças, calçadões e prédios destinados ao comércio, mas que foram planejados esquecendo o clima tão rigoroso destas terras. Conseqüência disso tem praças e parques “pelados” sem vegetação, ao mais puro estilo inglês ou dos países de climas frios (onde a procura pelos raios do sol é uma premissa para obter conforto), que só podem ser usados durante a noite, assim como os parquinhos infantis¹¹ que “brilham” vazios sob um sol escaldante a maior parte do dia.

Nos bairros residenciais como o Cohab do Bosque, cujos planos foram trazidos de fora, abundam as ruas estreitas, volumes fechados e pouca área livre nos lotes. Com gentes que gostam da comunicação e contato entre elas, estas construções que “negam” a rua como espaço de interação e vivência, favorecem um individualismo e falta de identificação da sociedade com seu entorno social e climático.

Já nas áreas periféricas onde mora a maioria da população de escassos recursos a autoconstrução é uma constante. Abundam as construções de madeira, mas como um estágio inicial porque logo que a situação econômica da família melhora, estas construções passam a ser de “materiais nobres” como cimento, vidro, tijolos e lajes impermeabilizantes; a culminação do bem-estar vem com a aquisição do aparelho de ar condicionado para brindar conforto dentro dessas edificações inadequadas.

Por outro lado as construções de edifícios governamentais, administrativos e habitacionais novos seguem um padrão arquitetônico standarizado repassado do mundo *desenvolvido e de clima temperado ou frio* ao trópico. Estes prédios, que poderiam muito bem estar na Holanda, Nova Iorque ou Londres, pouco incorporam elementos arquitetônicos que protejam do sol e da chuva, superfícies perfuradas que permitam o passo do ar, pés direitos altos que facilitem maior conforto pelo maior volume de ar nos interiores, e nestes tempos de preocupação pelo aquecimento global, são responsáveis por mais de 50% das emissões que danificam a camada de ozônio.

Ritmos e formas que delatam

A sustentabilidade numa cidade não envolve só aspectos físicos. Na cidade assistimos a outro ritmo, diferente ao ritmo biológico ou ao ritmo do campo definido

pela natureza, trata-se de um ritmo marcado pelas atividades de reprodução do capital. Esse ritmo da cidade é acelerado e marca um tempo de pressas, na procura de uma ordem em função da produtividade das pessoas que tem que adequar seus ritmos de vida perdendo a identificação com o lugar e com as outras pessoas.

Carlos menciona um ritmo da cidade marcado pelo *vermelho-amarelo-verde* em alusão aos semáforos que acabam modificando a vida das pessoas com a mesma rapidez com que a cidade se reproduz. Semáforos que marcam não só tempos e cujo incremento na cena urbana reflete também o império do automóvel como extensão humana.

A contradição entre o território múltiplo, diverso e complexo resultado da apropriação simbólica das populações tradicionais e o território unifuncional imposto pela lógica hegemônica é uma constante nos países em desenvolvimento. Na medida em que nosso aspecto e o das nossas cidades se pareçam mais aos dos países ditos desenvolvidos, estaremos na *trilha certa* do ideal de desenvolvimento pregoado pelos países centrais. Homogeneidade vs. heterogeneidade é então o “x” da questão.

Assim, na cidade as formas tendem a homogeneizar desde uma proposta da produção do espaço para favorecer a reprodução do capital. Dentro dessa lógica, as formas dominantes nada têm a ver com as condicionantes climáticas ou sociais do trópico úmido que habitamos; pelo contrário, as formas que se criam na cidade falam de outra realidade, de outro clima, de outra forma de vida alheia ao local.

Procurando essa homogeneidade, estas formas ocultam e revelam. Produzem-se formas que denotam similitude com o mundo lá fora por meio da utilização de materiais industrializados e novos, querendo conotar modernidade e “desenvolvimento”, e claro, favorecendo os fluxos e ganhos do capital transnacional das empresas vinculadas ao setor da construção. É o capitalismo que finalmente muda os processos e influencia as formas de ocupação do espaço habitado.

Por outro lado, o que as formas ocultam é a poluição, os altos custos de climatização dos edifícios, o desconforto dos espaços interiores e exteriores, a mínima adequação dos prédios ao entorno climático e social, e a exclusão social. Exclusão e marginalização social que são evidentes na falta de acondicionamento e conforto ambiental das vivendas das classes populares da cidade, marcando uma brecha entre a qualidade de vida que pode alcançar quem pode pagar um apartamento num condomínio o edifício de luxo e a carência total para quem não dispõe de recursos econômicos.

A desigualdade espacial acaba reproduzindo a desigualdade social, o nosso modelo de três colunas acaba caindo fora.

Olhando o trópico

Parafraseando a Escobar, não podemos dizer que todo o que emerge da globalização esteja adequado ao roteiro capitalista; de fato a globalização e o desenvolvimento poderiam propiciar uma variedade de vias para o desenvolvimento, com visões alternativas que privilegiem a abordagem e configuração dos espaços urbanos a partir de sua afirmação, não do lado do global e sim do local.

É preciso olhar como em outros lugares do trópico se criam soluções e criar nossos próprios paradigmas para enfrentar o desenvolvimento sustentável de nossas cidades tropicais. Singapura em Ásia¹² e Costa Rica¹³ na América Central estão dando o exemplo desenvolvendo suas cidades tropicais baseados em princípios sustentáveis que colocam como eixo central o ser humano vinculado à floresta tropical.

Deveriam ser potenciados os aportes nas áreas da pesquisa e desenvolvimento na temática da sustentabilidade dos materiais aplicados às construções e também no nível de lineamentos e estratégias para lograr um habitat mais sustentável como no caso da Venezuela¹⁴.

Entanto usuários e planejadores da cidade, resulta de vital importância refletir sobre as características e condicionantes do espaço que ocupamos e intervimos; para propor respostas endógenas que surjam como afirmação de uma identidade local amazônica.

Considerações finais

Olhando o tema da cidade desde uma perspectiva mais abrangente, considerando o ordenamento territorial, a criação de entornos sustentáveis para as pessoas, a qualidade de vida das populações, o direito universal ao bem-estar do homem encarado de maneira holística, não podemos desvincular a cidade dos problemas que preocupam atualmente à humanidade, como o equilíbrio das atividades antrópicas para evitar a contaminação e poluição do meio ambiente e a busca por soluções cada vez mais sustentáveis que garantam um meio ambiente construído digno, saudável e socialmente justo para os seres humanos.

Pensar a cidade tropical em termos sustentáveis implica necessariamente vincular as variáveis ecológico-ambientais, sócio-culturais e econômicas.

Devemos encarar a produção do espaço urbano desde nossas arenas de atuação profissional pensando nas conseqüências de nossas obras sobre o meio ambiente nos campos da construção ecológica, o manejo econômico, o conforto interior das

edificações e a saúde.

Refletir sobre qualquer cidade no Brasil significa pensá-la enquanto materialização do processo de “urbanização dependente”. Esta cidade é um exemplo do que ocorre em outras cidades dos estados brasileiros, onde os critérios de organização espacial são determinados nos centros do poder político, resultado da política econômica imperante, que valoriza a reprodução do capital internacional induzindo a uma urbanização homogeneizante que procura “modernidade e desenvolvimento” como parte de uma via única de desenvolvimento, como sinônimo de crescimento, determinada pelos países centrais.

A produção do espaço da cidade de Rio Branco se apresenta como reflexo de uma realidade alheia ao meio físico climático e social cultural. A organização do espaço urbano responde a padrões que vem de fora, a esquemas e estruturas físicas que nada tem a ver com o tropico úmido. Como consequência disso imperam na urbe prédios com materiais e formas altamente desconfortáveis, contaminantes do meio ambiente e descaracterizantes da sociedade que ali mora.

Finalmente advogamos aqui por uma reafirmação do lugar e das características físico-climáticas e sociais do tropico através de formas da cidade que reflitam seus próprios usos e peculiaridades, seus espaços existenciais e a cosmo visão das diversas populações que habitam nela; que torne viáveis as possibilidades para reconstruir o mundo a partir de uma perspectiva de práticas baseadas no lugar.

Tentando imaginar alternativas à ordem atual das coisas, fazemos nossos os questionamentos de Arturo Escobar (ESCOBAR, 2005) respeito de se o mundo pode ser reconcebido e reconstruído de acordo com a lógica das práticas da cultura, da natureza e da economia? Quais mundos regionais, e quais formas do “global” podem ser imaginados desde outras perspectivas múltiplas, locais? A partir daí é que devemos começar a pensar e produzir a cidade tropical.

Notas:

¹ Este artigo baseia-se no projeto Crítica à cidade tropical: o uso do espaço urbano e outro ordenamento para além dos elementos arquitetônicos convencionais na cidade de Rio Branco. Tema de dissertação de mestrado da autora.

² Arquiteta, aluna Mestrado em Desenvolvimento Regional - Ufac.

³ Dados do Instituto de Arquitectura Tropical (www.arquitecturatropical.org).

⁴ Na colocação de Vidal La Blanche quem define paisagem artificial como a paisagem natural transformada pelo homem (La Blanche *apud* Santos, 1988).

⁵ Fonte: Caroline, Herculano, Monteiro, et. al, 2007. Distribuição dos grandes biomas no planeta.

Referências Bibliográficas

- ACOSTA, Domingo; CILENTO, Alfredo. Edificaciones sostenibles: estrategias de investigación y desarrollo. In: *Tecnología y Construcción*. N. 21 (I), 2005. p. 15-30.
- ACRE. Plano Diretor da Cidade de Rio Branco. 2007.
- BECKER, Bertha K. A (des)ordem global, o desenvolvimento sustentável e a Amazônia. In: BECKER, B. K.; CHRISTOFOLETTI, A. (et al). *Geografia e meio ambiente no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1995. p.47-64.
- _____. A Amazônia e a política ambiental brasileira. In: SANTOS, M. (et al.) *Territórios, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio Janeiro: DP&A, 2006. p. 23-40.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A cidade*. São Paulo: Contexto, 2007.
- CORREA, Charles M. Form follows climate. In: *Architectural*. 1980. p. 89-90.
- ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?. In: *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, 2005. p. 133-168.
- FERNANDES, Marlene. *Agenda Habitat para Municípios*. Rio de Janeiro: IBAM, 2003.
- GAUZIN-MUELLER, Dominique. *Nachhaltigkeit in Architektur und Staedtebau*. Bassel: Birkhaeuser, 2002.
- HEMPEL, Andreas Gottlieb. *Leading ideas for urban visions*. Palestra apresentada no XXth UIA Beijing '99 Congress, 1999.
- KAPPEL, Robert. Von der Ökologie der Mittel zur Ökologie der Ziele?: Die Natur in der neoklassischen Ökonomie und ökologischen Ökonomik. In: *Ökologie und Ökonomie*. Berlin: Peripherie, n.54, ano 14, 1994. p. 58-78.
- KUKREJA, C.P. *Tropical Architecture*. New Delhi: Tata McGraw-Hill, 1978.
- LAAR, Michael; GRIMME, Friedrich W. *Edifícios sostenibles en el trópico*. Institute of Technology in the Tropics – ITT, Alemanha. Palestra apresentada em Rio 02 – World Climate & Energy Event, Rio de Janeiro, 2002.
- LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, 2005.
- LEFEBVRE, Henri. *Kritik des Alltagslebens*. München: Carl Hanser Verlag. 2001 p.
- _____. *O direito à cidade*. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1991. 145 p. _____ . *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- _____. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. 178 p.

- MÜLLER-PLANTENBERG, Clarita. Grundlagen gesellschaftlicher Nachhaltigkeitsstrategie, Analyse, Instrumente, Methoden. UniKassel, 2002.
- SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado. São Paulo: Editora Hucitec, 1988. 124p.
- _____. A urbanização brasileira. São Paulo: Editora Hucitec, 1993. 157 p.
- SASSEN, Saskia. Global city, Einführung in ein Konzept und seine Geschichte. In: Peripherie. Global Cities. Frankfurt: IKO-Verlag, 2001.
- SOON, Tay Kheng. Megacities in the tropics, towards an architectural agenda for the future. ISERS – Institute of Southeast Asian Studies. Palestra apresentada no II Encontro de Urbanismo e Paisagismo Tropical, Instituto de Arquitectura Tropical, San José, Costa Rica, 2001.
- United Nations. The Millennium Development Goals, Report 2006. Departamento de Economia e assuntos Sociais das Nações Unidas – DESA. New York, 2006.

Linguagens, literaturas e identidades

Identidade e sujeito na obra à margem da vida de Bacurau

Daniel da Silva Klein¹

Introdução

O celebre e eterno Ariano Suassuna, em seu magnífico *Auto da Compadecida*, apresenta, logo no início do texto, uma máxima filosófica de grande valor para o trabalho que vamos apresentar. Diz ele que devemos ter para com os pobres, desvalidos e outros tantos um tratamento íntimo (Suassuna, 2005).

O tratamento íntimo que devemos ter para com os outros tem um sentido claro em Ariano Suassuna, pois ele pretende adentrar na experiência do próximo, compreender sua vida a partir dos problemas, angústias e vivências. Para ele só podemos falar da vida do outro se formos íntimos dele e isso, como bem demonstra, parece não ter sido o objetivo daqueles que se dão ao trabalho de interpretar o sujeito e seus problemas. Obviamente que o outro sentido da peça de Suassuna, o seu lado político, não cabe ser detalhado aqui, mas o que nos interessa, então, é justamente essa sua vontade em saber intimamente o que o outro pensa e quer.

Retomo aqui uma discussão que teve origem no ano dois mil e foi ancorada nessa leitura de Suassuna. Naquela época comecei a escrever um livro que conta a vida do senhor Francisco Augusto Vieira Nunes, o Bacurau, conhecido como cancionista popular, poeta, liderança político-partidária de Rio Branco, fundador e militante do Movimento de Pessoas Atingidas pela Hanseníase, o Morhan, cantor e escritor. A redação do livro deu origem também a um pequeno museu de história popular e um site na internet. Ainda sobre o livro, focávamos uma discussão em torno da história de vida do Bacurau, abordando suas experiências de mundo, entendendo como um portador de hanseníase, que viveu num hospital colônia, sofreu diversas mutilações físicas e que não teve nenhuma formação acadêmica, se tornou uma referência no Brasil quando se fala em tratamento de hanseníase, participou ativamente de movimentos políticos, tomou parte em debates internacionais sobre identidade e, sobretudo, virou um escritor autodidata de artigos científicos, romances, poesias e músicas (Klein, 2006).

Pensávamos que só poderíamos falar desse sujeito, que foi Bacurau, se nos debruçássemos sobre suas experiências de vida, sua trajetória e heranças. Quando terminamos o trabalho tínhamos a sincera impressão que uma vida tão complexa não era um evento isolado, pois como Bacurau muitos daqueles que contraíram hanseníase

se colocaram diante da história e se fizeram ouvir. O trabalho, porém, nos pareceu mais incompleto do que já era. Além de outros aspectos que não vale listarmos aqui, não discutimos filosoficamente o porquê da experiência de uma pessoa ser importante para a interpretação histórica, não abordamos um debate quanto às fontes utilizadas e nem muito menos sobre a produção intelectual de Bacurau. Todos esses temas apareciam marginalmente no trabalho.

A oportunidade do atual mestrado que cursamos em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre, me abriu uma possibilidade. Se não discuti nesse trabalho anterior a produção intelectual de Bacurau, poderia fazer agora. Escolhemos uma pequena parte de sua obra, justamente aquela em que ele aborda as questões da identidade da pessoa que é atingida pela hanseníase, mais precisamente aquela presente em seu livro *À Margem da Vida num Leprosário do Acre* (Nunes, 1978), que foi um romance publicado em 1978, e que se tornou um sucesso de público e crítica. A partir dessa escolha poderíamos, então, fazer a discussão metodológica sobre a questão da identidade ausente na pesquisa anterior.

Assim como Ariano Suassuna, Bacurau não tratava a identidade como uma entidade abstrata, geral e não contraditória. Sua visão era que ela é parte indissociável do ser enquanto pessoa, sujeito de suas ações e posicionamentos no mundo. Para Bacurau a identidade só é acessível ao interprete da sociedade se ela for tratada, elaborada e estudada na intimidade do ser, nas suas experiências mais próximas. Assim sendo, pensamos em demonstrar como essa noção de identidade emerge do texto de Bacurau, refletindo sobre a maneira como ela se forma, delimitando aí uma sugestão metodológica para a sua compreensão no âmbito acadêmico. De antemão, a partir da leitura de Bacurau e antecipando algumas conclusões, pretendemos evidenciar que a identidade pode também ser trabalhada no indivíduo, organizado em seu grupo social e a partir de suas experiências, dentro de uma perspectiva íntima do ser, que o trate com humanidade e compreenda os sentidos de seus posicionamentos dentro da história.

Uma vida à margem?

Na apresentação da contracapa de seu livro, Bacurau não pretende que seu trabalho seja lido como um compêndio autobiográfico, uma obra de cabeceira e que sirva como algo pitoresco, um descanso para o fim de semana. Seu trabalho era para ser lido com outros olhos. Vejamos primeiramente o que ele próprio diz:

“Este trabalho não tem pretensões literárias e nem autobiográficas: é, apenas, uma história narrada por um professor primário, que já trabalhou como ajudante de pedreiro, copeiro, agricultor, datilógrafo e outros serviços similares e que gosta de fazer músicas e de escrever coisas... assim como este livro, que dedica aos amigos, e dirige às pessoas que se interessam por pessoas” (Idem, contracapa).

Seu livro tinha, então, ensinamentos que deveriam ser utilizados. Ele se apresenta primeiramente como um professor, que já exerceu diversos trabalhos e que dirige sua obra às pessoas que se interessam por pessoas. Ela é, então, uma reflexão pessoal sobre pessoas, gente comum, e que tem em suas linhas alguns ensinamentos. Nos vários que encontramos, pensamos que a reflexão sobre a identidade é o principal do texto. Ela aparece como uma evidência da exclusão social que alguém que tinha hanseníase sofre. Esse lado da sua noção de identidade já foi por nós abordado noutra ocasião, e pensamos que agora podemos ver a sua outra face. Bacurau fala de uma maneira muito própria da identidade do sujeito, pois ela depende, principalmente, do ponto de vista particular da pessoa. Seu livro mistura reminiscências de sua vida com histórias que ouviu de amigos e amigas. O personagem principal de seu romance é o garoto Pedrinho, que contraiu hanseníase criança ainda na pequena cidade de Manicoré, no Amazonas, e se internou em dois hospitais colônia, sendo um em Rio Branco, Acre, e outro em Porto Velho, Rondônia. É sobre esse garoto que Bacurau fala, principalmente de sua identidade e como ela foi se formando nos grupos sociais em que ele vivia.

Ele fala do ponto de vista de alguém que a sociedade tentou excluir, mas que não aceitava essa imposição. No seu texto a identidade vai surgindo dentro de questionamentos que o sujeito de seu romance faz. Pedrinho, esse indivíduo e herói à margem da vida, se questiona em provocações que não se dirigem a ele, mas aqueles que o cercam:

“Na sua mente ainda verde, não chegava a compreender os reveses da vida, nem de quanto o homem é capaz de causar torturas aos seus semelhantes, principalmente quando cultua ‘tabus’ criados pela ignorância. Começam a brotar em sua cebecinha as primeiras perguntas amargas, para as quais não existiam respostas convincentes: Por que ele – logo ele – adoecera? ... Por que o pavor ou a piedade no rosto das pessoas, quando viam suas mãozinhas um tanto inchadas? ... Por que a mãe do Waldemir, um dos poucos meninos que ainda brincava com ele, jurara-lhe uma surra se visse os dois juntos? ... Por que ele não tinha o direito de também estudar, correr e brincar livremente na hora do recreio com outras crianças? ... Mas ... e por que ele estava chorando debaixo da coberta, como se fosse um fraco, se ele ‘sabia’ que era forte?” (Idem, p. 25).

Podemos ler aí que aquilo que diziam de Pedrinho, que queriam que ele fosse e, principalmente, diziam ser sua identidade, não correspondia ao que ele achava de si mesmo. O que diziam dele não era a sua identidade. Diziam que ele era um leproso, alguém que não poderia viver normalmente, pois tinha uma doença contagiosa e que deveria viver isolado, em tratamento apropriado e bem longe das cidades. Pedrinho não achava isso. Pensava que tanto o olhar de pena quanto uma atitude violenta contra sua identidade, tinham a mesma raiz, o sentimento depreciativo com relação a ele. Pedrinho, sensível ao confinamento moral que lhe impunham, sofria com isso, mas ao final, chorando escondido, sabia que era forte.

O herói que Bacurau constrói é uma pessoa fisicamente frágil e provocativa. A identidade que vai surgindo em Pedrinho não escapa dessas suas maneiras de encarar e viver o mundo. Interessante notarmos que a todo momento Pedrinho tenta se integrar a sociedade que o excluía. Não desistia e sua insistência diz algo mais sobre sua identidade. Primeiro ele tenta estudar numa escola, pois achava que os estudos iriam lhe ensinar coisas novas além de que poderia ter contato com outras crianças. Pedrinho então vai à escola. Lá o garoto chama atenção pela facilidade com que respondia às perguntas, então:

“Foi justamente isso que fez a professora, ao olhar o menino escrevendo, notar seus dedinhos um pouco inchados.

 Não custou muito e ela o levou à presença da diretora, que o mandou com outra professora ao Dispensário de Leprosia. Lá, o médico atestou que Pedrinho estava realmente com o mal de Hansen, não podendo, portanto, continuar a estudar com o grupo” (Idem, p. 30).

Ele tentou ir para a escola, mas não conseguiu, porque a professora logo identificou que aquele menino tinha hanseníase. Foi expulso no primeiro dia de aula. Interessante frisarmos bem que a identidade, que passa pela identificação transmitida pelo corpo das pessoas, foi realçada no caso que Bacurau demonstra pela mão inchada do garoto Pedrinho. A identificação de um elemento corporal, que liga esse a uma identidade, passa pela ordem da linguagem, que como bem diz Bakhtin se desenvolve em relações que vão além da língua, pois as pessoas se comunicam e se relacionam na maioria do tempo sem se falar (Bakhtin, 1995). Depois dessa fatídica experiência, Pedrinho tentou trabalhar de várias maneiras, mas uma das que mais lhe marcou foi quando tentou ser ajudante de pedreiro. Conseguiu se fixar no emprego algumas poucas horas até que:

“Olha, meu rapaz, gostaria muito de poder ajudá-lo, mas você deve compreender, a sua mão defeituosa ‘diz’ logo quem você é a freguesia pode se afastar... Sinto muito, porém não posso lhe dar o emprego.

Pedrinho ainda quis argumentar, dizendo:

Mas eu tenho atestado médico ...” (Idem, p. 71).

Como vimos, foi expulso do trabalho tal como foi da escola e de tantos outros lugares. Mesmo a identidade de Pedrinho sendo identificada num âmbito social pejorativo, sua atitude era de resistência. Ele tentava confrontar os olhares que o identificavam a uma chaga tratando-os dentro de suas possibilidades, a busca pela convivência forçada. Bacurau deixa claro que Pedrinho sabia que ia ser demitido por conta de sua mão inchada, mas ele procurava emprego assim mesmo. Ele procurava dizer aos outros, com suas atitudes, que ele deveria ser tratado como igual. Às vezes seu atestado médico, forjado, o ajudava, mas no caso desse emprego que perdeu ele não serviu para muita coisa. Pedrinho era inquieto e em muitos casos não se deixava se expulso de certos lugares como a igreja católica, que era um lugar que gostava de freqüentar. Não raro brigava por causa desses dedos apontados em sua direção, como bem mostra a citação a seguir:

“De mansinho, tu foste te afastando de mim, largando minha mão e, como quem não quer nada, esperavas um descuido meu para sair em busca do implicante. Na hora das três Ave-Marias, no final da missa, o menino saiu. Depois, certificando-te de minha grande concentração na oração, saíste de ponta-de-pé, sempre olhando para trás a fim de observar-me. Lá fora agrediste o menino, deixando-o no chão” (Idem, p. 21).

Essa forma de apresentar Pedrinho é também um questionamento. Ele poderia ser um revoltado, um pobre coitado querendo um lugar na sociedade. Poderíamos ler Pedrinho como sendo alguém que não se conformava com o seu lugar social e queria outro. A questão não é simples assim. Bacurau anos mais tarde numa entrevista dizia que uma pessoa rebelde não é um simples revoltado, não é um pobrezinho agindo sem pensar. É antes de tudo alguém que se posiciona de maneira diferente na sociedade, contrário ao modo dominante, aos discursos hegemônicos e as falas que tentam lhe retirar a voz (Klein, 2006). Logicamente que a maneira como ele fala de Pedrinho tem a ver com a própria maneira que ele se via, percebia o mundo ao seu redor e se posicionava nele. Uma simples ação pessoal de Pedrinho em tentar buscar um emprego para trabalhar e sobreviver, já é um posicionamento político, uma atitude proveniente de sua identidade. Bacurau não separava a identidade de Pedrinho do mundo que o cerca nem muito menos de sua experiência de sujeito. Pedrinho literalmente se faz

dentro da sociedade, e Bacurau não poderia falar de sua existência sem levar em conta sua identidade. A rebeldia de Pedrinho é uma variável complexa dessa identidade e que, portanto, não pode ser lida como resultado mecânico do mundo que o cercava.

Interessante notarmos como a identidade, para Bacurau, não está expressa somente na língua. O olhar e os gestos de uma pessoa expressam coisas que as palavras não dizem. Pedrinho não era identificado apenas pelas palavras, mas também pela maneira como o seu corpo era visto. Desde o momento em que contraiu a hanseníase, Pedrinho logo ficou com sua mão esquerda inchada e isso já era uma denúncia social de sua doença, pois na fatídica aula que foi expulso a sua professora logo viu que sua mão era diferente das de outros meninos. Num certo sentido a sua mão era um problema que não vinha apenas de fora, pois ela era parte dele. Pedrinho sentia na sua mão o peso das palavras e o sentido que elas assumem no corpo. Há passagens inteiras que ele reclama da forma como ela se apresentava inchada. Reclamava muito mais da maneira como ela lhe afetava moralmente do que fisicamente, pois não há ao longo do livro reflexões com relação a hanseníase enquanto doença, porque não era esse seu foco. A questão é que o sentido da palavra leproso e de outras tantas que eram motivo de sua exclusão se materializava numa parte de seu corpo, numa parte que ele não poderia se desfazer. Nas palavras de Bacurau então: “No interior da Amazônia é assim. Quando uma pessoa adoece do Mal de Hansen, é como se fora atingida por uma maldição. Todos começam a olhá-la como a um demônio ou um ser inferior” (Idem, p. 22). O discurso até parece que toma vida, se entranha nos corpos e mentes das pessoas quando olhamos para o sentido das palavras dessa maneira. Bacurau sabia disso, pois seu corpo assim como o de Pedrinho era alvo do sentido das palavras. Isso ocorre porque ele é um dos meios de identificação do sujeito perante a sociedade.

Aqui começamos a partir para um outro momento. Começamos a refletir a maneira como a linguagem conforma a identidade. Ela não é uma parte da língua, o seu produto de uso, mas o contrário. A linguagem é o todo que reveste a língua, ou seja, ela é apenas uma parte desse todo. O filósofo russo Mikhail Bakhtin dizia que a linguagem é o meio pelo qual um indivíduo se liga a outro, ou melhor, o meio pelo qual se relacionam. A linguagem, compreendida dessa maneira, é o elo por onde as pessoas se formam dentro da sociedade (Bakhtin, 1995). Assim, de um jeito parecido, Bacurau também via a questão da relação social, que é baseada na alteridade e identificação. Claro que a reflexão sobre a identidade não está presente de maneira direta nos textos de Bakhtin. Inferimos que sua reflexão sobre a via de mão dupla que é a linguagem, na conformação entre indivíduo e sociedade, pode indicar alguns caminhos para compreendermos a identidade enquanto produto dos posicionamentos do sujeito e

daqueles que o cercam. O discurso de identidade que dirigiam a Pedrinho não correspondia ao que ele pensava de si, mas também contribuiu para a produção de seu próprio ponto de vista sobre ela. Ele mesmo diz que:

“Será que ainda ia aparecer um contraste para aqueles malditos pontapés? Será que os homens que os haviam criado (Pedrinho tinha certeza que aquilo era uma criação do homem) não iam notar nunca que era necessário criar também o seu oposto? Talvez um dia isso viesse a acontecer – os homens gostam de criar as coisas...”
(Nunes, 1978, p. 90).

A criação do oposto diz respeito ao olhar, o discurso e ao tratamento dado as pessoas atingidas pela hanseníase, que deveriam ser vistas não mais como leprosas, doentes ou com qualquer outra classificação depreciativa. Esse oposto partiria das atitudes daqueles que tinham hanseníase, ou seja, do posicionamento dos indivíduos que sofriam com a linguagem dominante que os identificavam. A questão da alteridade e identificação aí só é compreensível nessa perspectiva ampliada de linguagem, pois a relação colocada entre as partes é complexa. Um discurso ou uma atitude jamais é algo totalmente hegemônico, direcionado e que não encontra seu oposto. A identidade, portanto, não é uma coisa, uma realidade que não é contraditória, posto que depende dos posicionamentos entre sujeitos. Ela é algo que pertence tanto ao indivíduo quanto a sociedade.

Considerações finais

A arquitetura da sociedade só pode ser compreendida na superfície da troca entre o interior do sujeito e suas relações com o outro, numa espiral crescente de interações mediadas pela linguagem. Assim dizia Bakhtin em seu *Estética da Criação Verbal* (Bakhtin, 2003). Só podemos falar de identidade se operarmos numa compreensão que adentre no ‘espírito’ da pessoa, na sua intimidade, naquilo que ela pensa de si e dos outros. O Pedrinho de Bacurau só pode ser compreendido dessa maneira. Ele não é o doente que os outros diziam. Suas ações no seio da sociedade que o cercava dependiam não só das outras pessoas, mas de seus posicionamentos originados numa interpretação muito particular do mundo. Dentro de Pedrinho tinha algo que ia além da identidade que lhe dirigiam e que era a sua própria, a sua maneira de se ver e perceber o mundo ao seu redor. Numa caracterização da identidade de Pedrinho, Bacurau diz o seguinte:

“Ele vinha era com muitas coisas mortas dentro de si: o sonho de vencer na vida, a esperança de ser tratado como gente, o desejo de continuar lutando. E o que não estava morto estava moribundo. Este era o caso da vontade de continuar vivendo, ou melhor, de continuar fingindo que vivia! De fato, com tantas mortes dentro de si, foi inevitável de que o humo desprendido de tantos ‘cadáveres’ começasse a evoluir uma diabólica espécie de ‘vida’. No seu íntimo começou a tomar forma a covardia suprema, que logo começou a empurrá-lo para o nada!... Felizmente para Pedrinho, existiam coisas dentro de si que, embora doentes, continuavam vivas. Isso acontecia com uma certa fé que seus pais tinham-lhe infundido quando criança – a fé de que existia algo que estava acima dos poderes humanos e que era bom, e por isso estava sempre do lado dos que sofriam. Pedrinho também cria que aquele algo, conhecido pelo nome de Deus, era o dono absoluto de tudo quanto existia e, portanto, dono também da criatura humana. E ele, como criatura humana que era – agora já tinha certeza de que era uma criatura humana, embora não aceita como tal” (Idem, p. 77).

Pedrinho não era um pobre coitado, objeto da construção social que fizeram dele. Ele é um personagem ativo de sua história e, portanto, da história dos outros. Ele devolvia aos outros o discurso que lhe dirigiam, às vezes com agressões noutras forçando a convivência. Pedrinho compreendia a sua identidade como pertencente a uma visão cristã de mundo, que o tornava igual a todos os outros, pois todo ser humano é filho de Deus, criatura feita à imagem e semelhança do criador. Se ele era igual a todo mundo, então deveria ter o mesmo tratamento dispensado às pessoas ditas normais. O que ele coloca é que o tratamento entre os seres humanos deve ser baseado nesse primado de igualdade, de respeito à natureza humana e igualitária de todos. Bacurau deixa claro que o tratamento que destitui o indivíduo de sua humanidade é depreciativo, atinge o âmago da identidade interna do sujeito e pode a destruir aos poucos.

A sugestão metodológica que podemos extrair de Bacurau é muito simples, porém extremamente crítica. Ela diz que para falarmos de identidades, experiência ou linguagens, devemos primeiramente perguntar às pessoas o que elas acham de si, o que elas têm a dizer sobre os outros e perceber como elas agem na sociedade. Não podemos interpretar a sociedade retirando dos sujeitos as suas falas, seus pontos de vista e posicionamentos. Essa perspectiva da complexa realidade social não tem nada a ver com uma interpretação social tranquilizante de mundo, pois enganosamente podemos pensar que basta perguntarmos ao outro o que ele acha de si que os problemas de qualquer pesquisa estarão resolvidos. As chamadas ciências sociais já demonstram caminhos para compreendermos os indivíduos enquanto sujeitos conscientes e que devem ser tratados com o devido respeito pelas teorias, e o que estamos sugerindo é mais um caminho nesse sentido.

Bacurau não falou simplesmente de Pedrinho, mas explorou sua identidade enquanto sujeito que merece respeito por sua humanidade. Assim achamos que é possível fazer esse caminho nos estudos sobre as identidades, pois elas, mais do que qualquer outra instância da realidade, dependem dos sujeitos e de como estaremos olhando para eles. À maneira da antropologia clássica, não podemos ter medo de nos tornarmos íntimos da identidade do outro, pois as várias e possíveis interpretações das identidades, dos indivíduos e das sociedades, podem ser mais complicadas, borradas e problematizadas.

Para irmos fechando esse pequeno artigo, gostaríamos de lembrar que a nossa sugestão não é nova, por isso mesmo ela se situa como mais uma sugestão possível advinda de uma leitura no mundo, mais precisamente de uma obra desse mundo. O debate que estamos travando já é moeda corrente nas academias, e diz respeito ao resgate da experiência dos sujeitos da condescendência da posteridade. Essa visão condescendente provém de uma visão generalizante e iluminista de mundo. Bacurau dizia, como vimos, que ela é também extremamente perversa, pois classifica e destrói a voz dos sujeitos. Há muito E.P. Thompson já travava debates contra visões estruturalistas, que dominavam as academias, trabalhando com a noção de experiência social, dando voz, portanto, aos sujeitos de que falava em seus livros de história. Fazia isso não por que eles não têm voz, mas porque achava necessário tratar os sujeitos de que falava em seus trabalhos com humanidade, e isso implicava uma revisão metodológica, uma postura teórica de reconhecimento do outro como construtor da história. Dizia ele:

“A ‘experiência’ (descobrimos) foi, em última instância, gerada na ‘vida material’, foi estruturada em termos de classe, e, conseqüentemente o ‘ser social’ determinou a ‘consciência social’. *La Structure* ainda domina a experiência, mas dessa perspectiva sua influência determinada é pequena” (Thompson, 1981, p. 189).

Se os sujeitos podem ser trabalhados em suas experiências, podemos sugerir, portanto, que as identidades deles também sejam trabalhadas aí, na intimidade dos sujeitos, nos seus fazeres e práticas. Agindo assim, poderemos continuar ampliando os espaços de compreensão das sociedades e dos sujeitos que nelas estão.

Notas:

¹ Professor do Centro de Filofia e Ciências Humanas e aluno do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - Ufac, sob a orientação da professora dra. Maria do Perpétuo Socorro Calixto Marques.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7ª ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo; Hucitec, 1995.

_____. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

KLEIN, Daniel da Silva. *Bacurau: uma vida, uma história*. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2006.

NUNES, Augusto Vieira. *Leproso, uma identidade perversa*. In: *Jornal do Morhan*, número 20, 1993.

_____. *À Margem da Vida num leprosário do Acre*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. São Paulo: Agir, 2005.

THOMPSON, E.P. *A Miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

Cozinha, alimentação e magia: uma leitura do filme *Como água para chocolate*

Francemilda Lopes do Nascimento¹

Adriana Delgado Santelli²

Introdução

Ao longo da história, a alimentação passou por mudanças significativas relacionando-se a imagens, usos, situações, comportamento, espaço, tempo, que definem diferentes aspectos de uma dada comunidade. É através da alimentação que os grupos humanos comunicam-se e partilham de uma identidade interpretativa da existência por mais diferentes que sejam suas relações econômicas e sociais; essa construção se dá a partir dos posicionamentos tomados pelos indivíduos em suas relações cotidianas³. A culinária então, possibilita identificar o que somos, de onde viemos e o que pensamos a respeito do mundo, contudo na maioria das situações cotidianas de alimentação essa relação pode ficar enfraquecida.

Podemos denominar a gastronomia (comida) como meio pelo qual a natureza é transformada em cultura; se analisarmos, esse é um aspecto revelador de nossa identidade, pois o ato de comer nos acompanha desde que nascemos, e, posteriormente, a ele se incorporam hábitos do nosso contexto social, que logo identificamos serem diferentes de outrem. As possibilidades de conhecimento através das relações sociais geram e ampliam por parte desse mundo real, do cotidiano – o imaginário.

Em alguns países a comida é símbolo de identidade nacional, chegando mesmo a representar uma nação, temos, por exemplo, a culinária mexicana. Observamos também, como ela pode ser um elemento de importância fundamental em culturas tradicionais, que a relacionam à complexidade da vida, aos saberes locais e como fator fundamental de sobrevivência.

Começamos assim, a compreender o lugar realmente essencial que cabe à culinária na filosofia indígena; ela não marca apenas a passagem da natureza à cultura; por ela e através dela, a condição humana se define com todos os seus atributos, inclusive aqueles que – como a mortalidade - podem parecer os mais indiscutivelmente naturais. (Lévi-Strauss, 2004, p.197).

Stuart Hall (2001) em *Identidade e Diferença* declara que a identidade é a afirmação do que somos e a que grupo social pertencemos, o que de imediato pressupõe uma

afirmação de que existe grupos que não apresentam características iguais ao nosso. Segundo o autor, para que essa afirmação seja de fato contundente as identidades nacionais estabelecem mitos fundadores responsáveis por inserir sentimentos de pertencimento e orgulho criando laços imaginários que permitem que membros de uma comunidade compartilhem alguma coisa em comum.

Todavia, as sociedades ditas tradicionais que antes estabilizavam o mundo social, servindo de modelo a ser seguido, mas não permitindo “contaminar” com influências de outras culturas passam agora a viver um processo de descentralização identitária. As estruturas sociais não permanecem mais as mesmas, devido aos intensos processos de trocas culturais que possibilitam repensar as práticas e observar que as sociedades não são um todo unificado, e não poderiam sê-lo, pois estão sujeitas a diversas influências externas.

O estudo da culinária passa a ter importância quando a escola de geografia histórica francesa dos Annales começou a ensinar os historiadores a levar a comida a sério - a diversidade das abordagens multiplicou a produção acadêmica, dificultando sua síntese (Fernandez–Armesto, 2004, p.14). Ela está situada numa história⁴ que não paramos para perceber, que escapa inconscientemente aos indivíduos por fazer parte de seu cotidiano, porém sendo movida pelas atividades humanas, transmite reflexões sobre a cultura, as mudanças sociais, a identidade, etc.

Como água para chocolate: imaginário, magia e linguagem através da comida

De acordo com Roland Barthes (1987), os elementos de cozinha assim como a linguagem transformam-se em novos substratos para o homem, o que faz o autor nos lembrar que saber e sabor têm a mesma origem etimológica. É, tendo, portanto, este horizonte de leitura que nos propomos a estudar o filme *Como água para chocolate*, roteiro baseado no livro de Laura Esquivel (1989).

O filme narra a história de um amor proibido, entre dois jovens, Tita e Pedro. A narrativa é ambientada no México, início do século XX, período em que ocorre a Revolução Constitucionalista – movimento armado, social e cultural iniciado em 1910, devido à ditadura do General Porfirio Díaz e que culminaria, oficialmente, com a promulgação de uma nova Constituição, sete anos depois, ainda que os surtos de violência continuassem até finais da década de vinte. O movimento teve grande impacto nos círculos operários, agrários e anarquistas internacionais, pois a Constituição de 1917 foi a primeira no mundo a reconhecer as garantias sociais e os direitos coletivos dos trabalhadores.

Situado no período da revolução mexicana, vemos a ação violenta dos revolucionários quando invadem o rancho, empurram D. Elena do alto de uma varanda provocando a morte desta, e violentam Chenchá (empregada). Em contradição, na cena em que o poder afrodisíaco da comida fez com que Gertrudes (irmã de Tita) fugisse de casa e fosse viver com um sargento zapatista, se tornando chefe de um grupo revolucionário.

Como água para chocolate mostra um pouco como se apresenta a importância da comida para o povo mexicano e, como esta revela a identidade deste povo; segundo Martínez, identidade que atravessa ao longo de sua história uma transformação e mescla através da influência das diferentes culturas, tanto indígena como espanhola, na formação de uma identidade culinária mexicana, que mistura o tradicional com o cotidiano em ingredientes fortes e bem condimentados, e pelo gosto de certos alimentos que com o tempo se transformaram em símbolo do México.

No início do século XX, os padrões e comportamentos sociais ainda eram regidos pelos valores religiosos, nada poderia fugir do que era pregado e condenado pela Igreja. Apesar de, em 1900, surgirem movimentos de mulheres para adquirirem direitos iguais na sociedade, vemos que o filme ainda foca uma condição representativa da mulher como dona de casa que se ocupa dos filhos e dos afazeres domésticos, submissa, inferiorizada, que deveria de todas as formas resguardar-se nos valores e bons costumes que a época impunha, assumindo, por assim dizer, um papel secundário.

No filme, Tita e Pedro enamoram-se, porém devido a um costume local são impedidos de se casar, pois a filha mais jovem (Tita) deveria cuidar da mãe até a sua morte. Sendo assim, foi oferecido a Pedro a filha mais velha (Rosaura), e esse aceita o casamento para ficar cada vez mais perto de seu verdadeiro amor. Tita, por sua vez, cozinha pratos maravilhosos para todos os habitantes do rancho e diz que o segredo é fazê-los com amor. Dentre os pratos degustados, o mais elogiado foi codornas ao molho de rosas, um afrodisíaco que mantinha o elo entre Tita e Pedro.

A autora dá destaque ao cenário rústico onde desenrola-se a trama. Como foi dito, o filme conta a história de amor de Tita, filha de D. Elena, que vive num rancho juntamente com mais duas irmãs. Esta se apaixona por Pedro, porém não pode concretizar esse amor, pois segundo uma tradição de família, sendo Tita, a mais nova das filhas, deveria permanecer solteira para cuidar de sua mãe até que esta morresse. Tita vive sobre rigorosas repreensões de sua mãe.

As imagens do filme, assim como, a maioria das temáticas que o constituem, estão voltadas para o ambiente doméstico (cozinha). Nesse ambiente, perpassam as relações sociais permitidas e condenadas (o nascimento de Tita em plena mesa da

cozinha, discussões familiares, apego ao calor e cheiro da cozinha, invenções de pratos afrodisíacos); nesse contexto vemos que as práticas culinárias se situam no mais elementar da vida cotidiana, no nível mais necessário e mais desprezado. Notamos a reinvenção de um cotidiano vinculado a uma pulsão de amor, cuja culinária figura como elo absoluto de prazer e degustação, contextualizando com o exótico e o desejo sexual.

Em, *A invenção do cotidiano*, no capítulo X intitulado *Artes de Nutrir*, Luce Giard (1998) discorre sobre a importância dos hábitos e comportamentos alimentares que ligam-se à identidade dos grupos sociais sendo representações culturais que envolvem tempo, espaços, necessidades econômicas, e que requer engenhosidade e inteligência. A autora declara que estando o trabalho alimentar arraigado na vida cotidiana, parece ser coisa simples e sem importância; mas a esse trabalho apresentam-se significações maiores do que simplesmente nutrir, como também corrobora para relação entre os indivíduos e o domínio dos corpos (estabelecendo o que pode ou não ser comida), além de manter vínculos de afeição duráveis ligados a outrem (Giard, apud, Certeau, 1998, p.260). A cozinha é o espaço onde se desenvolvem as relações sociais.

O ato de cozinhar apresenta, como foi dito anteriormente, uma representação figurativa ligada a mulher. Tita pode ser considerada a típica mulher conhecedora dos afazeres domésticos, principalmente, de afazeres relacionados com a cozinha, já que a mesma é encarregada de preparar as refeições, entretanto a culinária por ela executada não se vincula ao corriqueiro, detentora de habilidades únicas na cozinha ela efetiva a construção de um novo cotidiano culinário, cujo tempero essencial é o desejo. Tradição e desejo confrontam-se com o imaginário da culinária para unir o que foi separado.

Esse ato aparece como uma atividade organizada, em que a protagonista se expressa por meio de gestos, símbolos, linguagem e comportamento, transmitindo um sentido coerente e inovador ao que é habitual; assumindo um caráter comunicativo de extrema importância que transforma o mundo físico.

A vivência na cozinha proporciona um intenso contato com dois mundos – um particular (relacionado ao mundo alimentar) e outro coletivo. As ações e os preparativos incorporam-se ao modo de ser e sentir o mundo ao redor; são formas expressivas dissociáveis. Vemos isso, no momento em que a personagem servindo os convidados em uma festa sente o olhar de Pedro, e declara que compreendeu o que sentia a massa de pastel ao entrar em contato com o azeite fervente, pois um calor ardente a invadia.

Luce Giard (1998) declara que, os hábitos alimentares constituem um domínio em que a tradição e a inovação têm a mesma importância em que o presente e o passado se entrelaçam para satisfazer as necessidades do momento, trazer a alegria de um instante e convir às circunstâncias (Giard, apud, Certeau, 1998, p. 212). No filme

temos essa evidência, pois condenados a uma separação física, a comida e o sabor tornam-se o código para satisfazer a necessidade do outro.

Essa linguagem assume um caráter inovador, em que o alimento incorpora-se aos desejos, sentimentos e emoções de quem o prepara como ingrediente mágico (fantástico) e revelador das próprias sensações. Exemplo disso ocorre quando ao preparar o banquete da boda (Pedro e Rosaura), Tita demasiadamente triste põe-se a chorar sobre a massa do bolo. Quando da ocasião da festa, todos que comiam o bolo, experimentaram sensações estranhas; apoderou-se deles uma grande frustração, recordações e lembranças que envolviam os convidados como uma espécie de feitiço. Como podemos confirmar nas palavras de Fernández-Armesto.

Em todo o mundo, comer é um ato culturalmente transformador – às vezes de uma forma mágica. O ato de comer possui a sua própria alquimia; ele transforma indivíduos em sociedade e doença em saúde, muda personalidades; pode sacralizar atos aparentemente seculares; funciona como um ritual; transforma-se em um ritual; pode fazer com que a comida seja divina ou diabólica; pode liberar energia; pode criar laços; pode significar vingança ou amor; e pode proclamar a identidade (Fernandez–Armesto, 2004, p.59).

O filme por, assim dizer, levanta a questão do maravilhoso que é a face noturna da existência, é o universo do sonho e da magia que procedam ambos a transformações e metamorfoses (...) que seriam absolutamente impossíveis na vida cotidiana (Laplantine e Trindade, 2003, p. 30-31); que possibilita a transformação do mundo real tal como o concebemos e aceitamos, em algo novo e único. Existe a preocupação de mostrar o irreal ou estranho como algo cotidiano e comum através de experiências sobrenaturais que não apresentam explicação aparente.

Assim, quando Tita prepara um prato afrodisíaco com pétalas de rosas presenteadas por Pedro, todos apreciam o prato, que os envolve de forma extraordinária; numa alquimia mágica, aroma e sabor penetram em seus corpos, em especial, a Tita e Pedro, parecia que havia descoberto um novo código de comunicação, em que Tita era a emissora, Pedro o receptor, mantendo uma espécie de relação sexual através da comida.

A personagem comunica um imaginário erótico, rompe com o tradicionalismo dos preparos e ingredientes para acrescentar um tempero surreal que permite estar junto a Pedro mostrando-lhe por meio de sabor e aroma seu desejo por este. Através do interesse e do cuidado que se tem com a comida no leque de prazeres que nos permitimos ou nas restrições que nos impomos, se lê e se traduz em atos visíveis a

relação que mantemos com o nosso próprio corpo e com os outros. (Giard, apud, Certeau, 1998, p.259).

Existe ainda uma espécie de transcendência do sagrado para o profano, ou do profano para o sagrado na relação entre os protagonistas que gera intensos conflitos indo contra o que está estabelecido no contexto social destes. O desejo que sentiam Tita e Pedro não poderia se concretizar, as normas e condutas religiosas e sociais não poderiam permitir essa relação. A autora deixa isso claro no desfecho do filme, em que ambos os amantes morrem ao consumir o esplendor de sua paixão, mostrando que apesar da luta e espera para viverem juntos, o que prevalece é o que se configura como correto na sociedade e que não pode ser (de)sacralizado, como se a morte fosse a solução para corpos pecadores. Ou porque não pensar que a união desses dois corpos deveria perdurar para a eternidade.

Considerações finais

Através da breve leitura do filme *Como água para chocolate*, podemos observar que a autora se propôs contar uma história de amor de uma forma não-convenicional. Em um ambiente simples, rústico e num cenário de guerra, a história do amor impossível de Tita e Pedro encontra através da culinária, um meio de suprir a separação física para por meio de sabores e aromas conservarem seu desejo e paixão. As personagens participam de acontecimentos fantásticos que permitem que o cotidiano seja transformado.

Vemos que a habilidade que Tita adquiriu na cozinha possibilitou que fosse mais que um meio de nutrir, e sim um código para manter unido um amor condenado. Podemos dizer que, o ato de cozinhar revela hábitos apreendidos em nosso contexto familiar; revela nossa identidade e, principalmente, mantém relação de desejo, de conquista, de atração.

Observa-se assim, como mostrado no filme *Como água para chocolate*, que o ato de comer e de cozinhar constitui uma necessidade consciente e inconsciente do outro (de agradar, receber e, de certa forma, incorporar-se ao outro).

O ato alimentar comunica um código, veicula sentidos e informações. Através dos hábitos alimentares são postos procedimentos de preparo, armazenamento, proibições e prescrições, que são elementos de um sistema comunicativo e significativo, e por assim dizer, híbrido e universal.

Notas:

¹ Aluna do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - Ufac, sob a orientação da professora Simone de Souza Lima.

² Professora do Centro de Educação, Letras e Artes - Ufac

³ La comida es una categoría integrada al sistema social, económico, político y religioso de quienes participan en él. [...] es una manifestación relevante de la cosmovisión de una sociedad, en ella se lee la identidad tanto a través de los sabores, como de su articulación a la vida fisiológica y simbólica. (Delgado, 1996, p.17, citado por Vidal, 2005, 143)

⁴ A História das Mentalidades interessa-se tanto pelo individual como pelo coletivo, tanto pelo geral como pelo marginal, tanto por uma história da cultura material como por uma história espiritual. E busca integrar os dois lados como forma de ampliar a realidade e não reduzi-la numa visão unilateral. Assim, ela toma como objeto de pesquisa não só o grandioso, os heróis oficiais, as figuras célebres, os grandes fatos e datas, mas também o menor, o oprimido, o marginalizado, o cotidiano. (Marotta, 1991, p.25)

Referências Bibliográficas

BARTHES, Roland. O rumor da língua. Trad. Antonio Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1987.

FERÁNDEZ-ARRESTO, Felipe. Comida: Uma história. Trad. Vera Jocelyn. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GIARD, Luce. A arte de nutrir. in: A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar. Michel de Certeau, Luce Giard, Pierre Mayol. Petrópolis: Vozes, 1998.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos sociais. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis: Vozes, 2000.

LAPLANTINE, François. TRINDADE, Liana Sálvia. O que é imaginário. – São Paulo: Brasiliense, 2003. – (Coleção primeiros passos, 309).

MAROTTA, Cláudia Otoni de Almeida. O que é história das mentalidades. – São Paulo: Brasiliense, 1991. – (Coleção primeiros passos, 253).

Internet

MARTÍNEZ, Alicia Verónica Sánchez. La fiesta del gusto: La construcción de México a través de sus comidas. Disponível em: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1012115872006000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 11/09/2008.

Revolução Mexicana. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_Mexicana> Acesso em 26/05/2008.

VIDAL, Luis Alfonso Ramírez. *Reseña de “Vivan los tamales! La comida y la construcción de la identidad mexicana” de Jeffrey M. Pilcher y “Sabor a comida, sabor a libertad, incursiones en la comida...Alteridades. Enero-junio. Año/vol. 15, número 029. Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa. Distrito Federal – México, 2005. Disponible em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/747/74702916.pdf>> Acceso em: 23/09/2008.*

Filme

Como água para chocolate. Produção de Alfonso Arau. México: Alfonso Arau, 1992. 1 DVD (120 min.).

A inserção da poesia acreana no sistema literário brasileiro

Girlane Souza de Avilar.¹

O artigo pretende mostrar os desdobramentos do projeto de pesquisa *A poesia no Acre – 1939 a 1949*, apresentado ao Curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade. Esse tem como objetivo apresentar alguns textos líricos de Mário de Oliveira e Romeu Jobim publicados no Jornal O Acre no período em estudo, de forma a esclarecer ao leitor a presença de características até o momento consideradas relevantes para a pesquisa, dentre elas a temática e a estrutura.

Como objeto de análise trarei os poemas **Enchente** (1943) e **Carnaval**, de Mário de Oliveira (1942), uma vez que o poeta publica consecutivamente um número maior de textos no período em estudo, somando dezesseis poemas líricos, entre 1939 a 1949.

Enchente

Faz pouco, o rio parecia um veio
Dagua, humilde, a fluir calmo e cantante,
Modulando saudades, se bem creio,
Do recôndito berço já distante...

Agora, entanto, alcançando o colo, cheio,
Outro parece, _ bélico, arrogante,
Arrasando, sem dó, qualquer bloqueio,
Que á cavalgada infrene surja diante!

É belo, assim, na galopada louca,
Qual um corcel feroso, espuma á bôca,
Espumantes balseiros conduzindo!

Espraindo-se, túrgido, iracundo,
Parece até querer tragar o mundo,
_O castigo da Bíblia repetindo...

Relendo os elementos constituintes do poema **Enchente**, em que o eu-lírico busca construir a imagem de um rio cheio que, muitas vezes, chega a transbordar. Sabe-se, portanto, que esse tema não é regionalista, uma vez que o eu-lírico descreve um dos movimentos naturais de qualquer rio, ou seja, não é um movimento exclusivo do rio Acre.

Nesse sentido, o eu-lírico, começa o texto comparando o rio a uma linha, referindo-se ao período de seca, em que o rio apresenta-se “humilde”, “calmo” e “cantante”, podendo espalhar saudades de outros tempos, em que era imenso e fugaz. Já na segunda estrofe, o eu-lírico apresenta outra imagem do rio, agora, cheio, parecendo outro, uma vez que ele se encontra forte, arrogante, em marcha, ultrapassando qualquer obstáculo que surja diante dele. Na terceira estrofe, ele prossegue ressaltando a beleza, a velocidade do rio, como se ele estivesse em “galopada louca”, comparado a um cavalo audaz que chega a espumar a boca, já que o rio conduz balseiros espumantes. Nesse movimento, o rio espalha-se rapidamente, como se estivesse exasperado, por isso o eu-lírico procura comparar esse movimento do rio com o apocalipse, considerado o maior castigo descrito na Bíblia, visto que o rio, ao tornar-se imenso, parece querer engolir o mundo.

Dessa forma, o leitor poderá observar que ocorre uma personificação da natureza, pois é atribuído ao rio características humanas, como “calmo”, “cantante”, “arrogante”, “iracundo”, elemento esse bastante comum na literatura de expressão amazônica, desde os primeiros relatos inaugurais, nos quais o rio e a floresta quase sempre representaram os dois elementos mais significativos, análise constatada por Silva (2002,p.52) ao dizer que: “as descrições da paisagem e a importância do rio na identidade do homem da região são aspectos de consenso nas representações discursivas, incluindo a história e a literatura.” O rio tornou-se um tema recorrente até meados do século XX, uma vez que os escritores da região buscavam sempre relacionar a vida do homem ao movimento das águas, isto é, o eu-lírico procura fazer um paralelo entre o homem e a enchente, já que foi mostrado no poema que ora o rio se encontra “humilde”, “calmo” quando está seco ora arrogante, quando começa a encher, espalhando-se rapidamente.

Pode-se dizer, outrossim, que os poetas acreanos, mesmo tematizando a natureza, eles mantêm a estrutura do soneto, forma fixa resgatada pelos modernistas, em que o poema apresenta duas quadras e dois tercetos e os versos são sempre decassílabos com rimas alternadas, sendo esta uma maneira de mostrar que o Acre estava sintonizado com os acontecimentos ocorridos no Brasil e o Mundo, tanto em relação ao contexto histórico como literário, como já foi observado nos textos investigados anteriormente.

É importante lembrar que os aspectos destacados acima têm relação com as condições de enunciação dos poemas, já que o eu-lírico procura expressar o movimento de reconstrução nacional, sucedido em 1940, motivado pelo então presidente Getúlio Vargas, que sugeriu em uma das visitas a Manaus, que a região amazônica se engajasse nesse movimento, em troca, ele buscaria fomentar o progresso local, fortalecer sua

economia e melhorar as condições de vida de seus habitantes. Isso também se deu em virtude de o Brasil ter rompido com as relações diplomáticas com os Países do chamado Eixo e ter declarado guerra à Alemanha e a Itália, após seus navios terem sido torpedeados por submarinos alemães, resultando no envolvimento do Brasil na Segunda Guerra Mundial.

Para tanto, os escritores da região buscaram integrar o Território do Acre ao cenário nacional e procuraram exaltar a natureza, característica comum no movimento romântico brasileiro, não obstante, os poetas atuantes nesse período refletiam a ideologia modernista, em que todos procuram escrever os textos na forma clássica do soneto, cujo intuito era imitar o modelo clássico, sendo esta uma maneira de acrescer a literatura local ao sistema literário brasileiro, visto que os textos de Mário de Oliveira apresentavam as mesmas características encontradas nos textos líricos de grandes escritores como Carlos Drummond, Cecília Meireles que compõe o sistema literário brasileiro.

No entanto, o poeta acreano continuou à margem da Historiografia Literária Brasileira, já que ele não faz parte do Sistema Literário Brasileiro, embora tenha sido reconhecido na região, pois foi membro da Academia Acreana de Letras, e chegou a publicar o livro *Jardim Fechado* (1971), onde são reunidos os poemas que haviam sido publicados nos jornais nos anos de 1960 a 1968, somados a alguns inéditos escritos nos anos posteriores.

Por conseguinte, para reiterar as idéias abordadas no texto anterior, é fundamental apresentar a composição poética confeccionada por Mário de Oliveira intitulada *Carnaval* (fev,1942):

Carnaval

Do Carnaval a quadra irreverente,
Que se acenta em trêfega alegria,
Constitue, para quasi toda gente,
Um sonho, uma ilusão, que delicia...

Tristezas e pesares, de repente,
São esquecidos... Mas a fantasia
De fingir-se feliz é que, realmente,
Vale a própria ilusão, tão fugidia...

Fugir da vida, por alguns instantes,
Iludir-se de sonhos delirantes,
É buscar da ventura o almo país!

Por isso, quanta gente a embriagar-se,
Afogando as tristezas num disfarce
E vivendo a ilusão de ser feliz!...

Relendo os significativos versos que constroem esse poema, o leitor poderá apreender que o título refere-se à festa popular brasileira, realizada anualmente, sempre antes da quaresma. Mais que isso, o carnaval é considerado, por muitas pessoas, sinônimo de alegria, em que todos se reúnem em busca de diversão e também realizam seus *fetiches* ao poderem usar várias fantasias, fato que proporciona um sentimento de liberdade e felicidade que só ocorre durante essa festa.

A imagem do carnaval expressa nos quatro primeiros versos, enfatiza a idéia de alegria, em que as pessoas são contagiadas e, por isso, embarcam euforicamente no sonho que é o carnaval. Na segunda estrofe, o eu-lírico dá a entender que essa felicidade repentina faz com as pessoas esqueçam os problemas, as tristezas e busquem ser felizes, mesmo que seja por um curto espaço de tempo. Por isso, o carnaval é considerado um momento propício à fuga da realidade, em que os indivíduos fingem ser felizes e, ao mergulhar nessa ilusão, tentam esquecer a realidade e viver o sonho, a fantasia.

Por essa linha de interpretação sugerida pelo poema, é possível entender que a felicidade proporcionada pelo carnaval influenciou também no andamento do País, uma vez que os indivíduos encheram-se de esperança e encararam o país de uma maneira diferente, pois eles buscavam em “sonhos delirantes” soluções para os problemas enfrentados no dia-a-dia. Melhorando consideravelmente a expectativa das pessoas em relação ao país. Assim, o eu-lírico destaca a idéia de fuga da realidade, em que as pessoas disfarçam seus problemas e tristezas e vivem incessantemente a “ilusão de ser feliz”.

Nesse sentido, durante a leitura do poema, é latente a pintura de um quadro de imagens que retratam a realidade modernista, numa tentativa de integrar a expressão literária do território à literatura brasileira, além de ser uma maneira de manter os vínculos com o mundo civilizado, sem deixar de expressar suas vivências no meio sócio-cultural. Com isso, o artista pretende revelar uma percepção subjetiva da realidade ao usar a palavra para oferecer uma visão diversa daquilo que o cerca, de modo que o leitor ao fazer a leitura é convidado a embarcar nessa viagem da palavra, assim afirma Candido (1991, p. 09).

O texto de Mário de Oliveira nos lembra, ainda, o poema de Carlos Drummond, *O Lutador*, em que o eu-lírico manifesta justamente essa difícil batalha que o poeta trava com a palavra, todos os dias, desde o amanhecer até a madrugada, revelando quão

difícil é expressar seus pensamentos através das palavras que muitas vezes “fogem”, como diz o grande poeta Drummond. De tal modo, que ao tematizar o carnaval, o poeta acreano tenta descrever um pouco da cultura brasileira e dos sentimentos angustiantes vividos pelos cidadãos, oferecendo ao leitor várias informações significativas, referente ao processo histórico brasileiro, especificamente a economia e a política do país, uma vez que esses problemas culminariam na Segunda Guerra Mundial, fato que estava provocando muita tristeza e angústia no povo que, pela primeira vez, estava envolvido num grande conflito mundial.

Assim, o escritor evidencia que está inserido no círculo de intelectuais brasileiros e mundiais, isto é, a poesia local sempre esteve inserida na global, já que o quadro pintado por Oliveira procura refletir o que poderia estar acontecendo no Brasil e no Mundo, comprovando que mesmo estando muito distante espacialmente dos centros do Brasil, os artistas acreanos seguem os modelos temáticos e estruturais vigentes na época, contradizendo a idéia de que a literatura acreana é regional, informação encontrada desde os primeiros relatos a respeito da literatura existente na Amazônia.

Nesse intuito, o escritor acreano procura demonstrar através do texto uma visão inovadora da poesia do Acre, pois, desde as primeiras manifestações literárias, a poesia acreana tinha a função de “inventariar aspectos pitorescos que garantissem a *cor local*”, segundo Silva (2002, p.13), sendo este um modo de valorizar a floresta, exaltando sua riqueza e seus animais ferozes, na intenção apenas de integrar o território ao cenário nacional. Por isso, os escritores acreanos passaram a tematizar também o contexto universal dentro da visão local.

Para reiterar essa mudança na literatura, o poeta em estudo privilegiou as formas poemáticas clássicas, como o soneto com versos decassílabos, rimas alternadas e ritmo regular. Demonstrando que apesar da distância, os escritores acreanos mantêm-se em total sintonia com tudo que estava acontecendo no Brasil e no mundo, não só em relação ao contexto histórico, mas também literário, como confirma a análise histórico-literária aqui realizada, em que o poeta mostra que as mudanças decorrentes da crise política e econômica evidenciada pelo início da Segunda Guerra Mundial trazem para o povo brasileiro os sentimentos de insegurança, tristeza, angústia, emoções pintadas claramente na segunda estrofe do poema, em que o eu-lírico procura na fantasia do carnaval esquecer os sentimentos, mesmo sabendo que essa ilusão é passageira, por isso os indivíduos aproveitam intensamente essa festa que faz parte da cultura brasileira.

Sabe-se, ainda, que o soneto é a forma fixa por excelência nesse período, pois, como na nova terra não havia meios que garantissem uma produção literária, a imprensa assume o papel de elaborar a representação do Acre, por isso os jornalistas/poetas

ratificam os valores estéticos que correspondiam aos mesmos valores utilizados por escritores, como Mário de Andrade, Carlos Drummond, Cecília Meireles entre outros, como bem afirma Silva (2002, p.84).

Diante do poema em análise, o leitor perceberá que o poeta Mário de Oliveira apresenta aspectos da ideologia modernista, período em que a poesia aprofunda a depuração formal, regressando a certas disciplinas quebradas pela revolta de 1922, restaurando a dignidade e severidade da linguagem e dos temas, policiando a emoção por um esforço de objetivismo e intelectualismo, e restabelecendo alguns gêneros fixos, como o soneto e a ode. (Coutinho, 1995)

Consoante ao cenário histórico, o leitor consegue identificar que o poema foi publicado em 1942, no mês de fevereiro, ocasião em que tradicionalmente os brasileiros vivem o estado de euforia do carnaval, assim sendo o poeta demonstra que há uma afinidade entre seu texto e sua realidade, já que o poeta busca retratar os sentimentos do povo brasileiro no momento em que o Brasil e o mundo envolviam-se num grande conflito mundial. Em virtude disso, o eu-lírico enfatiza a fuga da realidade e a busca incessante pela felicidade, mesmo que seja por pouco tempo. Essa é uma das imagens que o leitor pode apreender no último verso do poema: “E vivendo a ilusão de ser feliz”.

Diante das análises é importante lembrar a respeito da produção literária acreana, que a pesquisa fundamenta-se no estudo dos textos líricos publicados no jornal O Acre, matéria-prima de minha investigação. No entanto, o estudo centrou a análise nos textos líricos publicados no jornal no início da formação histórica, pois, apesar de não haver investimento na área da literatura nesse momento histórico, pode-se dizer que havia uma literatura local ativa, já que os textos eram publicados quase que diariamente no jornal, constituindo um *corpus* significativo para o estudo.

Ressalta-se que nesse período o jornal era o principal veículo de comunicação da época e este era financiado pelo governo, por isso Órgão Oficial do Governo do Território, utilizado para divulgar as atividades administrativas do governo, incluindo informações políticas. Percebe-se, ainda, que não havia interesse por parte do governo em fortalecer essa literatura, no entanto, como o poema ocupava um espaço muito pequeno no jornal ele era publicado frequentemente no lado esquerdo da página destinada aos resumos das principais notícias, juntamente com várias propagandas de cinema e de outros comércios e também a lista dos aniversariantes da semana.

Mesmo observando que o poema era publicado no intuito apenas de preencher o espaço, ele mantinha uma relação com os acontecimentos históricos, como mostra os textos analisados anteriormente, em que o poeta procura tematizar os sentimentos

angustiantes vividos pelos brasileiros no período em que o Brasil sofria as conseqüências decorrentes das crises econômicas e políticas, devido principalmente às mudanças ocorridas nos anos de 1942 a 1945, em que o Acre tornou-se o principal fornecedor de “látex” para os Estados Unidos e Inglaterra, o que desencadeou uma grande migração de nordestinos para trabalharem nos seringais acreanos, em virtude da enorme demanda de borracha necessária para abastecer a Segunda Guerra Mundial. No entanto, com o fim da guerra a produção de borracha no Acre entrou novamente em crise, pois os Estados Unidos, Inglaterra e França não se interessaram mais pela borracha produzida na região, mas mesmo assim esta continuou a ser o principal produto de exportação da economia acreana.

Em virtude desses acontecimentos, o jornal buscava noticiar as informações referentes à administração e a política do território, uma vez que quem escrevia para o jornal exercia outras funções no governo e por isso tinha muito interesse em publicar esses dados, como exemplo o poeta Mário de Oliveira, que era jornalista-poeta e ainda foi procurador regional da República do Território, além de ter sido Bacharel em direito e filho de major. Vale ressaltar, que outros poetas acreanos que se destacaram no período em estudo, como Geraldo Brasil, Wenceslau Costa eram filhos de pessoas que exerciam cargos importantes no Território, desde seringalistas a coronel.

Concernente aos leitores do jornal, observou-se que quem lia os jornais eram os seus próprios colaboradores e familiares, pois alguns textos, em especial os líricos, foram destinados aos amigos poetas e aos familiares, deixando claro que a circulação do jornal centrava-se nas pessoas que tinham algum interesse na administração do governo, já que somente eles tinham acesso à escrita, visto que os demais residentes do território eram seringueiros na sua maioria analfabetos.

Para tanto, a pesquisa no jornal procura mostrar que os textos líricos publicados no período de 1939 a 1949 eram escritos com a intenção de fortalecer ainda mais os interesses do governo, por isso os poemas dos fundamentais escritores buscavam retratar os acontecimentos ocorridos tanto no Brasil como no Mundo, sendo esta uma maneira de ratificar que mesmo estando localizado muito distante dos grandes centros econômicos do Brasil, o Acre estava em sintonia com o mundo, inclusive em relação aos aspectos literários, pois ao mesmo tempo em que refletia os interesses do governo, eles refletiam a ideologia literária vigente na época, o modernismo. Assim, os poetas acreanos faziam uso da forma fixa do soneto clássico, estrutura que todos os demais poetas nacionais utilizavam, já que o interesse deles era mostrar que o bom escritor poderia escrever sobre assuntos diversos, entretanto sem abandonar a estrutura clássica, sendo esta uma maneira de resgatar as características literárias repudiadas pelas fases anteriores do modernismo brasileiro.

De tal modo, que a produção literária dos acreanos mantinha os interesses do governo, sem deixar de imitar o modelo nacional, para confirmar que existia literatura local e que essa não poderia ser considerada inferior, embora o público alvo fosse os próprios colaboradores do jornal e mesmo sendo este um público muito pequeno, já que a maioria das pessoas que residiam no território eram seringueiros na maior parte analfabetos.

Mesmo assim, percebe-se, ainda, que o escritor acreano não tinha o intuito de conseguir com que seus textos tivessem uma maior circulação, já que ele não saiu do Território Acreano na busca de publicar suas obras nos grandes centros brasileiros, como Rio de Janeiro e São Paulo. Embora ele freqüentasse outros estados como revela a publicação de algumas informações a respeito da vida desses poetas, em que Oliveira, natural de Rio Branco (Acre), filho de tradicional família cearense. Formou-se Bacharel em Direito, exercendo várias funções públicas. Poeta, jornalista, orador, advogado, educador, o Dr. Mário de Oliveira foi membro da Academia Acreana de letras. Faleceu no dia 7 de julho de 1977, na cidade do Rio de Janeiro. Dentre as informações contidas nesse periódico não consta qualquer notícia referente à publicação de obras desse escritor, no período em estudo, fora do Estado do Acre.

Diante dessa pesquisa, pode-se afirmar a relevância do escritor acreano na Literatura Brasileira, pois ele, juntamente com outros, buscava revelar através da poesia as imagens representativas da realidade local e, ainda buscava através da imitação da lírica nacional, um sentido universalizante. Daí a intenção de prosseguir com o estudo dos escritores acreanos que na sua época compuseram, segundo Michel Foucault (Linguagem e Identidade - A filosofia e a literatura, 2001) a literatura marginal, porém eles coexistiram e conviveram com os cânones literários e, por isso, podem ressurgir dos seus jazigos e serem contemplados como grandes poetas amazônicos. Deste modo, pretende-se re-significar as identidades e linguagens do sujeito amazônida, esquecido, cujas obras só são encontradas publicadas naqueles jornais em circulação na época e que se não forem estudados ficarão apenas na memória. Pois, como diz Antonio Candido - prefácio da primeira edição de sua Formação da Literatura Brasileira - a nossa literatura comparada às grandes é pobre e fraca. Mas é ela, não outra, que nos exprime. E se não for amada, não revelará sua mensagem; e se não a amarmos, ninguém o fará por nós. Se não lermos as obras que a compõem, ninguém as tomará do esquecimento, descaso ou incompreensão.

Notas:

¹ Aluna do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - Ufac, sob a orientação da professora dra. Maria do Perpétuo Socorro Calixto Marques.

Referencias bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- CANDIDO, Antonio. O estudo analítico do poema. 5 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- CARA, Salete de Almeida. A poesia lírica. São Paulo: Ática, 1989.
- COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- ELIADE, Mircea. Imagens e símbolos. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FAUSTINO, Mário. Artesanatos de poesia: fontes e correntes da poesia ocidental. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- GOLDSTEIN, Norma. Versos, sons e ritmos. 13 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.
- LOPES, Margareth Edul Prado de Souza. Motivos de mulher na ignota Floresta Amazônica: a produção de escritoras acreanas nas décadas 80 a 90. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Letras e Linguística da Universidade da Bahia, 2005.
- _____. O espaço ficcional de Florentina Esteves: pós-modernidade e imagem de acreanidade. In: ESTEVES, Florentina. Enredos da memória. Rio Branco – Acre, 2003.
- LYRA, Pedro. Conceito de poesia. São Paulo: Ática, 1986.
- MASSAUD, Moisés. A análise literária. São Paulo: Cultrix, Ano?
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. Cultura Amazônica – uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 1995.
- PAIXÃO, Fernando. O que é poesia. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- POUND, Ezra Loornis. A arte da poesia: ensaios escolhidos. Trad. Heloysa de Lima Dantas e José Paulo Paes. 3ª ed. São Paulo, Cultrix, 1991.
- SANTIAGO, Silviano. Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SIGNORINI, Inês (org.). Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SILVA, Laélia Maria Rodrigues da. Acre: prosa & poesia – de 1900 a 1990. Rio Branco – EDUFAC, 1998. _____. Um caminho de muitas voltas: Literatura acreana: ensaios. Rio Branco: FEM/Printac, 2002.

TODOROV, Tzvetan. Poética. Lisboa – Portugal Teorema, 1973.

Chico mendes no imaginário de Hélio Melo: ritmos, empates e percursos da via sacra na Amazônia¹

Marcio Bezerra da Costa²

Hélio Melo: Uma introdução

Hélio Melo foi um homem deslocado. Indivíduo submetido ao processo de fragmentação que caracteriza os tempos modernos. Por isso mesmo, nada de singular no seu percurso, homem do seringal, em seguida homem periférico-urbano, detendo-se no sujeito viajante, visitador do Velho Mundo e Estados Unidos. Semelhante a muitos distintos na história recente do Acre; uns tornaram-se ministros, outros nem tanto, outros ainda, silenciaram. Mas o que o colocou como *sujeito enunciador* neste texto, não foi o ineditismo dos que romperam varadouros e estradas de seringa, mas sim a oposição aos que ainda hoje estão do outro lado; sujeitos que durante toda uma vida tiveram seus discursos silenciados, excluídos e levados ao extremo da indiferença. Cabe-me aqui situá-lo por sua *raridade* em meio a todo esse universo, como singular discurso possível enquanto habitante de sua posição muito específica. Ou melhor, como pode de tal posição elevar uma voz que causasse essa *descontinuidade* no processo histórico? Cabe-me, neste item responder, situando-o sócio-historicamente na produção de sua obra.

Hélio Melo nasceu no seringal e viveu boa parte de sua vida no meio da floresta. Nasceu em 20 de julho de 1926, na vila Antimarí, em Boca do Acre, estado do Amazonas. Na infância mesmo, começou o artista a esboçar seus primeiros desenhos e a adquirir afinidade com tintas e instrumentos que ele mesmo produzia. Nesse período também, data seu contato com a música, aprendendo a tocar violão sozinho. Depois também passou a tocar cavaquinho e violino. No ano de 1959, Hélio Melo e sua família deixou o seringal Senápolis para trás e vieram procurar melhores condições de vida em Rio Branco. Foram tempos difíceis.

Já em Rio Branco, começou a trabalhar como catraieiro, ocupando-se do transporte de pessoas de um lado para outro do Rio Acre. Porém, com a construção da ponte Juscelino Kubitschek, esse ofício ficou cada vez mais difícil e escasso. Era preciso, então, outro tipo de renda que servisse pra o sustento de sua mulher e cinco filhos. Foi desse modo que Hélio tornou-se barbeiro ambulante.

Lá no seringal eu cortava o cabelo daquele pessoal, fregueses. Eu sabia cortar cabelo, aí o pessoal da catraia souberam que eu sabia cortar cabelo e comecei a cortar o cabelo desse pessoal, ia na casa deles, foi aí que eu comprei uma bolsa e passei a remar um dia sim e outro não, de repente arrumava dinheiro, era um dinheiro mais fácil. Quando a ponte saiu, melhorei mais meus utensílios. Fiquei na mesma coisa, ia para a Cadeia Velha, todo canto (Melo *apud* Levy, 2004)

Nos anos 80 Hélio Melo matriculou-se num curso de desenho e pintura, ministrado pelo pintor Genésio Fernandes. A partir daí, o artista intensificou seu ofício e produção, que aos poucos foi sendo apreciado fora do Acre e do Brasil, como por exemplo, nas suas exposições no Rio de Janeiro, em 1980 e em Recife, em 1981, e na Europa e nos EUA.

A obra de Levy (2004, p.9) busca mostrar como o contexto de vivências individuais pode influenciar no modo que o homem representa o mundo numa determinada sociedade, e por extensão, pode-se até mesmo observar como essa sociedade representa a realidade.

Segundo Levy:

Hélio Melo morou boa parte de sua vida no seringal, vivendo até os 40 anos de idade no seringal Floresta, e foi na infância que começou a descobrir o seu talento de desenhista e pintor, sendo a temática abordada relacionada com a vida no seringal, até porque devido ao isolamento no seringal, criou-se uma dificuldade de obtenção de uma visão ampla referente a um outro contexto alheio ao seringal (Levy, 2004, p.9)

As vivências pessoais do seringueiro, pintor, músico, compositor, poeta e escritor, levaram o artista a se posicionar de determinada forma na realização de sua obra. E de acordo com Levy, essa visão era bastante restrita, devido ao isolamento do homem no seringal, e às limitações que essas vivências produziam.

Com a chegada à capital, o artista viu-se diante de situações novas e de outras maneiras de ver os elementos de sua produção, com observa Levy:

[...] posso dizer que esta delimitação relacionada com o seu modo de vida seringueira foi ampliada a partir do momento em que o artista passou a fazer parte de um outro contexto cultural, já não mais vivendo no seringal, mas no novo contexto da vida cidadina, onde Hélio Melo tem uma experiência bastante diferente mudando drasticamente seu modo de vida, mas nem mesmo nesse contexto ele se desfaz da sua visão de mundo adquirida dentro do contexto do seringal, sendo o contexto citadino apenas uma forma ou uma lente que lhe permitiu ver a vida no seringal por um outro ângulo, já que este contexto o levou a desenvolver seu lado mais

crítico presente em algumas obras, pois a cidade de Rio Branco por possuir maiores fontes de informação e por permitir contatos com várias pessoas, ficou mais viável para Hélio Melo a obtenção de maiores condições instrumentais para fazer uma análise mais profunda sobre a problemática social que afligia a situação dos seringueiros, como a pecuária na década de 70, a conseqüente expulsão do seringueiro de sua terra e a autoridade abusiva que existia no seringal [...] (Levy, 2004, p.10).

A partir desse momento podemos perceber que a obra de Hélio Melo se enriquece, pois deixa o simples catalogar de animais e crenças da floresta e passa a lidar com críticas sociais da realidade do Acre pós década de 70. A exposição das transformações recentes do Acre faz-se cada vez mais intensa em Hélio Melo. Para isso utiliza de uma diversidade de meios artísticos com a poesia, música, pintura e a prosa popular, que dão uma dimensão gigantesca ao universo e instrumentos usados nessa representação.

A partir dessa multiplicidade concordamos com Levy (2004, p.18) no sentido de que se pode fazer uma etnografia de uma sociedade a partir de um recorte pessoal, e acrescentamos que Hélio Melo é uma dessas possibilidades de se perceber a visão do típico homem amazônico, seringueiro, expropriado, catraieiro, barbeiro, poeta, pintor, músico e compositor diante das transformações que chegavam de maneira tão avassaladora, fazendo uma analogia ao conhecido quadro “A Visita da Vaca ao Seringueiro”.

A Via Sacra na Amazônia

O livro em questão é uma obra metafórica. É uma adaptação do drama universal do cristianismo ao contexto dos seringais acreanos do último século e seus casos e acasos, pessoas e percursos. Dizem alguns ser uma obra de caráter popular, outros afirmam suas modernidade e universalidade; o certo é ser de um homem e de sua memória, baseada nas suas lembranças e numa veia literária oriunda dos seringais; e é a partir dessas informações que se deve julgar o autor e a sua obra, conjunto esse, que no processo de sua leitura, conjuga a realidade e o dizer indelével de nossa identidade.

Hélio escreve este livro com a percepção dos grandes observadores. Segundo mesmo expõe (Melo, 2003), este é um livro que surge do observar os “fatos e acontecimentos” por que passaram os povos da floresta, os homens da mata. É uma metáfora do sofrimento, uma comparação de vivências do passado e do presente, da dor que sentira, e da dor que se sente.

Os personagens desse drama são homens do seringal que buscam sobreviver em meio ao mundo de sofrimentos. Refletem-se no Cristo de 2000 anos atrás, e como

este, também vivem uma história que dá materialidade à dor. Essa é uma história dos anos 70 do século passado, onde homens encararam um contexto de lutas e percussões, momento em que se aumentaram as grandes derrubadas e muitos seringueiros foi expulsos de suas terras; outros aderiram como forma de subsistência e resistência à nova ordem.

É um livro sobre homens que se movimentam³. Vão para a cidade, para as periferias, para os bairros pobres de muitas vilas e formam um contingente enorme que compõem o drama em todos os seus elementos da Via Sacra na Amazônia. Por isso mesmo o livro é uma engrenagem em movimento, são títulos que exaltam o imaginário da luta e do mover-se em resistência: A Reunião..., O Empate, Ocupação, A Caminhada, Hora da Morte, Ressurreição, Jovens pra Frente, etc. livro que se mantém num ritmo de pulsação, numa comparação com todos os dramas de sofrimento.

A obra do autor conta parte da história do Acre e de suas vivências pessoais, assim como o contato direto que teve com algumas instituições, como as experiências religiosas das Comunidades Eclesiais de Base. Conta todo um percurso, um ritmo, um empate entre homens e o capitalismo⁴. Defende uma escrita suave, que parece muitas vezes ingênua, mas que é recheada por poesias fortes e imagens bem construídas que já conhecemos do autor de muitas exposições de quadros. As imagens vão além das ilustrações e atraem para si uma dor, uma materialidade que não morre com a solidez das tintas, mas que se assevera e ganha corpo numa conciliação dos extremos da criação, o homem, o real, as coisas; o sujeito e seu processo de construção de linguagem.

Essa é Via Sacra, nascida da interpretação do mundo. Oriunda da memória, do corpo, da dor, da terra, de toda uma ordem de coisa que põe a modernidade em movimento. É um livro sobre homens, terras, corpos inabitáveis⁵ e diásporas. Por isso mesmo um livro de possibilidades e de interpretações, todo um *corpus* que tem muito a dizer sobre nosso tempo e sobre seus heróis.

Entre esses heróis vê-se Chico Mendes, nome que passeia entre as linhas da Via Sacra e que por vezes parece ser o próprio Cristo. Singular sujeito representado em toda sua envergadura como um herói para a posteridade. Daí a idéia de apreender a interpretação de Hélio Melo sobre Chico Mendes e todas as formações oriundas disso, tanto imaginárias como interpretativas, e trazê-las para uma colocação ao nosso contexto.

O Sujeito que Interpreta o mundo⁶

Segundo Khalil (2004), o texto literário é um espaço que instiga leituras e interpretações e agrupa em si diversas vozes, que por sua diversidade dão ao texto uma importância grande e também geram especulações em relação ao método de estudo.

Assim como a autora se coloca, centralizando as contribuições de Foucault e em seu contorno diversos autores, também nos colocamos em busca de uma rede de “apontamentos plausíveis para uma teoria da interpretação”. Para isso utilizaremos fragmentos da autora e de Michel Foucault, num embate por justificar a mania de Hélio Melo de encara e interpretar o mundo.

Para a autora a arte não tem função de afirmar, mas de dar novas e contínuas formas e evitar o engessamento para todo o sempre. Por isso mesmo busca em Foucault os fragmentos de sua rede, que procura “capturar imagens sobre o sujeito, seus saberes, seus poderes, suas práticas de subjetivação, seus discursos sobre si e sobre o mundo, seus gestos interpretativos”. Deixa claro a autora, que não existe um Foucault que estuda a interpretação, mas que existem fragmentos que geram isso, e desse conjunto que constrói seu olhar, movendo tal bloco de discursos sobre a interpretação.

Em Foucault (Khalil, 2004), a episteme moderna é a da interpretação, pois as práticas de saber já não de satisfazem em analisar as representações. “A verdade tem que ser entendida no interior da história e a historicidade das palavras e das coisas é determinada pela sua espessura no tempo, pela sua destruição, pela sua morte⁷”. Como ressalta Foucault:

Destacada da representação, a linguagem já não existe daí por diante, e mesmo entre nós, senão de um modo disperso [...]; se se quiser interpretar, então as palavras tornam-se um texto a fracturar para que se possa ver emergir em plena luz esse outro sentido que elas ocultam; enfim, acontece à linguagem surgir por si mesma num acto de escrever que nada mais designa do que a própria (Foucault apud Khalil, 2004)

Segundo Khalil (2004), com o estudo de Nietzsche, Freud e Marx abre-se uma nova dimensão hermenêutica para Foucault, onde a interpretação deixa de ser entendida pelo viés da semelhança. Segundo a autora, Nietzsche não crê na existência de fatos, mas de interpretações, onde tudo que existe é uma rede de significados oriundos de um pioneiro. Freud se ocupa das interpretações das interpretações e Marx interpreta as relações que se constroem já como interpretações. As contribuições de tais autores levaram ao homem dos séculos XX e XXI a declarar a incompletude e o inacabamento da origem e do sentido. Há sempre algo a interpretar.

Partindo disso, Foucault apud Khalil (2004), expõe uma teoria que tem em sua base duas conseqüências. A primeira diz que a interpretação é a interpretação de quem?

E que não se interpreta o que há no significado, mas quem colocou a interpretação. É o princípio do interprete.

A segunda é que a interpretação tem que interpretar a si mesma, sempre retornando para si, acreditando que só há interpretações.

Para Foucault apud Khalil (2004), o discurso deve sempre questionar-se, não se limitando a um jogo de “significações prévias”. Nem se deve tomar o discurso como algo “interior e escondido”, mas como acontecimento que em si contém suas nervuras e máscaras.

Apesar de não conter uma significação prévia, o discurso tem um poder em si. Um poder que vai além das intenções do autor⁸, por isso mesmo, “os fios discursivos não podem ser aleatoriamente interpretados”. Para Foucault, existe um jogo complexo e instável de estratégia e efeito, nas palavras da autora. “Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. [...] O discurso veicula e produz o poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barra-lo” (Foucault apud Khalil, 2004).

Sistematizando mais algumas contribuições de Khalil (2004) sobre Foucault temos: na produção do discurso, o sujeito enunciador “estrategiza” determinados efeitos de sentido e pressupõe interpretações; que projeta o discurso e quem constrói são ligados por uma rede que se reconstrói continuamente que se move pelos procedimentos de controle do discurso; o que o enunciador propõe pode ser silenciado pelo leitor e por sua interpretação; não se descarta a idéia de que o autor tem intenções, mas é pequena sua ação diante de uma grande rede de interpretações.

Citando Khalil (2004) temos:

A interpretação, para Foucault, manifesta-se de forma labiríntica e, seguindo esse sinuoso percurso, volta-se para si mesma até o infinito. Já vimos que nossa atenção não deve contemplar tão-somente o resultado da interpretação, mas principalmente quem a realizou e qual a posição que ocupava no momento da interpretação. Contudo, esse intérprete é atravessado por controles discursivos (Foucault, 1999a) que interferem na constituição dos dispositivos interpretativos, tais como: os procedimentos externos – interdição, segregação e vontade de verdade -, os procedimentos internos – comentários, autor, disciplinas-, e os procedimentos de rarefação do sujeito – rituais, sociedades do discurso, doutrinas e apropriações sociais. Ciente da existência de tais controles, o intérprete não deve buscar a universalidade do sentido, mas procurar apreender os sentidos em seu poder de afirmação e de rarefação. (Khalil, 2004, p. 228).

Apreendemos disso (Khalil, 2004), que todos nós estamos sujeitos a um conjunto de controles discursivos, tanto interpretes como interpretados. O sujeito vive numa

complexa relação de poder que o afeta tanto nas relações de produções como nas relações de sentido. Diante das situações de interpretação, somos intérpretes e interpretados, sob diversas máscaras, que circulam e se mobilizam devido a rasura e à incompletude do sujeito, esse que é constantemente mutável diante dos acontecimentos.

Ritmos, Empates e Percursos

As transformações sócio-históricas recentes no Acre que busco abordar datam, como assinalado, de 1970 em diante. Tal delimitação foi proposta, pois é intensa na obra de Hélio Melo, referências de tempo e fatos correspondentes a este período. Cabe salientar que não nos propomos a uma abordagem linear, e sim ao contexto referenciado em Hélio Melo, através da pesquisa que realizamos em quase toda sua obra. Sendo assim, este tópico será apenas um referencial representativo das temáticas abordadas por Hélio Melo, na sua condição de ex-seringueiro e artista popular atuante na representação da realidade acreana.

A partir de 1970 houve forte incentivo por parte do governo federal para a ocupação e “desenvolvimento” da região amazônica. E por parte do governo do Acre, muitas facilidades foram colocadas à disposição para os que desejassem investir no Acre.

O governo militar, segundo Souza (2006, p.97), criou diversos planos com esse objetivo, o de facilitar o acesso dos empresários de outros lugares do país à região, bem como órgãos estatais que dessem suporte a tal, como é o caso da Sudam, Basa, Incra, Suframa, Projeto Radam e Funai, e outros programas ainda como o Polamazônia, Proterra e o PIN.

Além de incentivos federais, o governo Vanderlei Dantas implantou o Plano Estadual com a finalidade de desenvolver o Acre como observa Souza:

Dantas abriu as portas do Acre aos empresários do centro-sul do Brasil que compraram terras baratas vendidas pelos seringalistas falidos. Além disso, Dantas oferecia aos empresários os seus incentivos estaduais utilizando-se do dinheiro do BANACRE para financiar a criação de gado, colocando à disposição dos fazendeiros os serviços de setores do governo estadual para elaboração de projetos pecuaristas (Souza, 2006, p. 99).

Segundo Souza, houve forte propaganda nos veículos de comunicação de massa. O governador Dantas dizia: “produzir no Acre, investir no Acre, exportar pelo pacífico”, e ainda “o Acre é o nordeste sem seca e o sul sem geadas”. Desse modo, o Acre tornou-

se o “paraíso dos fazendeiros” e a vida dos seringueiros tornou-se um “inferno”, já que suas terras passaram a ser invadidas por pessoas que não conheciam (2006, p.99). E muitos desses seringueiros eram expulsos através de métodos violentos.

Outro aspecto a considerar nessa época, é a forte presença de grileiros na região, que compravam terras para especulação muitas vezes com uso da violência, já que alguns seringueiros não tinham onde morar, e sendo sua colocação seu único espaço, eram expulsos, suas casas eram queimadas e até mesmo alguns foram assassinados.

Como se vê, a pecuarização no Acre de 1970 em diante, provocou uma mudança geral no modo de vida dos seringueiros, bem como na sociedade em geral.

Segundo Levy (2004, p.36) o seringueiro passou a ser obstáculo na compra dos seringais sendo que não poderia abandonar seu modo de vida. Assim, o seringueiro passou a confrontar-se com três segmentos surgidos dessa nova disposição social; os seringalistas que queriam os expulsar afim de venderem as propriedades sem problemas; os especuladores, a quem não interessavam a presença dos seringueiros, já que os preços das terras eram baixos demais; e os pecuaristas, opostos dos seringueiros, a quem a floresta era um empecilho a ser derrubado, ao contrário de seu oposto, que construiu uma relação íntima com a natureza.

Porém, como ressalta Levy (2004, p.38) no princípio os seringueiros se manifestaram isoladamente na resistência à inserção da pecuária, bem como às devastações necessárias, segundo os pecuaristas, para a criação de pasto para o gado. O autor expõe a relação seringueiro com a floresta, esta que os pecuaristas visavam devastar, onde sua falta perde o sentido na visão do seringueiro, pois este constrói uma vivência “arraigada” sobre o extrativismo.

Mas com o evoluir da expropriação, ações coletivas passaram a ser realizadas com o objetivo de conter os pecuaristas, entre essas ações, cita-se como das mais significativas, o Empate, que segundo Duarte, citado por Levy (2004, p.39) é basicamente o impedimento ao desmatamento pecuarista realizado pelos seringueiros unidos para evitar os serviços que seriam realizados.

Levy ainda destaca alguns fatores que foram importantes na organização dos seringueiros:

Nos primeiros momentos da organização do seringueiro, para a resistência à expropriação e à exploração, foi de importância decisiva o apoio dado pela igreja. Antes da criação do sindicato, era nos salões paroquiais, nas comunidades de Base que se discutiam as questões da violência, as questões das expulsões. Foi a igreja que solicitou da CONTAG o envio de uma comissão ao Acre para acompanhar os problemas que estavam se intensificando. Foi na igreja que se realizaram os cursos sobre sindicalismo, visando a fundação do Sindicato (Duarte *apud* Levy, 2004, p.39)

Percebe-se então a representatividade da igreja nas questões em discussão. É através dela que se possibilita a organização dos sindicatos que se faziam necessários numa área de constantes conflitos por terra.

É importante notar que os seringueiros e suas organizações passaram a ganhar força e representatividade, como é o caso do conhecido líder seringueiro Chico Mendes, que foi assassinado, e de tantos outros que morreram pela mesma causa.

A mobilização dos seringueiros culminou com a criação de cooperativas e sindicatos, e em medidas que visavam conter o avanço da devastação da floresta no Acre, como por exemplo, a criação das reservas extrativistas, que visam propiciar ao seringueiro uma nova qualidade de vida, bem como “devolver” ou “defender” seu direito de viver na floresta.

Ritmos. Hélio Melo nos trás o ritmo dos que se movem (Vilela, 2000), dos nômades que expõem o corpo à dor e materializam a luta pelo grito e muitas vezes pelo silêncio. Reside no texto de uma geografia imprecisa, de espaços, lugares e distâncias. Procura na memória, apesar de saber da dor e do medo, e tenta resolver sentimentos e sentidos; desenha para além das palavras e dos traços, uma geografia repleta de relevos e depressões. Procura *“um saber que se enraíza na não evidência da paisagem, pois compreender é embater contra a espessura da matéria de que é feito o pensamento”*. (Vilela, 2000, P. 233).

A dar curso a esse embate, Hélio Melo tem intenções e pretensões, muitas delas por sua biografia, aqui já exposta, outras por sua complexidade enquanto artista de muitas faces. Por isso mesmo, vemos no autor as primeiras manifestações para a criação de um imaginário sobre Chico Mendes, interpretação do real, atravessada por uma onda de discursos históricos e pessoais que jogam suas palavras para além de seu tempo, a atingir nosso ano 2000, e sendo utilizado como mais novo agente autorizado a falar do Acre, como o querem muitos políticos que se aproveitam de sua imagem.

Como temos Na Via Sacra:

Reunião dos Seringueiros

Em 1976 houve uma devastação arrasadora e foi a partir daí que os seringueiros começaram a se unir em busca de solução partindo do líder Chico Mendes, que com muito esforço criou o sindicato dos seringueiros. Se não fosse essa pessoa importante, com certeza hoje teríamos uma floresta bem reduzida. Isso por que, no rádio e na televisão, anunciavam a todo o momento que o progresso está chegando. Como Chico não aceitou essa propaganda como desenvolvimento, tiraram-lhe a vida como se fosse uma solução. Resultado é que com o desaparecimento desse grande herói suas idéias não morreram, estão vivas fazendo sucesso em toda parte do mundo. Além disso surgiram mais entidades com o mesmo objetivo de preservar o meio ambiente. (Melo, 2003, p. 16).

Vemos um texto atravessado por dois tempos, o passado e o presente. Vai das memórias de Hélio do tempo de Chico Mendes, década de 80, e é escrito baseado nessas memórias já nos anos 90, época da primeira edição do texto. Nela o autor procura dar importância a um possível gesto fundador de Chico Mendes como líder dos seringueiros. Porém, também percebemos o homem já apoiado num possível sistema estatal de proteção ao meio ambiente e suposta valorização do seringueiro para a justificação da exploração natural. Hélio escreve para uma época e é escrito por outra, num ritmo que não controlou, mas que o submeteu. O maior exemplo disso é o ato clássico de iniciar seus livros dizendo que os escritos, muitos deles de ordem pedagógica, são textos de seringueiro para seringueiro; isso porque sabemos que a maioria dos seringueiros da época era analfabeta e que seringueiro que se preze, deveria saber tudo que o autor já havia escrito. Ou seja, Hélio escreve para um outro público, e escreve por que vê oportunidades de exposição. É atravessado por discursos e realiza interpretações em favor de suas concepções.

Empates.

Observemos:

O Empate

O empate foi uma organização criada por Chico Mendes em conjunto com seringueiros a fim de se evitarem derrubadas. Para tal finalidade, reúnem-se grupos de pessoas homens, mulheres e crianças e no local onde vai acontecer o desmatamento todas as mãos são dadas para cercar a área em proteção da floresta. Dizem eles que muitas vezes deu certo porque no meio dos peões que fazem derrubadas, alguns deles já foram seringueiros e através de um diálogo, às vezes eles desistem. Também aconteceu de um grande número de policiais ficarem de prontidão protegendo os peões na hora do desmatamento. Nos faz pensar: por ordem de quem os militares protegem os peões? O desmatamento selvagem protegeu a quem? As invasões de terra na cidade é fruto de quê? Isso só pra meditar. Nós esperamos também que os órgãos que protegem o meio ambiente sejam rígidos até com os próprios funcionários para que não se vendam. *Se a ordem é desmatar 50 hectares, seja só 50 e não 200.* (Melo, 2003, p. 17).

A análise de Hélio Melo privilegia Chico Mendes enquanto herói. Nas suas colocações sobre o famigerado ato do “Empate”, ao passo que procura estabelecer uma crítica aos acontecimentos, o autor é só interpretação, e cunha uma intenção, mas tal intenção não resiste por muito tempo, e recai no condicionamento a atual ordem, o desenvolvimento sustentável. Percebemos o autor como fonte de grandes possibilidades de crítica a situação do contexto, mas o vemos também como um autor que busca dá

curso a um enquadrar-se à ordem para seu próprio estabelecimento, isso justifica o último trecho de seu texto? Tal característica se justifica por sua militância política e religiosa, sujeitos de muitos contatos, dedicado a muitas pessoas e utilizado por instituições que poderiam lhe fornecer algo para sobreviver. Um sujeito que circula por muitos lugares e nem sempre descarta alguns, talvez como estratégia de resistência e de controle, transgride a barreira do posicionar-se e ao passo que critica abre possibilidades de perdão e transgressão.

Percursos

O livro de Hélio transita por espaços múltiplos e incertos. Passa em revista a toda luta seringueira e a todos os homens que foram personagens dessa luta. Não é só Chico Mendes, mesmo por que Hélio não é só Hélio. É mais que isso, é ele, o que fizeram dele e o que ele fez com o que fizeram dele, para lembrar Sartre. Por isso mesmo o seringal que cria é um espaço de muitas pessoas que dão materialidade às dor, ao inconcluso, ao instável. Pessoas que como ele elabora a cada dia muitas estratégias de sobrevivência, umas dão certo, outras não. Têm cunhadas essas pessoas a histórias em seus corpos, expropriados e diaspóricos, e dão curso a um sentido, muitas vezes arbitrário. Elaboram percursos errantes que dão lugar nenhum ou a todo lugar, e na impossibilidade de dizer palavra ou riso, ficam desenhadas como forma de resistência no livro de Hélio, que apesar ser transpassado por vozes, dá visibilidade a vozes que representam bem mais que nossa pouca história dos livros. Talvez possam existir entre os fragmentos dessa história nomes esquecidos, mas para Hélio Melo eles serão lembrados sempre quando for lembrada a luta, que mesmo recebendo críticas, não precisa responder nada a ninguém, somente à própria dor.

Como diz o poema de Hélio Melo, sobre a morte de Chico Mendes:

Espero que minha ausência
Não se transforme em
Desespero e sem
Entusiasmo para que
Sejam colhidos os frutos
Da semente que plantei
(Melo, 2003, p. 44)

Helio Melo é o autor de um imaginário sobre Chico Mendes, que o inscreve como herói. Mas sua interpretação é fruto de um sistema que viu nisso uma condição

pára o poder. Hélio, por sua condição de dor, é autor legítimo de suas intenções, mas estar entre e trabalha para um complexo jogo de poder e implicações. Por isso mesmo abre espaço, diz que há muito a descobrir, deixa reticências, assim como no poema onde o exemplo chama a ação e a interpretação crítica dos fatos. Dessa forma concebe Chico Mendes no seu imaginário, atendendo condições que suspeitamos, e que ele mesmo suspeitava, mas não seremos nós que a consideraremos ilegítimas.

É hora de morrer (para Hélio Melo é sinônimo de renascer)

Antes de qualquer consideração de ordem relativa ao curso deste trabalho, de suas formas e discursos, nos cabe aqui esclarecer que o mesmo é uma forma de reconhecimento da representatividade que tem o artista Hélio Melo quando se fala em cultura acreana. Por isso mesmo a ele procuramos para se fazer elemento de posição do povo na construção duma realidade. Porém, longe de esgotar as possibilidades de especulações sobre cultura, levantamos outras nesta pesquisa, que é justamente a do nosso estudo de caso, onde nos defrontamos com uma cultura popular diversa, dotada de múltiplos elementos de significação e posicionamento na realidade.

Outra questão crucial neste trabalho é como se apresenta diverso o mundo cultural e intelectual. São muitas as formas de se buscar informações sobre cultura; as mais variáveis disciplinas recorrem aos conceitos de representação cultural, formação de povos, sistemas filosóficos e políticos, e todos diversos qual a capacidade de ser o homem diverso.

Descobrimos ser imenso esse campo, vai muito além de Hélio Melo, estar presente em quase todas as manifestações culturais acreanas, até mesmo as que se dizem eruditas, pois somos filhos de uma mesma vertente, nordestinos migrantes e depois seringueiros expropriados, e os que não são totalmente, são em parte, pois as descendências são diversas.

Finalizando, nos é interessante concluir observando as possibilidades que surgem a partir da obra de Hélio Melo, tanto a música, a poesia, a prosa popular e a pintura, abrem nossos olhos para ver o ponto de posicionamento das populações locais na história. É o artista fonte quase inesgotável de pesquisas e considerações sobre como conhecer mais a fundo nossa sociedade, e sua obra antes de ser pessoal, é um documento que pode ser lido quando nos questionarmos sobre nossa identidade.

Notas:

¹ Este artigo é parte de uma pesquisa bem mais ampla que desenvolvi enquanto aluno do curso de graduação em Ciências Sociais (antropologia) da Ufac, nos anos de 2003 a 2007. Porém, apesar de ser parte de uma pesquisa já iniciada, buscamos mudar de sentido e nos expor a uma nova abordagem, que é a análise do discurso do autor e suas interpretações da realidade.

² Aluno do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - Ufac, sob a orientação do professor dr. Gerson R. Albuquerque.

³ Para Hélio Melo, após a expropriação, não há outra saída senão a fuga, o entregar-se às periferias das cidades, como fez o próprio autor.

⁴ Se não houve um Empate material, há porém um Empate espiritual e muitas vezes uma vitória, já que há uma evocação da justiça divina em favor dos que sofrem.

⁵ No dizer de Eugênia Vilela, 2000.

⁶ O item em questão foi construído com as contribuições importantes de Marisa Martins Gama Khalil (2004).

⁸ Umberto Eco apud Khalil, 2004.

Referências Bibliográficas

COSTA, Márcio Bezerra. Cultura Popular e a Realidade Acreana: o caso Hélio Melo. Monografia de graduação em Ciências Sociais, habilitação em antropologia, 100f. Departamento de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2007.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Tradução de Laura Fraga Sampaio. 14 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

KHALIL, Marisa Martins Gama. Teorias e alegorias da interpretação: no theatrum de Michel Foucault. In: SARGENTINI, Vanice. PEDRO, Navarro-Barbosa (Orgs). Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

LEVY, Herbert Costa. As Obras de Hélio Melo e Suas Possibilidades Interpretativas Acerca do Contexto Acreano. Monografia de graduação em Ciências Sociais, 2004, 82f. Departamento de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Federal do Acre. Rio Branco.

MELO, Hélio. Via Sacra na Amazônia. 2º ed. Rio Branco: Fundação Elias Mansour, 2003.

SOUZA, Carlos Alberto Alves de. História do Acre: novos temas, nova abordagem. 3ª ed. Rio Branco: Edição do autor, 2006.

VILELA, Eugênia. Corpos inabitáveis. Errância, filosofia e memória. Cadernos de filosofia, n 31. Ed Enrahonar: 2000.

Identidade profissional e a identidade do professor de matemática

Orestes Zivieri Neto¹

Introdução

O artigo ora proposto integra estudos parciais de doutoramento e a pesquisa em desenvolvimento procura entender em que medida o tempo e os saberes da experiência seriam os ingredientes básicos para a constituição do professor tido como experiente.

Como a constituição da identidade agrega o tempo na mesma proporcionalidade em que esculpe a experiência, colocando-se como um grande marco na construção e no desenvolvimento profissional, tentaremos esboçar algumas idéias alertando para o fato de que os contextos heterogêneos e plurais dos tempos da escola se tencionam como outros ritmos de tempos tais como da família e da sociedade, proporcionando aos professores a tessitura de seu modo de viver e de ser na intrincada vida moderna. Assim como nos diz Meksenas apoiando-se em Nóvoa (2003, p.01)

Toda profissão afirma uma identidade e esta, por sua vez, “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço em construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mesma dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (Nóvoa, 1996).

Nosso objetivo aqui será o de vislumbrar a constituição da identidade profissional e em particular a identidade docente, mais especificamente do professor de matemática, tendo em conta os possíveis conflitos e crises decorrentes da transformação real a que todos estão sujeitos ao longo de nossas vidas, o que nos faz mutantes em nossa forma de viver e ser.

O texto, portanto, traz em sua primeira parte a aventura de abordar a identidade profissional na perspectiva de buscar entender o desempenho do ofício como uma ação mútua de transformação, de um lado a ação do sujeito na tentativa de transformar o mundo a partir da sua atuação e, do outro, também sendo transformado a partir das mudanças ocorridas no mundo. Essas transformações reais colaboram para o seu desenvolvimento profissional, mas nem sempre provocam a isenção de algum tipo de conflito e crise.. Por isso, para complementar o entendimento dessa ação interativa de

transformação e desenvolvimento, buscamos em Erikson o entendimento da constituição da identidade a partir das crises a que todos estamos sujeitos e que, apesar de representar um momento nada satisfatório, promove com a sua superação o renascimento de um novo ser, de um novo profissional.

Na última seção realizamos a particularização da discussão na Identidade do Professor de Matemática para que, em suas concepções filosóficas resultantes da crise de fundamento da matemática, pudesse conseguir enxergar a sua superação, ao mesmo tempo em que se indicam as caracterizações identitárias de conceber e professar a matemática

Finalmente espera-se, com esse pequeno recorte em nosso texto estar principiando uma reflexão sobre a identidade profissional e identidade do professor de matemática, reconhecendo outras infinitas possibilidades a serem abordadas, possibilitando com isso novas e genuínas reflexões adicionais e, também, o alargamento de novas articulações teóricas ou novas conexões e enlacs ainda não desvelados.

Identidade Profissional

Compreender a identidade profissional implica, inicialmente, levar em conta as ações do sujeito que passa a modificar o mundo a partir de sua atuação e que, concomitantemente, também se modifica. Somente desta forma poderemos inserir a discussão numa categoria material e entender que essa ação do homem abre a perspectiva do vir a ser, pois, em razão de sua materialidade submete todo o trabalhador a uma transformação real.

É também possível afirmar que essa transformação real vivida pelo trabalhador no desempenho de seu ofício, vai se tornando, em seu ponto de vista e também no dos outros a constituição de um repertório, matizado por saberes, estilo, cultura, idéias, conhecimentos, concepções, crenças, etc., próprias.

Isso se deve ao fato de que o fazer diário de um trabalhador leva-o não somente a dominar as técnicas e procedimentos para o bom desempenho profissional, mas à medida que progressivamente aprende a dominar os conhecimentos necessários para a realização do seu trabalho, ele também e simultaneamente se (re) constrói gerando com isso uma identificação com seu fazer cotidiano. Essa identidade gerada pela atuação laboral irá, então, levar as marcas de sua própria atividade e muito mais do que isso, irá caracterizar o seu *habitus* profissional.

A identidade profissional estará posta exatamente no fato de a possibilidade e também a atividade permitirem ao homem, por meio de sua realidade objetiva,

transformá-la subjetivamente; assim, sua identidade materializa-se em seu modo particular de atuar em determinado papel, tendo a consciência de que o mesmo papel estará sendo interpretado por vários sujeitos, levando em conta a singularidade de cada um e também as singularidades inerentes à atividade humana.

Entretanto, é necessário considerar que essa passagem arremete à compreensão de rupturas e superações durante a constituição das identidades. Na leitura da proposição teórica de somos conduzidos a uma teoria desenvolvimentista, a qual não se restringe a aspectos biológicos, pautando-se muito mais na influência do social a que esse desenvolvimento estará sujeito. Nessa perspectiva, as dificuldades em se fixar sobre uma teoria de identidade residiriam exatamente no fato de estar se tratando de questões que dizem respeito ao âmago dos indivíduos e, ao mesmo tempo, à cultura coletiva onde ele se insere.

É possível constatar a preocupação de Erikson, em seu tempo, em considerar a idéia de identidade como um processo de mudança e evolução constantes, mediadas pela gradativa distinção que cada sujeito vai realizando de si e dos outros, ao mesmo tempo em que vai ganhando consciência do ambiente e de todo o círculo de pessoas ao seu redor, provocando com isso ampliação e significação. Erikson (1987, p. 21), assim afirma:

(...) em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele.

Em suas considerações acerca do processo de desenvolvimento da identidade, o autor acrescenta que a mesma passa por sucessivas crises normativas, dando destaque à adolescência, por sua natural característica e propensão à crise. Com isso, ao colocar a crise como ponto de potencialidade para o desenvolvimento, destaca que as crises individuais não podem estar dissociadas da crise do desenvolvimento humano, pois embora representem um período que pode ser considerado crucial à vida do indivíduo, dado sua vulnerabilidade decorrente dos conflitos internos e externos que os sujeitos deverão superar, provoca, com isso, um renascimento mais sólido de sentimento de unidade interior em consonância com os seus padrões e, também, com aqueles padrões adotados por pessoas que lhes são significativas.

Essa vulnerabilidade à qual estariam sujeitos todos os indivíduos integra, portanto, o processo de desenvolvimento e jamais poderia ser vista como obstáculo, uma vez que o desenvolvimento da identidade é constituído por fases, sendo que, em cada uma delas nucleiam-se outras, as quais conduzirão a uma ampliação da tomada de consciência e conseqüente mudança interior de cada sujeito, abrindo a perspectiva de tornar-se mais fortalecido, capaz de enfrentar novas crises, a partir dessa vulnerabilidade.

Erikson, apesar de adotar a perspectiva psicanalítica, traz uma importante contribuição para a compreensão da constituição da identidade a partir das relações sociais, bem como a influências que elas trazem. E nesse caso, reafirmamos a consideração do contexto histórico e cultural ao tratar da identidade profissional, conforme as palavras de Freitas (2006, p.62):

(...) a identidade só pode ser compreendida se a olharmos dentro de um contexto histórico e cultural, ela se constitui através das relações sociais estabelecidas pelo sujeito e se dá ao longo das experiências, no contato com o grupo, na representação de papéis assumidos ao longo da vida, que se estabelecem pelas mudanças e superações que vão surgindo no decorrer da vida a partir das relações e da atividade desempenhada pelo sujeito. Assim, a identidade seria aquilo que define o ser.

Dito dessa forma, podemos então considerar que a identidade ao longo da movimentação da história de cada indivíduo vai sendo provocada pelas combinações de igualdade e diferenças que os sujeitos farão em relação a si mesmos e também em relação aos outros, uma vez que traz sempre a perspectiva de vir a ser e que em suas características são apresentadas ou re-apresentadas pelo fazer de cada sujeito. Não é à toa que o fazer da identidade faz, inicialmente a aproximação pela igualdade entre os sujeitos que desempenham os mesmos papéis, mas simultaneamente também traz a diferença no modo como cada um se identifica com esse papel.

Isso tudo se assemelha muito a uma metamorfose humana, na perspectiva de transformação. Muito embora, como destaca Ciampa (2005), deva-se sempre considerar que há um núcleo permanente na identidade dos sujeitos, chamado de *mesmidade* que é, na verdade, o que permanece estável ao longo do tempo. E isso também arremete à compreensão da socialização primária e secundária estabelecida por Berger e Luckmann (2004). Porém, importante se faz mais uma vez considerar Freitas (2006, p.62) que destaca o seguinte:

A mesmidade ocorre através da re-posição de uma identidade pressuposta, mas essa re-posição, apesar de ser a atuação de um mesmo papel, é diferenciada a cada vez que se repõe, devido à materialidade do indivíduo que se modifica a todo o

momento, ao mesmo tempo em que modifica o seu redor. O processo de mesmidade pode não ocorrer, causando assim a mesmice, que é o indivíduo fazer e desempenhar o papel sempre da mesma maneira, impedindo a pessoa de ser-para-si e desenvolver-se. Isso faz com que ela fique presa a um personagem, se reduzindo a ele, ocorrendo o que se chama de “fetichismo da personagem” e “identidade mito” que é a impossibilidade do indivíduo superar contradições e rupturas, impedindo a verdadeira natureza da identidade, que é a transformação, a multiplicidade e possibilidade. Se a identidade for vista como estática, não será possível a realização de possibilidades, a infinidade de possibilidades do ser humano não poderá se manifestar. Mas, quando vista como metamorfose, há a possibilidade do indivíduo tornar-se sujeito fazendo suas escolhas sem, no entanto, esquecer-se das determinações exteriores (Baptista, 1992; Ciampa, 2001; Kolyniak, 1996).

Assim, dentre os papéis que vamos assumir na vida e que, naturalmente, integram o projeto de cada indivíduo inclui-se a identidade profissional; tais papéis são também influenciados por essa rede de significação, que vamos constituindo entre as igualdades e diferenças existentes entre as pessoas. Portanto, faz parte de minha constituição identitária, que a opção profissional inscreva-se na constância formativa pela qual todos nós passamos, que se situa no período entre a formação inicial até os diferentes lugares em que a profissão se institui, passando pelas representações profissionais de cada um, mediadas pelas relações e contatos sociais.

Desse modo, e de acordo com as perspectivas psicológicas e histórico-sociais, acreditamos ser impossível falar de identidade profissional sem antes nos inserirmos na história desses atores sociais, bem como de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Por isso, é preciso creditar que a socialização e a carreira não são apenas uma sucessão de acontecimentos objetivos, mas muito mais - custos existenciais decorrentes dessa inserção, como a própria formação profissional, o choque com a realidade, a construção a partir da aprendizagem na prática, a interação e negociação com os outros, que deverão contar com os recursos pessoais para poder encará-los e assumi-los. Todo esse processo dinâmico irá modelar a identidade pessoal e profissional, pois ao vivê-lo, tornamo-nos e nos consideramos nele inseridos, pois seremos produto desse processo de inserção e conscientização do fazer particular.

Nesse caso, a inserção numa carreira profissional demandaria assumir um determinado papel e desempenhar uma determinada função, específica a cada categoria profissional, em nosso caso, a carreira do magistério. É como se houvesse um estatuto internalizado, que instituisse as normas e as regras que acabam por definir os papéis e posições dos atores, tanto na organização social como na organização do trabalho.

Isso não significa que, por referimo-nos a estatuto, estaríamos também nos referindo a um engessamento na identidade do profissional docente, pois não se trata

de um regime jurídico, mas muito mais uma visão interna que nos orienta para uma perspectiva homogênea de condutas para ensinar, num campo heterogêneo de ações de “agentes ativos capazes de justificar suas práticas e de dar coerências as suas escolhas”. (Tardif, 2004, p.107)

Ou ainda como nos diz Gatti (1996, p.86):

(...) A identidade não é somente *constructo* de origem idiossincráticas, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes.

Então, é preciso mostrar que identidade não é dada, mas construída; temos essa garantia pela compreensão das relações sociais constitutivas de cada um e pela certeza de podermos perceber, na vivência de nossas inserções contextuais - na família, na comunidade onde vivemos, no contexto de classes ao qual pertencemos, nos grupos culturais dos quais participamos, no próprio trabalho e em suas formas institucionalizadas de definir e delimitar o campo de atuação profissional. Ou seja, busca-se identidade até como forma que justifique o nosso estar e agir no mundo, uma vez como diz Gatti (1996, p. 88) “... não podemos esquecer que ela é representação de realidades originalmente heterogêneas e singulares. A identidade traduz a condição humana de vivenciar contradições por meio de certezas incertas.”

Dessa maneira, é possível aproximar-se das idéias de crise como idéias nucleares de desenvolvimento, como afirma Erikson, uma vez que os professores em suas ações cotidianas revelam e ao mesmo tempo escondem “...uma identidade complexa em que representações de conhecimentos, crenças, valores e atitudes se compõem integrando as vivências nas salas de aula e fora delas”. E aí reside a contradição e o perigo de extrair informações sem levar em conta suas condições contextuais, mas o risco tem que ser corrido para não “homogeneizar o que é plural”, como nos diz Gatti (1996, p.88).

Necessitamos compreender esse agir, suas realizações, frustrações e crises como elementos integrantes da constituição identitária. Meksenas (2003, p.2), ao comentar sobre a crise, chama a atenção para os aspectos plurais do modo de ser pessoal, que se transporta para a construção coletiva de ser professor, por serem indissolúveis.

Crise de identidade do professor significa, portanto, uma crise da maneira de ser na profissão, isto é, uma *crise no ato de professar* e que implica em dificuldades na interação social; descontentamento na realização das suas atividades;

descrença no seu papel social; etc. As causas da crise de identidade são diversas: conflitos na instituição de trabalho; baixos salários; pouco reconhecimento social; sentimentos de incerteza ou insegurança. Por outro lado, deve-se considerar que tal crise não é alheia à distinção entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. Em outros termos, é difícil desmembrar um *modo de ser pessoal* – crenças, valores morais, posturas ou aspectos do caráter – de tudo aquilo que compõem o modo de *ser professor* – crenças a respeito da educação, valores pedagógicos e posturas didáticas. Por maior que seja a semelhança das trajetórias profissionais de professores e as suas origens de classe, cada um desenvolve uma forma própria (pessoal) de organizar as aulas, de movimentar-se em sala, de dirigir-se aos alunos, de abordar didaticamente um certo tema ou conteúdo e de reagir diante de conflitos (grifos do autor)

Por fim, é necessário ter em conta que a identidade profissional dos docentes não é diferente das demais profissões. Como vemos na perspectiva de Erikson, existe a possibilidade de se compreender o desenvolvimento profissional sob a ótica da crise. Mesmos em causas extremas de crises como os baixos salários, o pouco reconhecimento social e os sentimentos de incerteza ou insegurança a que estão submetidos a carreira docente, o desenvolvimento a partir da superação, não deixa de mostrar o fortalecimento identitário da categoria. Não a toa, assistimos exemplos belíssimos de professores que, em meio a toda crise profissional, inerente a carreira, dão exemplos de dedicação, solidariedade, amor a profissão e, acima de tudo, superação de conflitos. Assim, seu modo de ser como ser humano e o de ser como professor, de forma insolúvel reflete as marcas dos tempos que, o transformando-o constantemente o torna mais experiente, forte, concentrado, e único.

Identidade do professor de Matemática

Com base na discussão a respeito de identidade, sua constituição e crises, procuraremos vislumbrar no componente curricular – ensino de Matemática - a exemplo de digressão de Martin Lawn (2001, p.119) – que ele se enquadra perfeitamente no contexto histórico, o qual nos mostra seus professores inscritos em lutas invisíveis para tornar o ensino da disciplina acessível, democrático e relevante para o Estado, que insiste em eximir-se da culpa da precarização do trabalho docente. E, como sabemos, o sistema faz isso por meio de discursos, propagandas e práticas de controle e geração de mudanças. O exemplo são os resultados dos exames em Língua Portuguesa e Matemática a que o país tem se submetido e, ao mesmo tempo, ficado exposto pelas parcas médias obtidas, bem como suas classificações abaixo das expectativas para um Estado em desenvolvimento.

Aparecem em destaque quando existe, de alguma forma, um pânico moral acerca da sociedade e das suas crianças; nesses momentos, os professores estão em primeiro plano, escrutinados e reprovados. É então que a sua identidade aparece como inadequada e é sujeita a alteração, abruptamente, por vezes, no sentido da modernização, sempre. A identidade dos professores tem constituído uma parte importante da gestão do sistema educativo, sendo um tópico constantemente presente nas descrições oficiais, nos artigos sobre a mudança na educação e nos relatórios ministeriais. A produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções em mídias e etc. É uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação. A identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a “comunidade imaginada” da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objectivos económicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado.

É fato incontestado que professores de matemática, na constituição de sua identidade, embora admitam a dificuldade de encontrar consenso, assumem duas posturas bem marcadas e específicas de sua área de conhecimento, que refletem diretamente em seu processo identitário. Uma caracteriza-se pelo status - é uma disciplina difícil, fato que confere ao seu professor certo poder adquirido, aliás, pela própria disciplina no currículo escolar, que é tida com aquela que, por excelência desenvolve o raciocínio, as capacidades cognitivas e intelectuais, a lógica mental, entre tantas outras habilidades. Isso tudo confere à matemática alguns privilégios, é óbvio. Nessa perspectiva, de forma até excludente e elitista, aceitamos o retorno da discussão da Ideologia do Dom, para explicar o grande número de nulos em matemática e, conseqüentemente isentar com isso da responsabilidade de compreender as razões que levam a um quadro aversivo em relação ao ensino de matemática no currículo escolar.

A segunda característica, decorrente da primeira, aponta para as dificuldades e angústias profissionais em superar a cultura fóbica que se espalhou a partir da inserção da Matemática Moderna Escolar, disseminando como natural o fato de que somente alguns eleitos sejam bem sucedidos, que todos os esforços por parte dos professores podem converter-se em tentativas ilusórias de assumir papéis que não superariam a contracultura instalada pelo processo de ensino de matemática. Contracultura essa que, ao longo dos anos teria produzido uma massa de aversivos, que hoje constituiriam o grupo de estigmatizados e ou resignados, que propagandeiavam suas dificuldades e até sua sobrevivência também ilusória da ausência desse conhecimento em suas vidas.

Constata-se, pelos aspectos acima expostos, que os dois lados da moeda resultarão também em dois estilos de identificação profissional bastante distintos: no primeiro,

pela garantia de status curricular adquirido, a culpabilização pelo fracasso escolar será de outros fatores que não o conhecimento matemático que, em suas lógicas internas e aplicáveis jamais poderia ser questionado por sua validade e sua metodologia. Os professores que seguem essa linha de raciocínio desenvolvem uma postura inflexível quanto à relevância do ensino de matemática, por assumirem o status de privilégio, por dominarem um conhecimento tido tão rico e valioso quanto é o matemático.

Por outro lado, os profissionais com perfil relacionado à segunda característica apresentada lutam por resgatar o gosto pela matemática, sintomatizado pela cultura escolar e pela sociedade como um conhecimento de difícil compreensão. Nesse caso teremos, por parte dos professores de matemática, um processo identitário de desprestígio curricular e social duplamente qualificado, pois não bastasse a desvalorização profissional do magistério, contam ainda com a pseudovalorização do conteúdo de sua disciplina. Em várias situações ensina-se no vazio, pois a predisposição mental é a de que dificilmente se conseguirá acompanhar o raciocínio, sua aplicação e ou relações e também suas funcionalidades sociais. Outras vezes o professor, em sua angústia, promove seqüências didáticas que seriam capazes de devolver a estima pelo conhecimento matemático, mas em muitos casos sua manutenção esbarra na contracultura gerada pelas histórias de insucesso matemático da grande maioria dos que freqüentaram os bancos escolares.

Dessa maneira, é possível caracterizar, de acordo com Ponte (1995, p. 4), três grandes grupos de professores que, em suas ações docentes revelam a forma como se vive a profissão e especialmente a noção que se tem de identidade profissional, já que se trata de um aspecto decisivo para indicar o que o professor de matemática faz ou está receptivo a fazer em relação à ciência de sua formação, com todas as suas dificuldades, precariedades, desvalorização, dentre outros fatores intervenientes.

- os investidos, que vivem a sua profissão com entusiasmo e sentido de responsabilidade, remando muitas vezes contra ventos e marés (e que não são tão poucos como isso);
- os acomodados, que não têm esperança de ver ocorrer qualquer mudança significativa no ensino e que encaram a sua profissão fundamentalmente como um meio de sobrevivência;
- os transitórios, que estão na profissão apenas de passagem, à espera de mudar para outra atividade em que se sintam melhor.

Outra questão decorrente tanto do entendimento quanto da atuação docente e de seu desenvolvimento profissional no percurso do processo identitário é que existem concepções arraigadas sobre o ensino de matemática, que em muitos casos são determinantes para podermos compreender, em seu “saber fazer” e em seu “saber ser”,

a forma como alguns professores se verão e conseqüentemente, em sua coletividade, agirão.

Por exemplo, na concepção matemática denominada platonista, teremos a manifestação de que os objetos matemáticos são reais e a sua existência independe do nosso conhecimento sobre os mesmos, uma vez que eles não são nem físicos e nem materiais. A sua existência é advogada como imutável, já que por terem sido criados, não deverão ser trocados e tampouco eliminados, pois sua existência se dá sempre fora do espaço e do tempo da existência física. Por essa razão, toda e qualquer questão provida de significação, que naturalmente se puder fazer em relação aos objetos matemáticos tem resposta definida, independentemente se somos ou não capazes de determiná-la. Na concepção platonista os matemáticos são, na verdade, idealizadores de objetos, que encontram justificativas em suas elucubrações abstratas traduzidas por suas descobertas. Pozo, (1998, p.44) dirá:

Esta teoria sobre a natureza do conhecimento matemático tem origem na concepção formalista e idealista de Platão (ver, por exemplo, A República) segundo a qual o estudo de aritmética tem um efeito positivo sobre os indivíduos na medida em que eles são obrigados a raciocinar sobre situações abstratas. Para Dossey (1992), esta idéia da Matemática como um conhecimento abstrato que reflete a capacidade de raciocínio está presente, atualmente, na mente de muitos professores e determina, em parte, a forma como essa matéria é ensinada. (...) Em outras palavras, o ensino de Matemática justifica-se, em parte, por representar um treinamento de estratégias de raciocínio e de pensamento que, supostamente, poderiam ser generalizada a outras áreas do currículo e à vida diária.

Esta visão absolutista da matemática gera uma perspectiva no processo de ensino, que para elucidar a idealidade dos objetos matemáticos, o professor incorpora a linguagem formal e, também, materializa a lógica do raciocínio heterônomo, ou a automatização de estratégias de raciocínio e de pensamento, supondo que assim possam gerar novas descobertas a ser generalizadas para outras áreas do conhecimento.

O predomínio da lógica desse pensamento dá, então, ao processo de ensino de matemática a inquestionável roupagem do desenvolvimento do raciocínio e do pensamento, utilizando para isso mecanismo de treino, na tentativa de formar futuros cientistas formalistas, que se enveredem no campo das descobertas matemáticas.

O absolutismo dessa concepção impede dos professores decidirem, em nível de currículos, por exemplo, pelo imprescindível e prescindível entre os conteúdos matemáticos e, para tanto sua consciência intencional traz implícita a preocupação de tornar o mais demonstrável possível todos os objetos ideais matemáticos já inventados.

Os professores de matemática se tornarão na intersubjetividade do processo de ensino, reféns de práticas reprodutoras e mecanicistas.

Nessa concepção, sua identidade será garantida pelo status do privilégio, no qual o professor se verá inserido, acompanhado pela crença de que a gestão sobre a aula se pautará no controle efetivo da organização do espaço da sala de aula e da ausência de combinados e do contrato didático, uma vez que o professor deverá garantir, em sua intencionalidade educativa, a proposta de uma agenda de trabalho circunscrita na indubitabilidade e infalibilidade dos objetos e conteúdos matemáticos.

Numa segunda concepção matemática, a formalista, decorrente das idéias iniciais de Platão, os objetos matemáticos seriam inexistentes, uma vez que se pretende reduzir o ensino de matemática em axiomas, postulados e teoremas, ou seja, fórmulas. Desse modo, via de regra, o ensino pauta-se em regras, que podem deduzir novas fórmulas a partir de outras já concebidas, e que acabam provocando uma exacerbação de símbolos. Como nos dizem Davis e Hersh (1997, p. 236),

Como es natural, el formalista sabe que las fórmulas matemáticas son aplicadas a problemas físicos. Cuando una fórmula recibe interpretación física adquiere un significado, y puede ser, ora verdadera, ora falsa. Ahora, esta veracidad o falsedad tiene que ver con la interpretación física concreta. En tanto que fórmula puramente matemática no tiene significado, y tampoco tiene asignado valor de verdad.

Destaca-se que a concepção formalista influenciou decisivamente a Reforma do Ensino através do Movimento de Matemática Moderna. No Brasil, por volta da década de 70, trouxe para o currículo nacional, através da Teoria dos Conjuntos (de Pré-Escola até o 3º grau) o rigor na axiomática, no conceito de estrutura e na unificação curricular.

O processo identitário da concepção formalista, portanto, reside exatamente no fato de que todo o processo educativo em matemática se reduz a elaboração e deduções de axiomas e fórmulas, conseqüentemente mantendo o status de disciplina de privilégio no currículo escolar, trazendo também a preocupação da indubitabilidade e a infalibilidade da matemática, o que somente fez crescer a grande massa de pessoas tidas como nulas no processo de ensino de matemática.

Em oposição às duas concepções, a concepção Aristotélica propõe a impossibilidade de separar forma e essência dos objetos matemáticos, como propunha a concepção platonista. Para Aristóteles, cada objeto empírico é uma unidade e não existe separado de sua forma ou essência. E será sua forma (ímanente) ou essência

universal (eterna) que constituirá o compartilhamento com os demais objetos do mesmo tipo ou espécie. Para constituir a idéia da existência dos objetos matemáticos, Aristóteles se referirá a duas formas de existência: a material e a de existência abstrata na mente.

Exatamente por essa razão, é que as crenças oriundas dessa concepção tornarão o processo de ensino de matemático aberto para aplicações matemáticas em situações-problemas do cotidiano, na tentativa de dar a mesma funcionalidade social e, por outro lado, numa compreensão de ordem mais fenomenológica, a de aproximar as vivências de todos os sujeitos na aplicação de seus conhecimentos no mundo-vivido, numa clara demonstração de não homogeneização, respeito às diferenças culturais e valorização da pluralidade de idéias.

Essa visão também trará outra concepção, a Logicista, em que a idéias de Aristóteles, demarcadas pelo seu realismo sistemático, farão se aproximar ao estudo da lógica filosófica. A matemática passa, em sua consistência interna, a organizar-se por uma linguagem logicista fundamentada pelas características de veracidade ou negação e, por sua consistência externa, pela existência física de seus objetos.

Ambas trarão, para efeito do estudo de caracterização do processo identitário do professor de matemática, a preocupação reinante em sistematizar o seu conhecimento, oferecendo uma lógica na linguagem e nos procedimentos didáticos, conferindo-lhe uma consistência interna e externa, como marca da forte influência lógica filosófica.

Teremos ainda a concepção intuicionista que, além de informar-nos de que a intuição determinaria a coerência e a aceitabilidade das idéias, passa a propor que a existência de qualquer objeto matemático é considerado um produto da construção de uma mente, logo, sua existência seria comprovada mediante a possibilidade de sua construção.

O intuicionismo, também conhecido como construtivismo, foi severamente criticado por sua descrença em uma série de objetos matemáticos que não poderiam ser comprovados por sua (re) construção. Por essa razão, alguns professores de matemática, em sua constituição identitária, trazem as marcas de uma crise interna de poder ou mesmo de conseguir apenas construir com seus alunos alguns conteúdos matemáticos.

Uma última concepção emerge ao final da década de 70 (século XX) que é o Falibilismo, trazendo a idéia de que existem formas de conhecimento mais válidas, legítimas e frutíferas que outras, mesmo que não tenhamos certeza absoluta delas. O desenvolvimento da matemática, então, dá-se através da correção de teorias, do melhoramento de suas conjecturas, isso tudo graças à especulação, crítica e, naturalmente, a existência de contra-exemplos.

A concepção falibilista repercute também na constituição identitária do professor de matemática, na relação com seus conteúdos programáticos, seus procedimentos demonstrativos, suas aplicações e até mesmo na discussão de sua validade hoje, no mundo contemporâneo.

Nossa tentativa, de trazer as concepções matemáticas para a compreensão do processo de constituição de identidade fez-se na intenção de contemplar as tendências comumente vistas e também divulgadas pela literatura científica, muito embora saibamos que dificilmente as encontraremos nas escolas, em seus estados puros.

Para um efeito didático, o conhecimento isolado de cada concepção filosófica permite identificarmos que, em suas práticas diárias, o professor, dependendo de sua formação inicial ou de seu quadro de referência tomados em sua constituição profissional, igualmente as crises de fundamentos enfrentados pela matemática ao longo do tempo, aqui neste texto representado pelas concepções filosóficas apontadas, refletirá nos ecletismos de papéis dos docentes de matemática, ora platônicos, ora Aristotélicos, ora mais progressistas e contemporâneas.

Desse modo, a parte a segregação a que muitos professores de matemática estarão sujeitos atualmente, por sua reputação de tradicional, exigente, reprovador e toda uma gama de adjetivos que utilizam para qualificar seu modo de ser e atuar, acrescentam-se outros fatores que contribuem a sua crise de identidade e que Fullan e Hargreaves (2000) pontuam como sendo de ordem mais gerais, mas que no caso dos professores de matemática se acentuam muito mais, que são: a sobrecarga de trabalho, o isolamento e o pensamento de grupo. Discussão similar faz Meksenas, também ao comentar os autores supracitados (2003, p.3):

(...), a sobrecarga; o isolamento e o pensamento de grupo são questões capazes de ampliar a crise de identidade do professor. Mesmo admitindo que tal crise tem a sua origem em diversos fatores políticos, culturais e econômicos (locais e nacionais) vale observar, que as vivências cotidianas podem organizar-se de modo a intensificar ou minimizar o problema. A compreensão que percebe a *pessoa* e o *profissional* como faces indissociáveis da identidade do professor produz novas práticas, capazes de introduzir o respeito às diferenças de cada um. Escolas em que os profissionais não toleram ações e modos de pensar que não sejam idênticos aos do grupo, tornam-se instituições com probabilidade de gerar a sobrecarga, o isolamento e o pensamento de grupo.

Por fim, é necessário considerar que todos os profissionais, em suas formas de ser e agir assumem particularidades provenientes de suas socializações primárias ou secundárias que vão, finalmente, se cristalizando ou mesmo mudando, de acordo com

o enfrentamento de suas experiências cotidianas, conferindo a cada sujeito sua marca, seu modo de ser e de agir e que na escola ajuda a construir os espaços heterogêneos de identidades.

Considerações Finais

O percurso estabelecido ao longo desse texto foi o de averiguar como se dá o processo de fabricação da identidade profissional e em particular a identidade do professor de matemática. Para isso buscou-se embasar tal tentativa num quadro geral teórico em que figuram autores como Erikson (1987), Berger e Luckmann (2004), Ciampa, (2005), Tardif (1991, 2004), Freitas (2006), Martin Lawn (2001), David e Hersh (1997) entre outros.

Para tanto, pondera-se que o contexto de crise pelo qual atravessa o sistema educacional - e conseqüentemente o processo identitário dos professores de matemática - é resultado das transformações que marcam as sociedades contemporâneas, passando com isso a exigir dos professores novos compromissos e conhecimentos, exatamente por sofrerem diretamente a grande maioria das contradições do mundo social.

Isso certamente implicará nas certezas tidas como naturais e absolutas acerca do papel do professor, no que é ensinar matemática, por exemplo, no papel da matemática no currículo escolar, no saber ser professor, no saber fazer no universo escolar.

Toda essa movimentação, então, desencadeia em todos uma nova lógica, tanto do ponto de vista de organização escolar, quanto de novos significados e/ou a construção de novas referências para as disciplinas ditas como tradicionalmente constituintes do currículo escolar. No caso de matemática, esse desconforto parece muito mais evidente, pela característica seletiva e classificatória a que sempre esteve condicionada. Por outro lado, todo esse processo tem provocado a discussão de questões tradicionalmente importantes, tais como a real importância do conteúdo para a vida dos alunos e para a formação do cidadão de maneira mais geral, a superação da centralização na figura do professor, através da transmissão dos conteúdos e da autoridade avaliativa para aprovar e reprovar.

Por fim, inevitavelmente, as mutações impostas pela “modernidade tardia”, exige a que todos os profissionais da educação (re) pensem um novo modelo de escola, e convida em particular nesse texto, os professores de matemática, “(...) a se refazerem, de repensarem as suas maneiras de ser e de identificar-se como professor de matemática.” (Aurek, Teixeira, 2006, p.7). Nessa esteira, a necessidade de revisão de seus conceitos, métodos, e fundamentação coloca os professores de matemática, frente

a frente com seus processos identitários, diante de questões fundamentais, como: quem são e como se vêm e são vistos pela sociedade.

Notas:

¹. Mestre em Educação. Professor de Matemática e Pedagogia do Departamento de Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia – Campus de Rolim de Moura - RO. Doutorando em Educação Escolar pelo Programa de Doutorado Interinstitucional Unesp/Unir.

Referencias Bibliográficas

- AUAREK, Wagner Ahmad; TEIXEIRA, Inês A. de Castro Condição docente na contemporaneidade: uma crise identitária de professores de matemática? Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática “Conhecimento e Inclusão Social” – EBRAPEM - 07/09 a 09/09/06, Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- CIAMPA, Antônio da Costa; KOLYNIK, Helena M. R.; ALMEIDA, Juracy A. M. de. Identidade – Metamorfose – Emancipação. Mini-curso apresentado no 13º Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social: Múltiplos lugares de Produção e Ação da Psicologia Social. Belo Horizonte, 2005.
- DAVIS, Philip J. & HERSH, Reuben Experiência Matemática. Madrid: Gradiva, 1998.
- ERIKSON, Erik H. Identidade – Juventude e Crise. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FREITAS, Fernanda de L. A constituição da identidade docente: Discutindo a prática no processo de formação. 144 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. A escola como organização aprendente. 2ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- GATTI, Bernardete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. Caderno de Pesquisa, n.º.98, São Paulo, p.85-90, 1996.
- HALL, S. A identidade cultural na pós modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2000.
- LAWN, Martin Os Professores e a Fabricação de Identidades. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001.
- MEKSENAS, Paulo Existe uma origem da *crise de identidade* do professor? Revista Espaço Acadêmico, n.º31, p. 01 a 03, dez/2003.
- PONTE, João Pedro. Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. Temas de Investigação. Lisboa, 1995, pp. 01- 17.

PONTE, Joao Pedro; OLIVEIRA, Hélia Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. **Temas de Investigação**. Lisboa, 2003, pp. 01- 32.

SILVA, Marilda O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar a sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n.29, Rio de Janeiro, maio/ago., 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

Marias madalenas: entre becos fétidos e bordéis

Pollyana Dourado¹

Sérgio Roberto Gomes de Souza²

O presente trabalho busca dialogar com as contradições vividas pelo discurso da modernidade, tendo a prostituição como um referencial dos surtos moralistas de nossa dita civilização democrática. (Lipovetsky, 2005, p.).

Indagar soluções a cerca dos abismos sociais, das desigualdades, das intolerâncias, dos preconceitos de diversos âmbitos, enfim, pressupor supostos “caminhos” a serem seguidos ou realizados, são deveras complicados e cada vez mais distantes de nossa tão frustrante realidade. O “mal-estar” da pós-modernidade que Zygmunt Bauman nos informa e analisa é resultado das iluminadas afirmativas cartesianas que levariam à emancipação humana e que por fim deu lugar de destaque para um período de totalitarismos insustentáveis no século XX, além de não terem respondido às expectativas estimadas.

A filosofia das luzes, desenvolvida principalmente no século XVIII, construiu um modelo de vivência que levaria ao progresso humano, subjugado ao racionalismo cartesiano, valorizando exclusivamente a ciência como sendo a portadora de toda a verdade. Esses valores criados foram demasiadamente voltados ao polimento da humanidade, na tentativa de romper com toda rusticidade, sobretudo a metafísica, que coroou a rotulada Idade Média. Os iluministas fizeram um conjunto de promessas sobre emancipação e desenvolvimento humano, que deu lugar a um conceito conhecido como modernidade para contrapor ao que se convencionou chamar de idade das trevas. Essas promessas não alcançaram suas metas, tendo em vista que se vive, hoje, uma crise de identidade. Paul Valéry nos convida a refletir sobre essa questão:

O mundo moderno em toda a sua potência, de posse de um capital técnico prodigioso, inteiramente penetrado de métodos positivos, não soube, entretanto, estabelecer uma política, uma moral, um ideal, nem leis civis ou penais que estivessem em harmonia com os modos de vida que criou e mesmo com os modos de pensamento que a difusão universal e o desenvolvimento de certo espírito científico impõem pouco a pouco a todos os homens.

(Valéry, apud Novaes, 2004: 11)

Percebemos em Valéry o quão frustrante foram os discursos de desenvolvimento técnico como solução para a “civilização”, uma vez que a harmonia social tão sonhada por esses pensadores não se efetivou. Contradições sociais de todos os gêneros são deveras presentes nos diversos âmbitos da sociedade moderna, em destaque o moralismo hipócrita que permeia nossos ares. Vivemos uma situação em que percebemos a intolerância como sustentáculo de rejeição ao outro, ao diferente, ao “anormal”, tudo isso em nome do ideal de sociedade civilizada. (apud Novaes, 2004, p).

O sujeito dito pós-moderno, não no sentido de superação de um período histórico inferior ou menos evoluído, mas o de um ser “perdido” ou “desencontrado” no tempo e no espaço, que perdeu seus referenciais identitários, que busca, incessantemente, respostas às prerrogativas que lhe atormentam cotidianamente, luta constantemente por conseguir realizar seus desejos e anseios, geralmente, criados e estimulados pelos meios de comunicação. (Hall, 2006)

Padrões estéticos de beleza e comportamentos sociais, cada vez mais encontram-se em evidência em nossos transmissores de informação, nos abordando insistentemente, para “sermos”, e nos impondo as regras de bem-estar social, um sujeito “bem aparentado” para um mercado de trabalho cada dia mais competitivo. Nesse contexto, temos o corpo dos sujeitos sociais modelados, reformulados e até substancialmente modificados para a consumação das práticas hedonistas, na busca de satisfação, tornam-se, assim como os produtos publicitários, seres desejáveis, admiráveis e, portanto, consumíveis.

Esse universo carrega um conjunto de valores estéticos voltados ao culto do corpo, inclinando suas atenções a esse aspecto como sendo a matriz de todos os desejos. O corpo seria a imagem materializada da felicidade, tendo que ser cuidado, higienizado, enfeitado e, sobretudo, modificado, de acordo com as exigências que esse mercado faz. O argumento que justifica essa prática é o de que o acúmulo de realização de exercícios físicos é impulsionado pelo ideal de saúde e integridade física. (Silva, 2001).

O espaço voltado para a obtenção do prazer é, portanto, caro e seletivo, ele faz parte do que chamamos de mercado de luxo, isto em se tratando de obedecer aos padrões da moda da sexualidade. Mas é óbvio que seu avesso é predominante, uma vez que estamos tratando de um país rico em desigualdades, sobretudo, financeiras. Sobre esse aspecto, Silva, A. M (2001, p.4), faz a seguinte reflexão:

A expectativa de corpo fundada a partir de seu culto, que é, em grande medida, de natureza narcisista, contrasta com a situação vivenciada por grande parte da humanidade que convive cotidianamente, com os flagelos da fome e da doença; para a grande maioria a expectativa de corpo se pauta por seu definhamento. Constituiu-se, assim, uma situação paradoxal: no momento em que toda a humanidade poderia estar usufruindo das promessas da Modernidade e dos decantados avanços da ciência, a maior parte dela não tem, nem mesmo, as condições básicas para uma vida digna.

Silva, A. M (2001) expressa minuciosamente um dos maiores contrastes vivenciados em nossa sociedade de consumo, que está deveras submetida aos maiores males já vivenciados historicamente, como doenças até hoje incuráveis como a AIDS, e que ao mesmo tempo sente a necessidade de estabelecer diálogo com objetos de consumo, incansavelmente, sempre criando novos campos de atuação para exercer seus anseios de possuir tudo e todos instantaneamente. Notoriamente, essa sociedade é portadora de artifícios que estimulam tais práticas, como é o caso, da magnífica indústria propagandística, uma das maiores responsáveis por tornar os corpos dos sujeitos sociais em manequins de ilustradas vitrines de moda.

Todavia, a modernidade comporta intrinsecamente seus avessos como parte integrante de sua fisionomia, pois esses padrões estão presentes em várias relações sociais. O presente trabalho se propõe dialogar com a famosa e estereotipada profissão que é considerada uma das mais antigas da história da humanidade, a prostituição, que ocorre nos escombros e becos fétidos da cidade de Rio Branco. Local que vivencia seu processo de modernização e embelezamento ao mesmo tempo em que vagueia com seus contrários constantemente. Espaços representantes das misérias, dos desvios de conduta moral impostos pela sociedade moderna são portadores de vivências propositalmente “invisíveis” pelo discurso modernizante.

Debaixo de um sol escaldante, à procura de um local para refrescar e me alimentar, encontrei uma pensão e aos poucos fui percebendo a diversidade de práticas profissionais existentes naquele local. Além de bar e pensão, era também um espaço de prostituição, onde mulheres desfilavam sensualmente entre as mesas, exibindo seus corpos semi-nus, buscando fazer brotar nos clientes o desejo de consumi-las. Esse é apenas um dos vários pontos onde essa profissão considerada ilegal é realizada; existem vários pontos como a rua Floriano Peixoto, entre outros.

A pensão sobre a qual realizo esta pesquisa, localizada em partes periféricas do centro de Rio Branco (bairro da Base), constitui-se em um espaço de intensos choques de valores morais. Ao frequentar o local, fui percebendo como são tratadas as mulheres que fazem “programa”, e principalmente, como os usuários dessas atividades sexuais

identificam quem faz “P” e quem não faz. Ao sentar-me nas mesas para passar algum tempo observando e ao mesmo tempo conversando com alguns amigos, fui sendo abordada por vários freqüentadores do local que desejavam saber se eu também fazia “P” (abreviação tímida e cheia de possíveis pudores), para perguntar se eu também estava comercializando práticas sexuais. Na primeira vez em que me deparei com tal situação fui me questionando sobre quais aspectos eles foram se baseando para ir perguntar se eu também fazia “programa”, pois receosos, eles perguntavam às garçonetes se eu era novata na pensão. Ao receberem a informação de que eu estava realizando uma pesquisa, passavam a me tratar diferente, sentia que diminuía os olhares indiscretos e alguns até vinham fazer amizade, tentando descobrir o que eu estava fazendo naquele local que não fosse o que é de praxe. Alguns freqüentadores perguntavam diretamente o que eu estava fazendo “ali”, com um tom de voz que indicava que aquele local não cabia ao meu perfil, e fui notando que eles iam construindo conceitos a meu respeito. Percebi também o quão estigmatizado é a identidade da prostituta, pois eles me diziam que eu não parecia com “uma delas” pelo modo de vestir, pelo comportamento, entre outros.

Ao ter a oportunidade de conversar com as mulheres desta pensão, fui percebendo que elas se auto-recriminam e se punem, ao ponto de considerarem-se proporcionadoras do pecado, algumas se sentindo feias e até afirmam que isso é um dinheiro “amaldiçoado”, como é o caso de Pétala, que quando fiz a pergunta se ela tinha esperanças de conseguir um relacionamento amoroso, ela tristemente respondeu :

“Ah é mei difícil né porque as veiz acontece. Mas que é difícil é , porque o pessoal num acredita né. Mulher de puteiro jamais tem valor né”, disse a moça demonstrando timidez ao relatar aspectos tão íntimos de suas perspectivas de vida.

A fala de Pétala é carregada de valores impostos pelo moralismo cristão e pelo discurso modernizante, que rotulou arbitrariamente o que é mulher de “respeito” e o que é mulher de “puteiro”, dando seus respectivos valores morais a cada uma dessas classificações, impondo padrões comportamentais no universo feminino, ligado à sexualidade e, principalmente, ao impor o que é cabível como profissão digna para uma mulher e o que não é.

O sentimento de autopunição que conseguimos identificar na fala de Pétala fica evidenciado em vários momentos de nossa conversa, onde a “invasora de privacidade”, na tentativa de conhecer como era a “realidade” sobre a visão de quem trabalha nessa profissão, perguntava sobre as perspectivas dela em relação ao tempo que ela permaneceria nessa atividade, se ela pretendia continuar por um extenso período:

“Não amor eu não pretendo de jeito nenhum, na hora que aparecer um emprego pra mim eu saio dessa vida. Porque isso não é pra mim não, eu tenho vergonha, eu fico aqui assim, às vez eu faço mais quando eu to bebendo, eu tenho vergonha até de andar”, tristonha desabafou Pétala.

A tal “vergonha” que Pétala fez questão de dizer que sentia aparece como uma tentativa de justificar que apesar de “fazer programa”, ela considera essa prática algo passageiro, apenas por não ter outra opção de trabalho e acima de tudo, considera abominável tais práticas. Esse é o discurso que legitima a ação da mesma na prostituição, como se fosse a justificativa, a necessidade financeira é a responsável pelo ato tão “vergonhoso” relatado pela moça. Percebemos o quão intenso é o conflito identitário dessa trabalhadora, pois tenta constantemente justificar sua prática como uma necessidade e não uma opção. Essa é uma das realidades vivenciadas nessa profissão, no entanto, não se constitui como causa absoluta: existem vários casos onde pessoas gostam do trabalho que fazem, entendendo tal ato como algo digno de respeito, como qualquer outra profissão.

Pétala ao relatar sobre seus dilemas cotidianos demonstrou bastante rejeição à sua aparência física quando, indiscretamente, perguntei se a mesma sentia-se bonita, situação pela qual recebi a resposta, prontamente e com um sorriso encabulado, de um *não*, acompanhado de uma possível contradição com sua atividade econômica.

Sabemos que a comercialização sexual constitui-se substancialmente da exposição corporal de sujeitos que se submetem a tais práticas, logo, esse universo exige um padrão físico visivelmente desejável e em se tratando de locais considerados promíscuos, conhecido popularmente como baixo meretrício, esse ideal de corpo escultural não se torna regra, pois se permite uma variedade de perfis, que em outro contexto social poderia ser considerado inaceitável, vendo que, nesses espaços passa a receber existência significativa.

Vestidas de forma atraente, valorizando curvas que delineiam os órgãos proporcionadores de prazeres sexuais, essas mulheres passeiam livremente pelas mesas, oferecendo o que muitos consideram como “desvio sexual”, dentro de um ambiente em que as instalações físicas são precárias, onde os freqüentadores aparentam pertencer às instâncias sociais marginalizadas, essas mulheres atuam dentro de suas realidades financeiras, com o intuito de demonstrar o que há de mais belo e desejável em seus respectivos corpos.

Vários dogmas relacionados às causas da prostituição são debatidos e, portanto, servem de legitimação da concepção de que essa profissão é um “mal necessário”. Sobre essa problemática, Aparecida Fonseca, autora de *Mulheres da Vila*, fez intensas pesquisas sobre a vida de mulheres que comercializam o sexo, dentro de uma perspectiva

de dialogar como essas trabalhadoras no final da década de oitenta, quando elas reivindicam por direitos trabalhistas. Em *As mulheres da vila*, elas não são consideradas vítimas ou atrizes de capas policiais, mas sujeitos que vivem a partir de regras coletivizadas de organização, práticas de prevenção e de controle dos clientes, demandas eróticas, entre outros. Moraes, (1995) dialoga com os diversos estereótipos construídos a cerca das condutas éticas e estéticas das prostitutas:

A tese da prostituição como um “mal necessário” tem se sustentado durante tantos anos porque ela serviu, e serve até hoje, à manutenção da ordem moral e sexual vigentes. O dualismo presente nos modelos de representação das sociedades ocidentais propiciou o surgimento de formas binárias de classificação, tais como: certo x errado, santa x pecadora, senhora x puta, pura x impura; entre outras. (Moraes, 1995: 34)

Essas formas dicotômicas de representação da mulher ocidental tem heranças intensas do período que convencionamos chamar de idade média, onde a teologia cristã impôs padrões exatos de comportamento desses sujeitos, de características inatas propícias ao pecado. Valores que foram sacralizados pelas várias instâncias da sociedade, inclusive tais sujeitos são considerados portadores dos desejos insanos que perpassam a mente humana. Portanto, segundo esses padrões, é necessário que a mulher seja controlada pelos seus “superiores”, para que as condutas racionalistas sejam eficazes na vida das mesmas, submetendo-as à condição de sexo desprovido de racionalidade ou sexo frágil. Enfim, são vários níveis de desigualdades que à mulher foram impostos no contexto das regras cristãs, uma vez que a igreja entendia ato pecaminoso e servia de argumento para a exclusão e submissão desses sujeitos aos seres de sexo masculino.

Jornais locais também estão repletos de preconceitos em relação a essa profissão, como é o caso do jornal *Repique*³, que trouxe como matéria o depoimento de duas ex-prostitutas, lamentando o que tinham feito tratando essa profissão como o que há de mais pífio na vida humana:

A difícil vida de Rosa e Tereza

O primeiro passo da Rosa na prostituição foi dado quando tinha 13 anos, enganada por namorado.

Ele disse que se eu não desse, iria embora. Cedi para ele não me deixar. Mesmo assim fui abandonada.

Agora, Rosa está com 14 anos. Com o rapaz que mexeu com ela, não permaneceu mais do que 4 meses. Depois disso, começou a sair com algumas amigas, que a

influenciaram bastante a cair na vida. Daí passou a ganhar “coisinhas” saindo com “coroas”. Ela dá preferência aos mais velhos, porque eles pagam melhor.

Como Rosa, a maioria dessas garotas entre 12 e 16 anos é iludida; quando não, é forçada a fazê-lo. Algumas vão pela necessidade financeira, outras são violentadas bruscamente, quando então são rejeitadas pela sociedade, não podendo mais se recompor diante dela.

A depravação de mulheres tão jovens dá-se comumente nas periferias de Rio Branco a falta de orientação sobre sexo é suprema. Apesar de tudo isso, muitas trazem consigo a necessidade, a miséria e algumas carregam traumas. Os jornais estampam os estupros, que a cada dia que passa ocorrem com mais freqüência. Na maioria dos casos há sempre um namoradinho insistente que promete “mundos e fundos” para ganhar a “mina”; depois que conseguem, na hora “H”, fogem como um animalzinho assustado.

Repiqueete presenciou várias cenas. As menores prostituídas, geralmente, são encontradas nas praças, principalmente, na Plácido de Castro, um ponto já conhecido pelos velhos da grana ou com dinheiro suficiente para passar uma boa noite. Eles oferecem entre 40, 80 e às vezes, até 100 mil cruzeiros, dependendo da “mercadoria”.

Em um famoso bairro de Rio Branco, apelidado, por Bostal encontra-se o que se pode chamar de uma “garota jeitosa”. Assim é Tereza, uma ex-prostituta, cheia de arrependimento e desgosto do seu passado. Ela entrou nessa vida com apenas 13 anos, quando namorava um rapaz e este lhe fez um convite para jantar fora. Sem que ela notasse o namorado colocou, na bebida, pílulas para dormir. Quando Tereza acordou já estava suja de sangue e em um motel fora da cidade. Três dias depois ele casou-se com outra.

Com olhar tristonho, 18 anos, ela declara seus sofrimentos, depois disso: “Todos passaram a me olhar com outras intenções. Os rapazes não queriam somente a minha amizade, e ainda arranjei uma amiga que me botou a perder, em tudo. Já me considerava uma prostituta.

Tereza conta que sua mãe fica na dela, soube desde a 1ª vez, sabe de sua vida toda, e está lhe entendendo, enfrentando “numa boa” com ela. Não tem pai e seus dois irmãos mantêm a casa. Atualmente está vivendo com um garoto, e afirma: “A única pessoa com quem já mantive relações sexuais de verdade com e amor e carinho, foi com esse cara. Para mim não existiu outro homem, a não ser ele. A gente leva uma vida social, legal. Já namorava com ele quando ficava com outros por aí; antes não gostava dele, depois fui me amarrando, agora a gente vive numa boa. Foi ele quem me tirou dessa vida”.

“É uma vida incrível – afirma Tereza. São todos os homens, qualquer um que se vê, oferece uma certa quantia e a gente já vai. Se é feio ou bonito ninguém sabe, só na hora que está na cama. Uns querem bater, maltratar, outros não pagam, bebem muito, na maioria só velhos. Se eu fosse sair com algum velho daqueles, tinha que beber. Às vezes tomava porre e ficava por aí; algumas vezes um conhecido de minha mãe me trazia para casa. Sentia vergonha e talvez tomando aquela bebida, ia enfrentar tudo, encarava tudo que eles quisessem.

Agora, quando lembro o que aconteceu, me dá vontade de chorar, sinto desgosto. Não penso mais nessa vida. E se por acaso aparecer outra oportunidade dessa, não aceitarei nunca, nunca mais na minha vida”.(Repiquete, 14 a 20 de janeiro de 1985).

A sociedade moderna se utiliza dos meios de comunicação para impor seus valores, este exemplo de Rosa e Tereza foi utilizado para “alertar” as moças “puras” de Rio Branco que se por acaso perdessem a virgindade antes do casamento; a prostituição pode ser uma conseqüência de tal erro, como se elas perdessem o “valor” após ter a primeira relação sexual fora do casamento. De forma alguma está sendo colocada em questão a idade das moças citadas pelo jornal, considerando-se um crime a exploração sexual de menores de idade. Pensemos, então, sobre como os discursos moralizantes desse meio de comunicação, que colocando-se em uma “missão social”, expôs dois exemplos de pessoas que se sentiram vítimas de seus ex-namorados por terem tido relações sexuais antes do casamento, em uma forma de mostrar o “mal” que pode causar tal ato.

Percebemos a intensidade de juízos de valor emitido pelo jornal Repiquete através da forma como ele se refere aos “namoradinhos insistentes” das moças que como “vítimas” desses verdadeiros “lobos-maus”, tiram a pureza das “pobres donzelas indefesas”. Padrões comportamentais baseados na ética cristã estão intensamente presentes no discurso do Repiquete, ao impor aos seus leitores um modelo de vivência de moças, mostrando o quão “frustrante” é a vida na prostituição, como se tal profissão fosse algo condenativo para a eternidade e o pior dos pecados. Demonstrando aversão a essa profissão, Repiquete acusa os rapazes que insistem em ter relação sexual fora do casamento como culpado pela inserção das moças nessa atividade, como se as mesmas não possuíssem condições psicológicas de rejeitar a proposta, como se o fato de não serem virgem as submetessem à condição de “mulher da vida”, ou como sujeitos despossuídos de valor perante a sociedade, além de considerar algo degenerativo.

Tal situação também é contada por Michele Perrot em Minha história das mulheres, onde a autora relata a condição feminina no século XIX, sobre o quanto as moças eram zeladas pela pureza de sua virgindade, inclusive por parte da igreja: “A virgindade das

moças é cantada, vigiada, até a obsessão. A Igreja, que a consagra como virtude suprema, celebra o modelo de Maria, virgem e mãe”. (Perrot, 2007.P.45). Caso essa ordem fosse burlada, as moças do XIX estariam condenadas a serem “mulheres da vida”, por terem tornado-se presas fáceis, agora estão relegadas à condição de não-esposas, pois depois de ser defloradas, ninguém mais irá assumi-las como esposa.

Parece-me, portanto, que valores moralistas do XIX permeiam livremente em algumas regiões no século XX também, como vimos nessa matéria do jornal Repiquete, os mesmos rigores comportamentais exigidos por parte das moças em Rio Branco, uma situação, lamentavelmente, idêntica.

Percebemos, ainda, na matéria desse jornal local, uma história típica que corresponde à manutenção da ordem moralista de nossas sociedades ocidentais que por longos anos convivem com essa atividade profissional e mesmo assim permanecem tendo-a como algo ilícito, desprovido de dignidade, imoral, entre outros. O fato das duas moças que haviam “entrado no mundo da prostituição” terem sido “redimidas” pela tão polida e civilizada sociedade moderna, ao conseguirem estabilidades amorosas que lhe proporcionaram o status de “mulheres de respeito”, demonstra o quanto estamos, nós, modernos, limitados a padrões deveras arcaicos no que diz respeito à condição humana, aqui referindo-se a respeito da condição do *outro*.

Temos também outro exemplo de discursos moralizantes divulgados nos jornais locais, como é o caso de um artigo que está intitulado como: “Difícil vida fácil ainda anima Rio Branco”, onde é feita uma reflexão e um histórico sobre a vida de mulheres que alugam seu corpo, momentaneamente, para práticas sexuais. Eis um trecho do artigo onde o jornalista faz uma análise da prostituição em Rio Branco:

Os antros de prostituição no estilo tradicional estão em franca decadência. Hoje, estão restritos a alguns pontos localizados em bairros como o 15, Papoco, Estação e 6 de Agosto. Nesses locais ainda são conservadas, sempre acesas, as luzes vermelhas da cor do pecado. Os bordéis do bairro 15 é imagem acabada da decadência imposta pela liberalização dos costumes e padrões morais somados a competição com profissionais mais jovens, bem vestidas e detentoras de “macetes” importados de outros centros mais desenvolvidos na arte de vender o corpo”. (Jornal O Rio Branco, 01/04/1990)

Notamos qual é a representação da prostituição para o autor deste artigo ou para a editoria do respectivo jornal ao afirmar que esses espaços de trabalhos onde mulheres que comercializam práticas sexuais, constituem a “imagem acabada da decadência”. Esses conceitos que impõe padrões de comportamento considerado digno permeiam até mesmo os espaços considerados modernos⁴, pois percebemos uma intensa carga de pensamentos degenerativos em relação a um espaço que comporta diversas relações sociais, inclusive constitui-se como um local alternativo de relações comerciais, que rompem com os trabalhos considerados “normais” e, portanto, aceitos, na sociedade moderna.

Pensamentos desse cunho ideológico estão presentes até hoje em nossa sociedade dita “civilizada”, “plural”, “polida”, que através do discurso da democracia, nos rotula como seres “iguais perante a lei”, e que, parece comportar certos dogmas deveras preconceituosos, apresentando-se como incapaz de perceber e respeitar a existência de sujeitos que não possuem os mesmos valores que os ditados pelas “normas” que ditam a, tão venerada, harmonia social.

A situação é deveras complexa quando paramos para questionar as origens dos diversos estereótipos construídos historicamente sobre as mulheres, que por muito tempo foram consideradas portadoras da origem pecaminosa. Michele Perrot em, *Os excluídos da História*, traz reflexões acerca da existência e participação ativa das mulheres na história da humanidade, dialogando com as mais variadas formas de tortura e desigualdade que esses sujeitos foram por tanto tempo, não sem reagir, submetidas. A autora traz alguns exemplos de como a literatura do século XIX compreendia as funções da mulher:

“Ora a mulher é fogo, devastadora das rotinas familiares e da ordem burguesa, devoradora, consumindo as energias viris, mulher das febres e das paixões românticas, que a psicanálise, guardiã da paz das famílias, colocará na categoria de neuróticas; filha do diabo, mulher louca, histérica herdeira das feiticeiras de outrora”. (Perrot, 1988.p.187)

A autora nos informa sobre os olhares que a historiografia, que por longas datas sustentaram sua hegemonia, teve sobre a mulher, estabelecendo-a como o sexo inferior, destruidor da moral e boa conduta de “homens de bem”, pais de família. Sobretudo da mulher considerada lasciva, impura, no caso a prostituta, dando a esta um significado de ser abominável, que não correspondia à ordem estabelecida, ela representa a contradição dos conceitos e discursos de disciplinarização dos corpos, higiene e pureza.

Na tentativa de romper com o moralismo teológico do “império sagrado”, como é conhecida a Idade Média, os pressupostos modernos correspondiam à criação de uma ética independente das concepções sacralizadas. Contudo, segundo Lipovetsky,

essa substituição para um suporte laico não atingiu seus objetivos supremos, uma vez que permaneceram arraigados às significativas proibições. Gilles Lipovetsky em *A sociedade pós-moralista* trabalha com a questão da sexualidade nos dias atuais, mostrando que apesar da filosofia do amor livre estar presente nas novas relações amorosas, ainda existe um conjunto de normas que regulam o que é permissível e o que não é nesse universo:

“A despeito do processo de liberalização dos costumes, um certo número de atitudes em matéria sexual ainda dá margem à condenação da consciência social. Assim, por exemplo, incesto, exploração de menores, prostituição, atos hediondos, práticas sadomasoquistas suscitam claras reações de hostilidade, em maior ou menor grau”.(Lipovetsky, 2005: 39)

Lipovetsky afirma que mesmo vivenciando a filosofia hedonista, a sociedade individualista do século XXI permanece impondo limites em relação à liberação sexual, uma vez que condena práticas como a prostituição. A razão pós-iluminista, portanto, parece utilizar o discurso democrático para determinadas ações convenientes, deixando um arsenal hipócrita de comportamento social presente por demais em seu convívio. Em especial quando se trata do comportamento feminino, as proibições são maiores, a busca do prazer sexual pelas mulheres ainda é condenado, além de não permitir que esta possua os mesmos direitos que os homens nessa trajetória, como por exemplo, a busca por gigolôs é inferior ao de prostitutas.

O comportamento humano moderno torna-se cada vez mais complexo na medida em que percebemos a falta de solidez identitárias de seus sujeitos: humanos perdidos em suas perspectivas de vida permanecem presos ao imaginário moral da ética, dos bons costumes, do ideal de família cristã e que por sua vez, carregam a culpa ao perceberem o quão vulneráveis são às promiscuidades consideradas “mundanas” e, portanto, “ímorais”, aqui se referindo à prostituição.

As formas de prostituição modernas são, indubitavelmente, bastante variáveis e distintas das ocorridas nos XV até XIX, torna-se evidente que as formas de comunicação entre essas mulheres e seus clientes, bem como a relação com o proxenetismo, entre outros, foram consideravelmente modificadas, a utilização da internet como a grande vitrine de exibição dos corpos como instrumento de prazer, ampliou as possibilidades de consumo. Além do aumento da construção de prostíbulos dos diversos níveis sociais. Porém, certos aspectos que perpassam sobre as perspectivas e os pontos de vistas em relação a essa profissão foram pouco modificados, tendo em vista que a modernidade parece não ter conseguido, como nos disse Valéry, estabelecer uma harmonia política, uma moral, leis civis que estivessem de acordo com todos os modos de vida e

pensamento que criou. (Valéry,1999). Princípios como o do amor livre e da liberalização dos costumes sexuais parecem ainda conviver com intensas incoerências conceituais no que diz respeito à existência de barreiras que rotulam o certo e o errado, o pecado, o puro e o impuro, ao tratarem pessoas que comercializam o corpo como sujeitos desprovidos de dignidade profissional, além dos diversos tipos de intolerância.

Notas:

¹ Graduanda em História – Ufac.

² Orientador, professor do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Ufac.

³ Jornal circulado nos anos 1984 e 1985, pela direção de Elson Martins e edição geral de Sílvio Martinello. Arquivo pesquisado no CDIH (Centro de Documentação e Informação Histórica)

⁴ O termo aqui se refere a um período que rompeu com dogmas arcaicos de um anterior, conhecido por Idade Média.

Referências Bibliográficas

AZERÊDO, Sandra. Preconceito contra a “mulher”: diferença, poemas e corpos. São Paulo: Cortez, 2007.

BEZERRA, M.José, SILVA, M. Rita Costa da, CAMPO, M. Madalena Guedes. Damas da noite: sexualidade e prazer como estratégias de sobrevivência. Rio Branco: Globo, 2001.

BURKE, Peter (org). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CALLIGAEIS, Eliana dos Reis. Prostituição: o eterno feminino. São Paulo: Escuta, 2005.

DIMENSTEIN, Gilberto. Meninas da noite: a prostituição de meninas escravas no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1992.

FEARTHERSTONE, Mike. Cultura de consumo e pós-modernismo. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. I. Microfísica do poder. 22ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREITAS, Renan Springer de. Bordel, bordéis: negociando identidades. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

LE GOFF, Jacques(org). A nova história. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LIPOVETSKY, Gilles. A sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos. Barueri, SP: Manole, 2005.

_____. O império do efêmero: a moda e seus destinos nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

MORAES, Aparecida Fonseca. Mulheres da vila: prostituição, identidade social e movimento associativo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

NOVAES, Adauto (Org). Civilização e Barbárie. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

- _____. Ética. São Paulo: Companhia das letras, 2007.
- PERROT, Michelle. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.
- _____. Minha história das mulheres. São Paulo: Contexto, 2007.
- PISCITELLI, Adriana, GREGORI, Maria Filomena, CARRARA, Sérgio (Orgs.). Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- RAGO, Luzia Margareth. Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (Brasil 1890-1930). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1830-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- ROUSSIAUD, Jacques. A prostituição na idade média. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- SILVA, Ana Márcia. Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas, São Paulo: autores associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.
- SOUZA, Carlos Alberto Alves de (org). 15 Textos de História da Amazônia. Rio Branco, UFAC / Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, 1998.
- VEYNE, Paul; VERNANT, J.P.; DUMONT, L.; RICOEUR, P.; DOLTO, F; VARELA, F; PERCHERON, G. Indivíduo e poder. Lisboa: Edições 70, LDA, 1987.

Oralidade e escrita de poder sobre a história de Chico Mendes a partir das publicações oficiais de discursos do senador Tião Viana: uma análise discursiva

Rogério de Mendonça Correia¹

Introdução

Toda análise discursiva é uma tarefa laboriosa por natureza, por se tratar, não apenas de atos de fala, menos ainda por se tratar de documentos escritos ou relatos, mas por se tratar de tudo o que está presente nos dois. O texto, o contexto, a escrita, a fala, a intenção, o não-dito inclusive. Por esta razão procuramos limitar o quanto possível nosso trabalho sobre oralidade e escrita de poder sobre a história de Chico Mendes, por ocasião do simpósio que marca, como evento acadêmico da Ufac, a passagem dos 20 anos de sua morte.

Nesta perspectiva, selecionamos três textos que se encontram escritos e publicados nos anais do Senado Federal, mas que são oriundos de pronunciamentos feitos da tribuna do Senado pelo senador Tião Viana. Foram selecionados, não por haver muitos outros entre os quais estes sobressaíam, mas porque na realização da pesquisa no banco de dados da biblioteca do Senado, quando cruzados os dados “Tião Viana” e “Chico Mendes”, encontramos apenas estes três pronunciamentos que, por serem relativamente curtos em seu tamanho físico e profundamente significativos do ponto de vista do objeto enfatizado, mereciam igual atenção para equilibrar a análise.

A proposta metodológica é analisar os textos na sua perspectiva de produção da história oficial de Chico Mendes a partir das instituições de poder que se propuseram a construir esta história ao longo do tempo decorrido após sua morte. A “lupa” com a qual procuramos enxergar os textos é a visão foucaultiana a partir da obra “A ordem do discurso”. Desta feita, a ordem de análise será tomar primeiramente o texto produzido em 2003 e depois os outros dois textos produzidos em 2007, vindo primeiramente o discurso e depois o requerimento, que serão explorados propriamente no decorrer da análise.

Deve ficar posto aqui que esta análise não é definitiva sobre o tema por razões diversas, devendo ser ressaltadas a pesquisa em si, que encontra-se apenas em fase inicial, devendo ser estendida para alcançar seu propósito mais amplo; depois, a pesquisa limitada no banco de dados da biblioteca eletrônica do Senado não contendo documentos antigos, impossibilitando uma busca nos primeiros anos de atuação dos

parlamentares com gestão anterior ao final dos anos 90; e, finalmente, a utilização unicamente da obra “A ordem do discurso”, que apesar de ser uma referência para todos os que se propõem a fazer análises semelhantes, não nos dá condição de pretender ser profundamente inteirados da análise foucaultiana por não conhecer a extensão de sua obra.

De toda forma, apresentamos um trabalho válido como iniciação de pesquisa sobre a constituição histórica do homem/mito/sujeito Chico Mendes, tão importante para compreender nuances típicas deste lugar onde vivemos, Rio Branco, Acre, especialmente na perspectiva da constituição política e seus desdobramentos na utilização deste nome, que de tão importante para a construção destas teias, constituiu-se numa ‘marca’ capaz de movimentar fundos, investimentos, capital.

O pronunciamento de 22/12/2003

Para situar o pronunciamento, é o único documento oficial produzido a partir de atividade parlamentar por parte do senador Tião Viana na passagem do aniversário de 15 anos da morte de Chico Mendes. Um pronunciamento que, conforme encontrado nos anais do Senado, conta apenas duas páginas. O contexto do pronunciamento é a vigília do Senado Federal para aprovar o orçamento apresentado pela Comissão de Orçamento do Congresso Nacional para o exercício de 2004.

São lembrados neste pronunciamento nada menos que seis bispos católicos ligados a movimentos eclesiais e políticos, na intenção de apontar para importância da passagem do aniversário de Chico. Embora não possamos precisar isto, fica nas entrelinhas do discurso que estavam presentes no congresso no momento de seu pronunciamento, o que marca sua importância nestas instâncias e o quanto estas instituições de bispado estão envolvidas no processo de construção da figura simbólica de Chico Mendes.

A esta altura já temos material suficiente para uma boa discussão da construção e lugar de importância ocupado por Chico nas falas oficiais dos que produzem a história a partir do poder. No cenário político acreano, embora não seja ênfase deste trabalho, podemos apontar o monopólio político do Partido dos Trabalhadores nos últimos anos, centrado na figura do atual ex-governador Jorge Viana (governador à época do pronunciamento) e estendido na prefeitura da capital do estado, e em dois dos três cargos de senador, todos ocupados por membros do partido e, em especial os do senado, ocupados por seu irmão Tião Viana e por Marina Silva, a senadora que se tornou ministra e que, efetivamente, militou ao lado de Chico Mendes.

A história militante de Chico faz com que o partido herde a possibilidade de

contar sua verdadeira história. A isto dedicou-se muito mais Marina Silva, pelo tempo de convivência com Chico. Mas foi um projeto retomado pelo partido na pessoa de Jorge Viana, que foi quem fundou, organizou ou apoiou a maior parte das instituições formais que (re)contam a história de Chico. O Parque Chico Mendes, a Reserva Florestal Chico Mendes, o museu e a casa restaurada de Chico Mendes, a florestania – modo de fazer política de desenvolvimento sustentável na região amazônica evocando princípios defendidos por Chico Mendes, ao menos na versão oficial, a praça Povos da Floresta com uma réplica de Chico Mendes, etc.

Além do fato de ser ainda hoje do PT o governo, a prefeitura (às portas de pleito eleitoral) e dois senadores, o que lhes possibilitou (re)escrever a história de Chico Mendes, há um forte apoio de instituições eclesiais ligadas à Igreja Católica à maneira como esta história é (re)contada, como fica explícito no pronunciamento. Uma vez que Chico era auxiliado por alas da igreja ligadas a questões sociais e à terra, são agora os construtores da sua imagem perante a sociedade.

Entendendo um pouco do que Foucault fala, porém, percebemos como as mesmas instituições que tanto valorizaram a imagem de Chico Mendes internamente, dentro do Estado, principalmente para implementar uma política de desenvolvimento sustentável usando a imagem do seringueiro (e tendo na castanheira estilizada seu símbolo maior), não tiveram o mesmo ímpeto em utilizar este ícone nas instituições fora da universidade. Uma vez que o poder emana das instituições, que para Foucault exercem algumas formas de domínio, a construção que foi feita de sua imagem a partir das instituições internas não foi a mesma utilizada nas instituições externas.

Uma sessão para tratar sobre orçamento anual no Senado não é dia de tratar qualquer outra questão. Não há qualquer inclinação de respeito ao que está sendo dito. O pronunciamento segue apenas o rito normal da casa, é transcrito taquigraficamente, com cópia enviada pelo senador que o pronuncia à mesa diretora, que por sua vez o dá como recebido e o envia para os anais da casa, onde será relegado ao esquecimento ou, quando muito, à pesquisa. Considerando que há dias especiais para receber os professores, os maçons, os advogados, alguns empregados de certos ramos, seria justo também pensar que Chico Mendes, se foi tudo o que é dito internamente, mereceria algo maior no Senado. Ao contrário disto, vemos como varia a versão de instituição para instituição, dependendo do âmbito de poder em que ela se encontra.

O atrelamento do nome com a igreja também denuncia que a pressão da presença dos bispos foi provável razão para que o discurso se desse nesse contexto e não pudesse esperar outro. É incluído no meio de uma séria discussão sobre o futuro do Brasil de forma sutil, dizendo que o Chico abriu o caminho para o desenvolvimento, curiosamente

num momento em que nada no orçamento nacional, uma das votações mais importantes e emblemáticas da casa, sequer lembra o Chico ou qualquer projeto que leve seu nome ou os ideais defendidos como seus. Este é o segundo paradoxo nos dois primeiros fatos mencionados no discurso.

O próximo assunto deste pronunciamento é a ligação que o senador procura estabelecer entre Chico Mendes e Jesus Cristo, procurando situar suas semelhanças nos temas da humildade e da solidariedade. Aqui fica muito clara a ligação da ordem discursiva aplicada exatamente como descrita por Foucault quando diz que “(...) em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos (...)” (Foucault, 2008: 08). O caráter messiânico atribuído a um homem comum, do interior do estado, com situações morais sociais questionáveis é uma marca da re-significação de valores que o constituem como pessoa, como sujeito. Naturalmente que a presença dos bispos naquele ambiente motivaram esta associação discursiva.

Chega-se a suscitar o apóstolo Paulo e sua visão bíblica de Cristo como analogia da visão que podemos ter de Chico, olhando sua história conforme descrita no discurso. Neste ponto, Chico é apresentado como o exemplo ideal para um Brasil que procura soluções, sobretudo de política de subsistência nas regiões amazônicas. Um alerta que fala ainda hoje sobre caminhos de desenvolvimento sustentável como proposto pelos que re-organizam o discurso. Diz o senador: “Este tipo de afirmação de fé e de um novo modelo de sociedade perdura há três mil anos, em uma construção permanente e inacabada. E Chico Mendes, para nós, simboliza muito isso”.

Embora seja pouco provável que um homem com o raso entendimento de Chico sobre questões outras que não as de militância fizessem parte de seu repertório de intenções. O que temos então é uma associação discursiva, controlada, selecionada e organizada de acordo com as intenções necessárias ao momento, consciente em sua inteireza ou apenas em parte, por aquele que é responsável pela escrita histórica a partir das estruturas de poder.

Num dos mais significativos atos discursivos deste pronunciamento, o senador insere o governador Jorge Viana, seu irmão e idealizador maior deste modelo, hoje defendido pela Frente Popular, aliança partidária liderada pelo PT – partido que organizou a história do Chico após sua morte. Paradoxalmente, ao mesmo tempo que construindo uma história amazônica naturalista para Chico, inauguravam a praça Povos da Floresta, num lugar pouco freqüentado no centro da cidade, no setor bancário, com uma estátua, réplica de Chico segurando a mão de uma criança. Pensando na valorização dos povos

da floresta, donde encontramos artistas e escultores inclusive, nos surpreendemos com o fato de Chico ser homenageado “por uma grande escultora internacional, que pertence à causa ambientalista mundial”. A interpretação da estátua é Chico “(...)exatamente como ele era(...)”: “(...)com o olhar voltado para o futuro(...)”. Mais uma vez a inclinação do tom do discurso transmitindo a imagem de um homem mais humano do que ele realmente se propunha ser.

As ONG’s também são mencionadas no discurso do senador, afinal estas instituições tem investidos grandes montas de dinheiro em projetos que levam o nome e a marca de Chico Mendes espalhados por todo o estado, principalmente na região de Xapuri, terra de onde viveu e morreu.

É um exemplo o ato de hoje, reunindo o Governador Jorge Viana, nossos arcebispos, bispos, padres e líderes sindicais, tentando reunir a fé e a política numa reflexão à altura do que representa a entrada do Brasil e do mundo no século XXI.
Deve ser a razão para a reflexão de toda a sociedade brasileira e de toda a sociedade planetária. (Tião Viana, 2003)

Assim termina o pronunciamento do senador, que exalta a reunião dos poderes institucionais que Foucault mais evidencia em sua obra, estado – escolas, polícias – e igreja, construindo juntos uma imagem de Chico Mendes que é bastante re-organizada se comparada com relatos mais desvinculados de sua vida, principalmente aqueles que partem dos amigos desconhecidos que estão nas fotografias e que sumiram, porque não se filiaram ao partido e dos quais nada se ouve falar.

O pronunciamento de 11/04/2007

O pronunciamento aqui tratado é um pouco menor que o anterior. Entretanto de grande importância para entender o que as publicações oficiais de poder produziram como relevante para a história de Chico Mendes como ícone de um modo de pensar.

Teremos que analisar foucaultianamente este discurso a partir daquilo que não foi dito. Como para Foucault o discurso nem sempre está presente no que é dito, mas no sistema ideológico presente nos discursos, e os discursos podem ser percebidos no não-dito tanto quanto no dito, aqui temos um discurso que grita a partir do não-dito.

Se um nome tivesse sido dado ao pronunciamento, estaria contido na primeira frase: “Glória Perez reafirma sua trajetória como escritora de sucesso na televisão brasileira”. Por que analisar esta fala no II Simpósio que fala sobre o aniversário da

morte de Chico? Porque a ocasião desta fala é o encerramento da transmissão em rede nacional da minissérie ‘Amazônia: de Galvez a Chico Mendes’, de autoria da escritora conterrânea de Chico.

No discurso oficial divulgado na mídia interna no estado, a minissérie foi o cumprimento de um compromisso assumido pela autora de produzir uma obra para contar a história de sua terra natal. Na análise discursiva percebemos que esta promessa custou aos cofres do estado uma monta considerável para consecução. A contrapartida financeira do estado aqui funciona como o não-dito foucaultiano.

Tanto quanto no caso acima, o não direcionamento da vida de Chico Mendes no discurso funciona como o não-dito presente, impondo-se como um questionamento sobre a diferença na maneira como Chico é tratado interna e externamente. Nos discursos intra estaduais, Chico é o ponto central da história, o herói que encarna todos os outros heróis, o reviver até mesmo de Plácido de Castro, o herói da revolução. Nos discursos extra estaduais, Chico volta a ser coadjuvante de uma história maior, neste caso simbolizada pela história de vida de Glória Perez.

Nesta fala ordenatória da história oficial, Chico só foi mencionado para servir de referência para comparar o crescimento, a liderança, o “sangue” e a “audácia desbravadora” da autora em questão. Esta citação no segundo parágrafo é a única feita diretamente ao nome de Chico. No começo do parágrafo como acabamos de discorrer, e no fim do parágrafo para mostrar como a autora teve capacidade de ‘capitanear’ as lutas ambientalistas, entre as quais figura principalmente as que Chico travou, o que “fez com que seu nome e valor fossem reconhecidos internacionalmente”.

Percebemos aqui como aquele que deveria alavancar discursivamente o debate re-organizado, selecionado, re-contado internamente, acaba por ser tratado como que marginalmente no momento central de sua exposição. Embora fosse exatamente o descrever sua morte que levou a minissérie ao seu êxtase nos últimos capítulos, no Senado Nacional, a partir da fala de um dos senadores do partido que assumiu a responsabilidade de re-contar sua história, Chico é citado apenas para referenciar o excelente trabalho realizado pela autora Glória Perez.

No mais, o pronunciamento é uma apologia ao requerimento de aplauso que será tratado no próximo ponto, de autoria do senador Tião Viana. A mesa lhe concedera o tempo regimental para apresentar base argumentativa que endossasse seu requerimento.

Foram lembrados os temas polêmicos tratados pela autora em suas novelas, as emissoras por onde passou, as novelas que escreveu e dirigiu, seu engajamento na luta pela modificação na lei de crimes hediondos (devido a conhecido episódio de violência em que sua filha, Daniela Perez foi brutalmente assassinada e os culpados tiveram penas

reduzidas), e acrescentado a seu trabalho o dar destaque ao debate nacional sobre a preservação do meio ambiente. Precisamos, como exercício de análise do não-dito, lembrar que estamos estudando os discursos do senador Tião Viana em que Chico Mendes é referenciado e homenageado nos últimos 10 anos, pelo menos (tempo de limitação da biblioteca eletrônica do senado).

Há outro debate presente neste discurso, que trata sobre a condição de elevar alguém à condição de herói, como é feito pelos re-organizadores oficiais da história do Acre com as figuras de Plácido de Castro e de Chico Mendes. Aqui não é o lugar adequado para dar curso a estes debates, mas é importante lembrar que já não é mais tão ortodoxa a visão que se tem destes dois homens, que podem ser considerados deveras muito importantes para a formação do estado enquanto tal, mas que estão longe de encarnar a idéia homérica de construção heróica.

Outro debate presente e necessário neste discurso é a visão romanceada sobre os “nordestinos” seringueiros que vieram para o Acre para ajudar na construção do estado enquanto tal. Nenhuma destas afirmações deve ser tido como ortodoxa. Nem eram todos nordestinos os que vieram, nem tinham intenção de construir pátria – até porque esta noção não era presente no estilo de vida deste período, ao menos nos documentos que remontam o período -, nem tampouco vislumbravam estruturar uma luta por um estado. Vieram pela oportunidade de lucrar nas florestas, coisa que nunca veio a se concretizar para a maioria absoluta. E quando lutaram foi na qualidade de milicianos arregimentados, nem sempre por amor, para um exército cujo ideal não entendiam com clareza.

Uma questão que deve ser pontuada na análise deste discurso é a maneira como ele pretende encontrar na minissérie uma construção, ou melhor, re-construção histórica que serve documentalmente a propósitos aos quais ela de fato não se aplica. Antagonicamente é referido no segundo parágrafo como uma obra capaz de aliar a ficção à pesquisa histórica e no antepenúltimo parágrafo como capaz de “traduzir de forma romanceada a formação histórica da Amazônia Ocidental”.

Requerimento N*, DE 2007

Este requerimento deve ser analisado numa perspectiva muito semelhante à do discurso anterior, na medida em que é composto por um pedido de três linhas, seguido por uma justificativa que é formada, grande parte, por montagens fragmentárias do texto já exposto anteriormente, que é o pronunciamento de 11/04/2007.

Em sua inteireza o requerimento diz:

Requeiro, nos termos do Art. 222, do Regulamento Interno do Senado Federal, e ouvido o Plenário, que seja consignado, nos anais do Senado Federal, um Voto de Aplauso à autora televisiva Glória Perez por ocasião do término da minissérie *Amazônia, de Galvez a Chico Mendes*. (Tião Viana, 2007)

Este é o terceiro e último item que pode ser analisado de toda a atuação parlamentar do senador Tião Viana sobre Chico Mendes. Também só o podemos analisar a partir da perspectiva do não-dito como possibilidade discursiva a partir do que foi dito.

O requerimento é bem objetivo. Pede um voto de aplauso à autora televisiva Glória Perez por ocasião do término da minissérie. A questão presente aqui, e que deve ser analisada, é que voltamos a um dos principais senadores do partido que é responsável pela escrita da história oficial de Chico Mendes.

Vinte anos após sua morte, embora oficialmente se tenha utilizado de muitas maneiras a sua vida, a sua história e, sobretudo a sua morte, nos eventos principais da construção desta história, o sujeito principal não é o mais importante para re-contá-la.

Mais uma vez o que se está destacando é quem contou a história, o jeito como contou, com quem contou, por quais motivações contou. Em nenhum momento é tratado com a importância que se espera o sujeito principal da história contada. Louva-se ainda aqui o fato de terminar de contar uma história que acaba exatamente onde termina a história do sujeito em questão: a morte do Chico. A minissérie deixa um vácuo neste ponto que parece algum dia terá continuidade.

Oralidade e escrita de poder

Justificamos este postulado no título do trabalho a partir de algumas citações que colhemos na obra de Gnerre e de Foucault, donde entendemos que as instituições tem um função primordial na constituição ideológica do poder. Além disto, percebemos que o poder emana das instituições nestes casos, sobretudo onde a história está resguardada na posse ideológico de um grupo político, seja ele qual for. A partir disto temos:

Nas democracias, as pessoas que têm que tomar decisões para a coletividade têm o poder de tomar tais decisões legitimado de alguma forma com base no saber de que elas dispõem(...) (Gnerre, 1998: 26)

Este texto nos orienta na direção de que decisões para mover o coletivo, nas democracias, são orquestradas por pessoas específicas, que exercem funções apropriadas a este particular dentro da estrutura. E a posição de poder lhes confere uma legitimidade que é endossada pela noção popular de ciência aplicada à realidade da formação histórica. Portanto o discurso histórico presente na estátua da praça, na bandeira partidária, na expressão “nosso companheiro Chico”, e em tantos outros detalhes são arquitetados pelos integrantes do partido dos trabalhadores de maneira que constroem, tanto na oralidade quanto na escrita, a partir das instituições de poder que legitimam o dito e o não-dito, se constituem em história oficial.

(...)Com a escrita começou a separação, a tirania, e a desigualdade. A fragmentação da comunidade de falantes, a divisão da terra, a analiticidade do pensamento, e o reino do dogmatismo foram todos originados com a escrita. (Ricoeur in Gnerre, 1998: 49)

Esta afirmação de Ricoeur na obra de Gnerre é o que nos ajuda a entender porque a oralidade e a escrita a partir de instituições de poder, conforme a visão foucaultiana, se constitui como verdade prática na análise dos documentos propostos nesta pesquisa e em tantas outras que poderiam abordar muitos outros pontos não esclarecidos aqui por uma questão de delimitação de foco e limitação do pesquisador. A escrita é um marco divisor de poder, e isto, na visão foucaultiana, se amplia muito para a noção de discurso, que precisa de uma pesquisa específica para ser delineada, tamanhas possibilidades de desdobramento há para este assunto.

Enfim, creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. (Foucault, 2008: 18)

Foucault fala diretamente e sem necessidade de maiores explicações que a vontade de verdade, o querer propor um discurso verdadeiro, exercido ou apoiado em distribuição institucional tende a exercer pressão e um poder de coerção sobre os indivíduos interlocutores deste discurso produzido. Com isto justificamos aqui o fato de termos utilizado os discursos do senador Tião Viana. Há outras fontes tão importantes quanto ele ou mais na construção do significado histórico do nome Chico Mendes. Mas escolhemos nos deter nele por entendê-lo como um dos organizadores dos discursos do Partido dos Trabalhadores, representante do governo no Senado, tendo sido presidente do Senado, influente em questões políticas diretas para o Acre, irmão de

Jorge Viana, político moderno responsável por re-criar o discurso de identidade acreana, senador ao lado de Marina Silva – legítima companheira de jornada de Chico -, médico por formação, preparado para influenciar ocupando uma posição influente de poder.

A questão que levantamos aqui a partir destas análises é quem é Chico Mendes para aqueles que re-contam, re-criam, re-organizam sua história?

Conclusão

Procuramos fazer uma análise discursiva dos pronunciamentos oficiais do senador Tião Viana sobre Chico Mendes, por ocasião da realização do II Simpósio de Linguagens e Identidades, onde se tratará da passagem do 20º aniversário da morte de Chico Mendes.

Percebemos que a mesma discursividade aplicada para dentro do estado não é a mesma aplicada para fora dele. Os elementos constitutivos do poder nas instituições que o representam, precisamente entendidos a partir da ‘Ordem do Discurso’ de Foucault, nos permitem concluir que há uma re-organização, re-criação da história oficial por um grupo de interesses específicos, seja consciente ou não em certas instâncias.

O reconhecimento de tudo o que representa e representou a vida de Chico foram resumidos aos benefícios trazidos pelas ONG’s, e alcançados pelo ex-governador Jorge Viana e por clérigos que situam suas atuações muito mais no campo da militância política institucional do que na pastoral.

Há uma lacuna a ser preenchida por aqueles que guardaram para si o direito de contar a história oficial de Chico Mendes. Há igual lacuna ao se falar dos muitos companheiros anônimos de luta que sumiram no decurso da re-contagem da história por terem aderido ao programa do partido que herdou seu legado. Há uma outra história oral que precisa ser resgatada, do cotidiano, diferente da oficial como tem sido até aqui, no vigésimo ano de sua morte. Há um balanço a ser feito por ocasião do II Simpósio Linguagens e Identidades que observa os desdobramentos da luta de Chico vinte anos depois de sua morte. É nesta perspectiva que nos detemos.

Sugerimos ainda que outras pesquisas sejam desdobradas a partir destas implicações, por se tratarem de áreas profundas e densas, que não caberiam neste trabalho pelas muitas limitações que ela possui.

A primeira delas é uma pesquisa semelhante na atuação parlamentar da senadora Marina Silva, que muda completamente o parâmetro, embora ela seja menos influente na composição de usos desta história dentro do estado, tanto quanto mais influente fora dele. Outra é a maneira como isto se manifesta na pouca publicação encontrada hoje em língua materna, que expressa como não houve preocupação de fazer pesquisa histórica, mas divulgação de uma versão com pretensões históricas.

A maneira como foi explorado pela mídia, podendo tomar como um capítulo à parte a própria minissérie Amazônia, de Galvez a Chico Mendes, citada em um dos pronunciamentos do senador Tião Viana. O tratamento histórico que recebeu a partir

dos projetos que trouxeram recursos para o estado através, majoritariamente, de ONG's, incidindo sobre projetos não frutíferos, como parques e reservas que cumprem outra função que não a destinada, ou mesmo nenhuma.

Os projetos visuais de marcas, logomarcas, caricaturas, estátuas e afins que foram largamente utilizados por grupos distintos para re-montar uma imagem nem sempre correspondente à imagem do homem Chico Mendes. O estudo do mito que foi estruturado em torno do nome, apagando informações selecionadas de seus problemas, transformando-o num ícone, chegando ao ponto de ser comparado pelo senador a Jesus Cristo. Enfim, há muito o que ser considerado sob esse ponto de vista.

Por enquanto basta-nos as conclusões alcançadas aqui, esperando contribuir com o entendimento do que foi feito de todo o trabalho de Chico Mendes a partir das publicações oficiais de quem organiza o poder, vinte anos após sua morte.

Notas:

¹ Aluno do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - Ufac, sob a orientação do professor dr. Vicente Cruz Cerqueira.

Referências Bibliográficas

Pronunciamento de 22 dez. 2003. Disponível em:

<<http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Pronunciamento/defTexto.asp?t=342987>>. Acesso em: 30 set. 2008.

Pronunciamento de 11 abr. 2007. Disponível em:

<<http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Pronunciamento/defTexto.asp?t=367844>>. Acesso em: 30 set. 2008.

Requerimento N*, de 2007. Disponível em:

<<http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia/getHTML.asp?t=9737>>. Acesso em: 30 set. 2008.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. 16ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. 79 p.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 115 p.

Panorama sobre poetas de fronteira: Thiago de Mello, Francys Mary, Carmen Elsy Alpire e Javier Dávila Durand na tríade Brasil - Bolívia - Peru

Rossemildo da Silva Santos¹

O poema produzido na fronteira é de fuga. É construção de um mundo refúgio, onde o poeta se esconde amedrontado pelas perseguições de que são vítimas e para não presenciar o sofrimento das sociedades em que está inserido. O poeta amazônico canta o povo, a fauna, a flora, a cidade, as culturas mistas, o rio, a paisagem construindo imagens sublimes de uma terra sempiterna. Esse é um recurso cotidiano dos poetas modernos, cujas obras tendem a elevar torres de versos louvando essas categorias de uma forma apoteótica a fim de que se isole através da arte a realidade perversa, capitalista e impudente. “O país da fantasia é, neste mundo, o único que merece ser habitado; a essência do homem é tão nula que só é belo aquilo que não existe” (Friedrich, 1991).

Poesia na fronteira Brasil- Bolívia- Peru é de defesa contra a vida habitual. As condições da vida moderna, caracterizada como decadente em vários autores (por em rodapé Nietzsche e Arthur Herman), agravadas pelas visões pessimistas do filósofo alemão Nietzsche quem, em fins do século XIX previa uma sociedade progressiva rumo ao fundo do abismo. O mundo experimentou, desde aquele então, um pensamento liberal, quando o povo despede-se da religião e dos princípios básicos régios das sociedades ocidentais e passa a crer na ciência como único meio de dissolução e profusão do conhecimento. As pátrias-berço onde essas teorias tiveram sua gênese, caso da Alemanha, França, Itália e Europa ao redor foram os primeiros a gozar desse pensamento libertador finissecular. Pervadidos por uma torrente e febre industriais, essas nações se tornaram frias e insensíveis, matando de seu seio toda possibilidade de enxergar outra meta que não fosse o lucro e a ampliação de seus mercados consumidores. A arte, uma lente através da qual se enxerga o mundo de uma outra dimensão que não seja a dominante na atualidade, o consumo, movida a sensibilidade, começa a perder terreno para os sufocantes tentáculos do capitalismo, derrotador do que e de quem quer que seja para consumir seus algozes propósitos.

A insensibilidade humana alarmante levanta reações de todas as categorias sociais, inclusive dos poetas, cujos ideais não estão apenas em encontrar “... somente a beleza e os prodigiosos dons de nossa floresta...” (Mello, p. 77, 2002) e cantar as glórias de um mundo formoso e pouco visto como tal, mas em fazer com que “o imperialismo

internacional amparado pela cumplicidade dos governos que ocupam a Amazônia” (Mello, p. 77) seja denunciado e freado com urgência. Essa relação só se dá por que o exagero de liberdade do homem, agravado pelos pensamentos nietzschianos da invalidade de Deus, tornou-o adorador de outra entidade ainda mais maligna, o próprio eu. Assim, não importa quem seja prejudicado com suas ações, posto que a auto-satisfação é o que está em jogo; discutir a falibilidade do modelo de desenvolvimento criado na Revolução Industrial e em vigor até hoje, e as conseqüências humanas desde então no que se passou a chamar modernidade. A luta, que não é nova, não-declarada, mas acirrada, entre razão e arte toma aqui um cunho totalmente relevante, cujo teor leva em consideração a arte poética lírica de fronteira de três países, a saber, Brasil, Peru e Bolívia, cujos discursos fundadores lhes davam já os ares de um paraíso perdido ou mesmo de um Eldorado cobiçado há muito procurados. A arte poética lírica amazônica desenha um modelo identitário ideal para um mundo em crise de identidade; cuida de colher os trajetos de penúria por que passam os povos agredidos por esses ideais lineares de progresso, tecnologia e ciência.

Mas quem são esses poetas? De onde eles falam? Quando eles falam? De que tipo de fronteiras estamos tratando? O que os fazem tão singulares? O que os aproxima? E o que os separa? Existe fronteira na poesia? Como esses sujeitos dialogam com a vida?

Os poetas escolhidos para este trabalho são pessoas criteriosamente eleitas pelo fato de terem uma história destacável e única no continente amazônico. Verificar um de cada país, cujo território esteja dentro do mais verde pedaço do universo, é uma tarefa que aspira cuidado e minuciosidade, porque os mesmos, não obstante estarem dentro de uma só região chamada Amazônia, pertencem a países cujos limites territoriais se tocam e os faz separar.

O primeiro deles é o brasileiro amazonense Thiago de Mello. Seu nome verdadeiro é Amadeu Thiago de Mello, nascido a 30 de março de 1926 na pequena cidade de Barreirinha, à margem direita do Paraná do Ramos, braço mais comprido do Rio Amazonas. Cedo foi para Manaus, onde teve seus primeiros estudos. Ao fim do segundo grau, mudou-se para o Rio de Janeiro, ingressando na Faculdade Nacional de Medicina. Mas sua vocação não era o caminho da saúde, o destino lhe reservara a arte como caminho (certamente duvidoso em questão profissional) e dedicou-se à poesia, sua verdadeira paixão. Recebe notoriedade em 1951 quando publica “*Silêncio e Palavra*”, alçando sua voz alta no cenário literário brasileiro. Bem recebido pela *intelligentsia* do país, permitiu que a poesia amazônica fosse vista além dos limites do Amazonas e região e mostrou um amadurecimento poético no avançar de suas publicações. Silêncio

e Palavra (1951), Narciso Cego (1952), A Lenda da Rosa (1956), Faz Escuro, mas eu Canto (1965), A Canção do Amor Armado (1966), Poesia comprometida com a minha e a tua vida (1975), Os Estatutos do Homem (1977), Horóscopo para os que estão Vivos (1984), Mormaço na Floresta (1984), Vento Geral – Poesia 1951-1981 (1981), Num Campo de Margaridas (1986), De uma Vez por Todas (1996) realizam uma escalada rumo a essa aventura lírica em que pessoa e poeta mostram sua verdadeira missão como tais e sintetizam a alma de luta de elevação do homem, de combate às estruturas agressivas sócio-econômicas presentes em seu espaço e mergulhando num vale volitivo de engajamento com a causa do homem local e do próprio local. Além de livros de poesias, publicou também em prosa, como “Notícias da Visitação que fiz no Verão de 1953 ao Rio Amazonas e seus barrancos” (1957), “Estrela da manhã” (1968) e “Borges na luz de Borges” (1993) só para ficar com alguns; outras publicadas no exterior, como “What Counts is Life” (EUA, 1970), “Dio Statuten des Menschen” (Alemanha, 1976); fez traduções, tais quais “Antologia Poética de Pablo Neruda” (1963) e “Cântico Cósmico, de Ernesto Cardenal” (1996), entre outras; e lançou discos “Poesias de Thiago de Mello” (1963), “Mormaço na Floresta”, locução do autor, (1986), etc.

Na Bolívia, temos a figura ilustre de Carmen Elsy Alpire Vaca, poetisa e escritora boliviana, nascida em Cobija, capital do Departamento de Pando, e possui várias obras publicadas em vários gêneros. Técnica na área administrativa e contável, também descobriu a si mesma para o campo das artes, trabalhou em incontáveis cargos de confiança no Governo de Cobija, dentre os quais podemos mencionar o “Comité Cívico Femenino de Pando”, “Centro Cultural Amazônico”, “Sociedad de Escritores y Poetas de Cobija”, além de atuar em entidades femininas nas quais tenta erradicar a desigualdade entre gêneros. Publicou: “Primeras alas”, inédito estudo sócio-generacional feminino; “Con voz propia”, um ensaio sociológico cultural inédito; “Delicia”, novela tradicional da região amazônica; “La travesía de Mujeres en sus Cadenas de Silencio”, inédito; “Testimonio de una Mujer Líder”, inédito; “Cuentos Regionalizados de mi Tierra Pandina”; “Tradiciones Amazónicas”; “Monografía sobre el Monumento a los Héroes de Bahía”, “Los Secretos de las Chicas”, “Imagen de Pando”; “La Madre Siringa” (2004). De poesia: “Poesías de Amor” (2000), “Sendas- Poemas de Esperanza, Amor y Fe” (2003), “Ecos del Corazón” (2006), entre outras. Desde 1980 escreve livros de poesia, história, temas sociais como novelas, monografias, artigos para jornais e revistas, textos formativos e informativos para diferentes programas de rádio e televisivos destinados à comunidade de Cobija, pandina, amazônica, boliviana e brasileira.

Javier Dávila Durand é o poeta escolhido do Peru. No 1º Encontro Internacional de Poetas da Amazônia, organizado pelo também poeta ilustre peruano César Calvo,

ajudou na confecção do evento como representante regional, na cidade peruana de Iquitos, onde ocorreu o encontro. Nasceu em San Pablo, uma aldeia do Baixo Amazonas, para onde os enfermos de lepra eram isolados. Seu pai administrava o hospital. É um competente e ativo jornalista (de 70 anos de vida, 50 são de jornalismo). Começou a ganhar notoriedade no mundo artístico quando ganhou o primeiro concurso internacional de poesia promovido por universidades amazônicas do Brasil, Peru, Colômbia e Equador, em 1955. Criou, dez anos depois, a revista “Proceso”, a segunda mais antiga do Peru e que hoje já celebra mais de 40 anos de fundação. Já percorreu rios e povos na vasta região amazônica, além de ter estado no Brasil, Equador, Colômbia, Estados Unidos, França, Espanha, Japão e Índia. Entre suas publicações poéticas, encontramos “Yara” (1966), “Yo, el Sujeto” (1988 – com segunda edição em 1991), “La Dispersada Luz” (1992), “Canto del Dolor y de la Angustia” (1994), “El Amor es un Río Esplendoroso” (1996), “El Cantar” (1998), “Travesía sin Puerto” (1999), “Cerezo de Alba sobre la Pagoda” (2004).

Francis Mary Alves de Lima, a Bruxinha, nasceu no dia 17 de abril de 1957, em Rio Branco, Acre. Em 1976 suas poesias começaram a circular por intermédio dos jornais que existiam no Estado. Dois anos mais tarde tem sua primeira obra publicada, *Akiri*, um grito no meio da mata na época ainda em mimeógrafo, com ilustrações de Hélio Melo. A primeira pessoa a adquirir seu livro foi Chico Mendes, quando ambos se conheceram, e a partir de então quando também iniciou sua vida entre intelectuais acreanos e artistas, sujeitos resistentes da destruição descabida da identidade cultural do povo local. Em 1982 lançou um outro poemário, também em mimeógrafo, este ilustrado por Raimundo Mendes. Ganhou notoriedade nacional quando em 1995 participou da Antologia de Poetas Brasileiras organizado por Elizabeth Fleury. No ano seguinte, vieram as prosas poéticas e versos de *A Noite em que a lua caiu no açude*, de ilustração de Danilo S’Acre. Tem uma história igualmente singular na arte como veículo de reivindicação social. Não só escreveu poesias, mas gostava de recitá-las aos ouvintes, assim como fazia Maiakowski, em quem se inspirava. Participava ativamente em movimentos sociais, como da problemática da terra, que envolviam índios, seringueiros e colonos, desta feita inspirada no Teatro Oprimido de Augusto Boal. Atualmente se divide entre a profissão de analista processual da Procuradoria da República no Acre e promove sarais e recitais de poesia.

Com essas obras, Margarete Edul Prado de Souza Lopes em *Motivos de Mulher na Amazônia* (p. 175) reconhece o que é comum entre os poetas aqui estudados, a fronteira que os une:

“Na verdade, a autora sempre gostou de fazer militância com a sua poesia. Na época em que Chico Mendes era presidente do Sindicato dos Seringueiros, sempre a convidava para recitar suas poesias nas Assembléias Gerais do Sindicato de Xapuri e nos atos públicos realizados em defesa da floresta. Ela se apresentava nas assembléias, com poesias de cunho político, engajadas, inspiradas nas lutas dos povos da floresta”.

Sua luta junto a figuras acreanas hoje ilustres representa o que essa poetisa tem de interesse em resgatar muito do que se perdeu e tentar reparar muito do que se tem sentido como marca da não-denúncia, do anonimato de um sofrer que até hoje guarda ressentimento de nunca ter sido vingado. Ela não só denuncia a vida escravizada do povo do norte com relação à borracha, do homem seringueiro, mas de todos os outros que viveram e vivem as agruras de qualquer tipo de sistema opressor que tente desfazer dos habitantes do norte, especialmente do Acre, sentimento que muitos do Brasil tem com relação aos habitantes do atual Estado devido aos vários olhares e imagens que se formaram com relação ao homem que aqui vive desde os tempos em que o país fechou os olhos para a causa da Revolução que tomou direção sem autorização oficial, ou seja, sem apoio; de um Acre que se fez brasileiro por querer.

Essas notáveis pessoas, dignas de quaisquer adjetivos que se refiram a eles, são poetas incansáveis na vida artística de suas regiões. Eles estão lá, na ativa, todos ainda vivos, engajados nas causas que acreditam terem nascidos para defender. Eles incorporam individualmente a resistência de inúmeros que, de alguma forma, não têm consciência de direitos que lhes são regalados. São pessoas comuns e destacáveis na sociedade de suas urbes. Têm várias profissões, ademais do encargo prazeroso de serem poetas e poetisas. São juristas, jornalistas, presidentes de associações, contabilistas, profissionais da saúde. Assumem seus papéis como sujeitos inseridos numa circunstância comunitária. Mas ainda assim despendem de tempo e inteligência para dar à sociedade sua nesga de contribuição para um melhor lugar em suas cidades, regiões e país.

É claro que, por isso tudo e ainda mais, são poetas modernos. Não há como escapar de uma vida local sem estar conectada ao global. Por essa mundialização dos espaços, dessa compressão do tempo, quando podemos estar em vários lugares ao mesmo tempo através de transmissões eletrônicas, em pouco tempo tomarmos um avião e chegarmos ao outro lado do mundo, decisões tomadas por poderosos de um lugar podem influenciar todas as comunidades do planeta sem exceção, é impensável concluirmos o isolamento de determinadas comunidades em relação ao mundo sem cair num erro incorrigível. Isso já não existe. O que antes era inconcebível, as realizações modernas já tornaram possível. O mundo vê assombrado e perplexo tudo o que a

industrialização e a tecnologia têm proporcionado como facilidades e comodidades para os homens.

É neste contexto que os poetas da fronteira Brasil, Bolívia, Peru escrevem. Suas obras poéticas marcam a presença de um capitalismo decadente, porém ainda agressivo, violento, comercial, voraz e atroz. Seus tentáculos na Amazônia contam a particularidade de cada país da tríade estudada, os que têm maior cota de território amazônico em seu corpo político. História de povos dizimados, outros expulsos, outros ainda maltratados por uma gana implacável de riqueza jamais vista na história do homem.

As poesias desses autores descrevem como o corpo é um local de sentimento, que a pele é o órgão mais profundo do homem. É por viver essa realidade, de sentir, que produz. A linguagem manifesta-se como expressão de uma fala, de uma voz, de um lugar, de seres vivos. É o meio artístico da lírica aquele em que ainda há utilidade. Há luta, resistência. Poesia como um texto obsoleto no sentido de valores capitais, lógica dominante da atualidade; sem preço, gratuita. Leiga, impessoal, coletiva e particular. Alógica, ambígua, paradoxal, completa. Elas são criações, livre-escolhas de palavras, descrições de subjetividades objetivas. É do que nós chamamos de realidade a fonte de inspiração, mas os objetos construídos em termos de forma e significado nada têm de concreto. São semânticas que surpreendem, que movem, transformam por que são insólitas, novidade.

“Poetas de fronteira” implica dizer, ainda, homens e mulheres que escrevem no limite territorial em que cada país estudado possui desde que as ocupações desenharam as nações Brasil, Bolívia e Peru tais quais as conhecemos hoje. É o confim, sinônimo de finitude, onde acaba, termina tal extensão territorial, a parte de um Estado que confina com outro. Uma região que avança levando consigo a civilização, o desbravamento. É a característica básica da formação de um povo, onde uma nação exerce sua soberania.

A fronteira surgiu quando o primeiro ser comparou-se a outro humano mais próximo e enxergou sua posição ante ele, de onde evolui da particularidade para instituições mais coletivas, como a casa, à cidade, Estado (província) e daí ao país. “Tudo tem limites, raias, lindes, cercas, muros ou designação outra que vise as características das posses materiais, de alguém, homem ou entidade social” (Goycochea, 1943, p. 68).

Antes as fronteiras de um reino eram aquelas que essa monarquia era capaz de cuidar. Logo após, com agravantes invasões e perda de territórios, houve uma necessidade de marcar esses monumentos definidores. Na América do Sul, essa demarcação começou com os Tratados de Madrid (1750) e o de Santo Ildefonso (1777), quando se separa a porção portuguesa e a espanhola do continente. Mais tarde,

lutas e pelejas forjaram linhas e estabeleceram muitas das pátrias como as entendemos hoje.

Embora a palavra limite encerre um conceito mais exato, de um lugar certo, localizado, fronteira traz a idéia de uma categoria mais ampla. É uma região ou faixa. Esse é o conceito da fronteira que separa, tendo em vista a relação com o outro.

Atualmente, fronteira não retém somente essa noção de abrangência política de uma dada terra. Este é um conceito de fronteira que une. Ela é um lugar de influências, de trocas, de apropriações. É, portanto, um lugar de articulações. No espaço compreendido entre Brasil, Bolívia e Peru, cujos territórios se tocam pelo viés Acre (além, claro, de outros estados brasileiros), a poesia produzida ali é, por este conceito, de fronteira. Sendo a arte a “antítese social da sociedade” (Adorno, 1975, p. 19) pelos motivos já supracitados sobre a arte da poesia, e também por ser ela um mundo de aparências, ficcional, uma *mimesis* apenas do universo do redor, ela pode e é apresentada nessa circunstância fronteira, nessa noção de que não é uma porção de finitude, mas de abertura, de continuação e de possibilidades de surgimento de novas maneiras de fazer cultura e de construir outras interações.

Sendo nossos poetas e poetisas indivíduos de um topos, o amazônico, eles vivem nessa nova região de fronteira, não apenas por que vivem em países que se continuam territorialmente, nesse não-lugar chamado fronteira marcada por um acidente geográfico, por uma descrição puramente subjetiva de uma linha imaginária, mas por viverem e escreverem na situação da modernidade, na fronteira da modernidade. Porque nos lugares modernos não existem mais locais centrais, tudo é margem. Isso implica dizer que:

“As globalizações hegemônicas são, de facto, localismos globalizados, os novos imperialismos culturais. Podemos definir globalização hegemônica como o processo através do qual um dado fenômeno ou entidade local consegue difundir-se globalmente e, ao fazê-lo, adquire a capacidade de designar um fenômeno ou uma entidade rival ao local” (Santos, 1996: 26-27)

Na essência moderna, a qualquer momento aquilo que é local pode tornar-se global, resultando numa circularidade de valores e tendências num mundo fascinado pela novidade, pela gana incessante de atender a necessidades repentinas e saciar uma lógica da estética modernista. Ou seja, o que passou a ser global torna-se também princípio apropriado para circular no local tal como estes interpretam essas informações oriundas desse giro e troca incessante de surpresas fuçadas para serem alçadas a essas comunidades do consumo repentino e obsoleto.

Ao pousar em solo amazônico, essas tendências já em andamento há séculos num mundo antigo encontram uma selva receptiva a essa circularidade de projeções.

As culturas já híbridas hegemônicas penetram as matas numa gana absurda de mais riquezas, em ocasião do boom da borracha na segunda metade do século XVIII, fabricando um novo rol de possibilidades culturais e uma miscigenação impressionantes. Os autóctones já ocupantes da região abalam-se com a intrusão dos mercantilistas já desde antes da data supradita, quando ainda da expansão marítima européia, a partir de 1490. Do leste do Peru e ao seu oeste, até chegarem à cidade de Iquitos, na Província de Loreto, em Maynas; de La Paz, no extremo oeste boliviano, até a cidade de Cobija, no Departamento de Pando, divisa com a cidade de Brasiléia, no Acre; do extremo Norte do Brasil ao seu cume ocidental, a cidade de Rio Branco, capital do Acre. Antonio Sousa Ribeiro cita os estudos sobre fronteira de Boaventura Sousa dos Santos em “A retórica dos limites: notas sobre o conceito de fronteira”, p. 482, que isso só é possível por que a “metáfora da fronteira” é uma “(...) condição de sua superação – as formas de promiscuidade e de mestiçagem são possíveis não por estarem para além das fronteiras, mas por estarem na fronteira”.

Todas essas cidades e todas as produções poéticas desses autores comungam de uma fronteira: seus territórios foram desbravados pela motivação do látex, quando as indústrias pneumáticas americanas e européias buscavam alternativas para o fabrico de rodas para seus monstros devoradores da matéria-prima arrancada da natureza. A cultura não é guardada dentro da fronteira, esta não existe para aquela, não obstante as duas se requererem mutuamente. Cultura é um todo absorvido subjetivamente, um construto social do qual é difícil de se livrar. É parte da personalidade do sujeito. É a lente por onde ele olha o mundo, por onde ele compara o outro e o julga a partir do lugar em que está, ou seja, sua cultura, com a qual, por sua vez, se identifica. Os desbravadores da selva vinham de um lugar e dele nunca saíram, não obstante o contato mesmo provisório ou permanente com o nativo da mata desfraldada. Em si, sua religião, seus princípios de moral, suas vestes, seu olhar, seus costumes, suas crenças, suas tradições e memórias. Essa fronteira do invasor não ficou nos limites de sua pátria-mãe, mas permaneceu consigo, alçando-a com a bandeira pela qual lutava. A outra cultura, a nativa, observava muitas vezes passiva ao poderio estabelecido. Houve, então, a convivência entre esses diferentes, muitas vezes cruel, muitas vezes paralela. A fronteira estava ali, no contato. Ela foi esse ponto de articulação, um instante de possibilidades outras do que resultaram novas construções de sujeito, outros costumes, outras tradições e palavras.

Construímos, assim, a fronteira do imaginário, com estampas de proximidade entre esses poetas que, não obstante inseridos num limite político diverso, manifestam sua força volitiva de temas afins e constatações poéticas que valoram o homem local e

sua cultura. Eles têm em comum esse ponto de articulação no qual se encontram e se completam num fazer artístico característico de quem está num momento histórico singular e de defesa dos que não têm maneiras de se manifestar. Essa globalização de saberes e vontades “(...) não elimina as fronteiras, mas simplesmente as desloca” (p.482). Ou seja, aquilo que era local tornou-se um “localismo globalizado” e, mais extremo, perfaz um mundo não sem fronteiras, mas onde elas são levadas como que um objeto cultural nas intenções, âmagos e inconscientes culturais dos que se deslocam. A fronteira é, portanto, líquida, fugidia e transeunte, sempre proposta e sujeita a enxertos e transições, contágios e aquisições, reconfigurações, porque ela é (e está n) o sujeito.

O rompimento dessas fronteiras redefine e desloca a própria fronteira. A constituição das identidades amazônicas, *a priori*, obedeceu a esse critério, porque separar “nós” e “eles”, ou mesmo perceber isso, é um processo que revela e afirma apenas quem somos nós mesmos. Isto é, o Outro não passa de uma construção de fronteira que dele me separa. Quanto mais eu o tento entender, mais eu me afirmo como tal sou, porque o julgo como ser a partir da minha noção de ser, de minha cultura a qual concebo como ideal, essa lente pessoal pela qual olho e percebo o meu redor. Essa fronteira de que falamos exprime apenas que existe um outro e que nessa percepção pode haver uma riqueza de apropriações e configurações de novas performances, outras plásticas.

É isso que os aproxima. A fronteira do universo amazônico é o que os aproxima. Em suas poesias, vamos encontrar um mesmo imaginário, a mesma temática, um deslumbre pela figura do rio, dos mitos e lendas da Amazônia, além, clarivamente, de descrever as agruras, os medos, as memórias do homem que vive a região como um lugar acolhedor e espaço de novas experiências. E quando dizemos homem da Amazônia, não falamos apenas o sertanejo fugido da seca amarga do Nordeste. Falamos do homem atual, daquele que cresceu junto às florestas da região, trabalhou na exploração motivo do desbravamento, que viu crescer as cidades como se constituem atualmente e que seguem vivos para relatar as suas aventuras, sofrimentos e lembranças. Um homem forjado na fronteira construída com resistência, intercâmbios e construções. Uma cultura arquitetada da forma mais inusitada possível, quando seres estrangeiros se imbricam e se discorrem mutuamente. Não só por que esse homem é tratado nas poesias, mas por que os próprios poetas são esses homens. É dessa particularidade, dessa fronteira de que estamos tratando aqui. Uma fronteira longe, mesmo presente; distante, embora em contato.

Ela constrói uma linha ao redor da selva e a faz só, reservada e à parte dos países em que está inserida. Em seu interior, vidas. Sujeito e natureza são polvilhados no

imenso corpo verde, de onde nasce a mentalidade, de onde o desbravador, assombrado pela monstruosidade da ínvia floresta, cria seus deuses e suas criaturas, reveste-as de características de outras entidades dos povos que já viviam a floresta e temperam novas concepções de lugar nesse ponto não-exato da fronteira de articulação por meio da linguagem ou, em nosso caso, da poesia. Do homem nativo, o índio, quem, tanto na história boliviana, como peruana e brasileira, tem uma presença marcante e relevante no trajeto de constituição da identidade da região.

Essa constelação de culturas que se forjam no mormaço da floresta recebe uma atenção peculiar nas falas dos poetas de fronteira. Mesmo que eles cantem numa instituição-poesia já herdada dos antigos artistas europeus, fazem-no a partir de um lugar, cujo espaço já tem características, imaginários, *modus vivendi* que faz o poeta suficientemente competente de alçar essa cultura em sua poesia como marca de um povo peculiar. Eles se apropriam de vocábulos indígenas, tematizam suas lendas e as fazem críveis; cantam as memórias próprias e de outrem que viveram as aventuras na floresta e sua saga; tecem descrições poéticas das casas, da vegetação, dos eventos quotidianos e fenômenos naturais do lugar; pintam o cenário das guerras, peijas e resistências que houve ali naqueles países; polemizam a relevância das culturas do Acre, Manaus, Iquitos e Cobija que, mal grado suas contribuições fabulosas financeiramente aos cofres de seus países, não tiveram a mesma importância para eles no contexto cultural. Sempre foram territórios de outrem, de imitação das suas grandes cidades, mormente as capitais federais.

Isso quer dizer que as palavras presas nos conceitos cerrados da modernidade, em ociosos tecnicistas, automáticos e vazios vocábulos, são remanejadas numa ciranda de composições nas quais recebem uma significação insólita. A sintaxe, as expressões são como que eletrizadas líricamente, forcejam combinações antes logicamente não conciliáveis. Ainda assim o poema é linguagem, com efeito bifurcado de atrair e, paralelamente, perturbar quem o lê. O leitor conceitua a poesia, por isso, como anormal. Ora, para quem deseja causar perturbação e novidade, há de valer-se de meios anormais, caso contrário não passaria de uma informação a mais com o fim, tornado comum, da veiculação de um produto de consumo. Não é essa a função da poesia. Ela não carrega uma limitação de significado como o têm as bulas de caixas de remédio. É tão imprevisível que não satisfaz hábitos de leitura de uns perfunctórios e até mesmo aos poetas a poesia não encerra devagações e semântica certa. Poesia é, assim, um texto plural, rico, diverso; certo para cada leitor, porque é nas cognições que encontramos os significados. Não há mente e indivíduo iguais. Não há, portanto, significações exatas e certeiras na leitura da poesia.

Notas:

¹ Aluno do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - Ufac, sob a orientação da professora dra. Simone de Souza Lima.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor. Discurso sobre lírica e sociedade. In.: LIMA, Luiz Costa (org.). Teoria da literatura e suas fontes. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- ARANDA, Helmer Tutos. Los padres de la literatura amazónica. In: Arteidea, revista de cultura n° 10, septiembre - noviembre de 2005 (p. 31-32).
- BRESCIANI, Stella. & NAXARA, Márcia. Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível. Campinas, SP: Unicamp, 2004.
- DURAND, Javier Dávila. PROCESO, revista de La Amazonia. Octubre – Noviembre, 1986, n° 59, año XX (acervo pessoal)
- DURAND, Javier Dávila. Periódico Kanatari. 21 de septiembre de 1986/ 1991. (acervo pessoal)
- GOYCOCHEA. Luiz Felipe Castilhos. Gumercindo Saraiva na Guerra dos Maragatos— Ed. Alba – Rio de Janeiro – Brasil – 1943.
- HALL, Stuart. Da diáspora. Minas Gerais: UFMG, 2003.
- KONSTAN, David. Ressentimento: história de uma emoção. In: BRESCIANI, Stella. & NAXARA, Márcia. Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível. Campinas, SP: Unicamp, 2004.
- LE GOFF, Jacques. História e Memória. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 2003.
- MARY, Francis. Pré-históricas e outros livros. Rio Branco – AC: FUFAC, 2004.
- MELLO, Thiago de. Pátria das águas. Manaus: Bertrand Brasil, 2002.
- QUINTANILLA, Manuel Marticorena. Los grupos literarios en Iquitos (I). In: Arteidea, revista de cultura, año I, n° 02, octubre de 1999, Lima – Peru, (p. 08-09)
- SAN ROMÁN, J.V. Perfiles históricos de la Amazonía peruana. Iquitos, Peru: editorial Ceta, 1994.
- SCHOLES, Robert. & KELLOGG, Robert. A natureza da narrativa. São Paulo: McGraw – Hill do Brasil, 1977.
- SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de Memória em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella. & NAXARA, Márcia. Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível. Campinas, SP: Unicamp, 2004.
- VACA, Carmen Elsy Alpire. Antología poética norte amazónica peruana. Cobija, Pando, Bolívia: A&G impresiones, 2006.
- VACA, Carmen Elsy Alpire. & ZALLES, Oswaldo Brasilino. Centenario de la ciudad de Cobija: 1906 – 2006. Cobija, Pando, Bolívia: Gráfica Global, 2006.
- VILLAFANE, Ricardo Vihruéz. Mito y literatura en la Amazonía. In: Siglo XXI: Boletín de estudios generales. Acervo da Biblioteca da UPI – Universidade Particular de Iquitos.

Educação, linguagens
e identidades

Prática de ensino de língua portuguesa: âncora na gramática frasal

Aelissandra Ferreira da Silva¹

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (Foucault, 1970/2000, p. 09).

Refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa implica colocar-se diante de várias possibilidades que podem caracterizar-se desde a inquietação devido um ensino distorcido até aquela que atrai a atenção do pesquisador. Neste campo de estudo, muitos pesquisadores têm-se dedicado sobre a incógnita que até hoje nos instiga a continuar explorando esse objeto de estudo: a maneira como o ensino de Língua Portuguesa tem sido trabalhado nas escolas. Dentre os estudiosos do assunto destacam-se: Bakhtin (1992); Possenti (2002); Orlandi (2000); Geraldi (1984); Sousa (2002b; 2004). Os referidos autores fazem parte da fundamentação teórica da Análise do Discurso de linha francesa e/ou, particularmente, da teoria enunciativa bakhtiniana – os quais enfatizam tanto o aspecto ideológico da língua, quanto debatem os fatores que influenciam a forma como o conhecimento de Língua Portuguesa é concebido, produzido e recebido nos vários momentos sócio-históricos.

Nessa perspectiva, o artigo traz uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, nesse momento em que se discute grandes mudanças no plano teórico-metodológico nessa área disciplinar – uma vez que se torna impossível separar a relação da língua com a atividade humana.

É sabido que a escola tem como principal objetivo propiciar conhecimento aos discentes para que estes tenham condições de fazer uso dos conhecimentos adquiridos e estarem aptos para atender a demanda de produção de textos orais e/ou escritos nas várias situações acadêmicas e cotidianas.

A pesquisa foi realizada numa escola particular, do 3º ano do ensino médio, de Rio Branco - AC. O estudo tem como objetivo colaborar com as reflexões sobre o ensino da língua e sua efetivação na prática escolar³.

Sendo assim, as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio – OCNEM – serão analisadas por ser o documento oficial do ensino médio em que estão propostas as mudanças teóricas e metodológicas em torno da língua(gem) em nosso país e, por isso, refletem as teorias lingüísticas discutidas pelos autores da Análise

do discurso de linha francesa e da teoria enunciativa discursiva para evidenciar os fatores de uma política de ensino afinada com a teoria sociointeracionista na qual a aprendizagem se dá na interação com o outro, proposta por Vygotsky (1934/2005) e adquirindo uma maior complexidade com Bakhtin (1929/1992).

Diante dos avanços nos estudos que versam sobre a Linguagem, considerada por Bakhtin (1929/1992), como *interação verbal* entre indivíduos socialmente situados, língua(gem) como prática social, em que esta é se dá na e pela interação com o outro (1929/1992) [grifo meu]. Dessa forma, a língua não é mais compreendida como forma de comunicação como considerava Saussure (1916/2002).

Nessa relação entre Linguagem/Sociedade/Homem, destaca-se, ainda, nos estudos do filósofo russo, Mikhail Bakhtin (1929/1999), a importância de se reconhecer, no discurso, a voz de *outrem*, presente na natureza do discurso que é sempre carregado de várias vozes. Por isso, o discurso⁴ de sala de aula reflete, dentre outras coisas, a formação acadêmica que o docente possui e/ou qual corrente pedagógica a escola e o livro didático adotam.

Dessa forma, o estudo da língua(gem) e suas contribuições são decisivos para a maneira como a concebemos. E, conforme assinala Geraldini (2002) de acordo com a maneira como conceituamos a língua determina a metodologia a ser usada em sala de aula.

As reflexões em torno da língua, no atual momento histórico-social, dão destaque significativo à interação verbal proposta por Bakhtin/Voloshinov (1992, p. 123) de que “A interação constitui assim a realidade fundamental da língua”. Essa interação é compreendida em seu aspecto amplo, não apenas face a face, mas, sobretudo no plano sócioideológico, no qual os partícipes são seres socialmente organizados, situados (num determinado lugar e ocupam uma determinada posição social), agindo e manifestando na interação a confirmação, a dúvida, a contestação, persuasão, marcando, dessa forma, o jogo de poder entre as diversas vozes sociais nas várias situações de interação. Assim, preparar os alunos para a diversidade da interação em detrimento da gramática tradicional tem sido um grande desafio.

É no processo de interação que esta se caracteriza por ser de natureza social e cognitiva diante de toda e qualquer relação de interação – a qual é co-construída entre os sujeitos que dela participam. (OCNEM, 2006, p.04). Assim, o uso da língua e da linguagem evidencia a apreensão e a construção dos valores sociais presente nas palavras⁵.

Dessa forma, entende-se que o sentido é (re)produzido pelo sujeito implícita ou explicitamente de forma a interpretar ou ser interpretado pelas coisas pelas quais dá

significação. Por isso o outro se torna imprescindível para conhecermos o que falamos e de que forma o fazemos.

Já descrita a concepção e a metodologia de língua(gem) proposta para o ensino de Língua Portuguesa, partiu-se para a análise do corpus da pesquisa em identificar de que forma as teorias propostas pelos teóricos da AD, pela teoria enunciativa bakhtiniana e pela OCNEM coincidem com a prática docente na sala de aula.

Através da observação, das aulas gravadas e transcritas, notou-se que a abordagem gramatical ainda continua muito próxima das teorias estruturalistas, em que ocorre a predominância do ensino frasal, concebendo-a como mero instrumento de comunicação – que exclui a função do falante no sistema lingüístico, não havendo, assim, interlocutores, mas apenas emissor e receptor como se o sistema lingüístico fosse algo acabado, estático.

A gramática normativa que, por sua vez, ocupa-se do estudo das categorias gramaticais, identificando e indicando a relação que os termos estabelecem um com o outro, por meio do plano mental. Por isso, a gramática normativa espelha a concepção de língua enquanto expressão do pensamento.

A característica dessa prática docente deve-se pela interdição da escola, que gerencia de que forma e com qual instrumento o professor vai trabalhar em sala de aula. A forma imposta para o professor trabalhar é no foco gramatical não podendo desvincular-se do que está proposto na apostila adotada pela escola e que os alunos possuem aplicando, dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva metalingüística – o que evidencia que o processo de ensino não está restrito somente ao professor, mas também a outros fatores (econômico, político e cultural) – pelos quais identifica-se a interdição⁶ no procedimento da prática docente. Nisto, percebe-se que a prática docente está subordinada ao sistema escolar em que o professor está trabalhando.

Nesse ato de seguir o que está na apostila, o professor controla a atividade dos alunos por meio da comparação das respostas destes com a apostila – a qual não é usada como instrumento para promover a aprendizagem, mas sim como um fim. Esse material, portanto, realiza a tarefa que deveria ser feita pelo professor e, por isso, este é comparado, segundo Geraldí⁷ a um “capataz de fábrica” (Sousa, 2002b, p. 36).

Dessa forma, sendo a língua o reflexo das relações sociais, percebe-se que, de acordo com a língua, a época, uma ou outra variedade é dominante porque se realiza no social. (1992). Assim, o que identifica as diferentes posições sociais – os valores contraditórios – é a ideologia que se manifesta através do lugar que os sujeitos ocupam. Nesse contexto, notou-se que as aulas ministradas pelo professor possuíam abordagem

gramatical tradicional de ensino de Língua Portuguesa não refletindo, assim, as mudanças teóricas e metodológicas debatidas pelos autores supracitados, os quais contribuíram para as transformações na concepção e ensino de língua materna, como também pela proposta do documento oficial do ensino de Língua Portuguesa do ensino médio (OCNEM), que espelha esse avanço.

Vê-se, então, que a ideologia presente no ensino tradicional da gramática e o discurso desse ensino direcionado para ingressar na universidade, através do sistema de vestibular, estão interligados. Portanto, ideologia e discurso são inseparáveis já que um não pode existir sem a presença do outro, sendo que na voz do sujeito – professor – encontram-se discursos vários que se materializam através das estruturas lingüísticas enunciadas no contexto de sala de aula.

Portanto, se o sujeito fala ocupando o lugar de professor, suas palavras mostram um valor diferente do que se falasse ocupando o lugar de aluno. No de professor, há tarefas ditadas para quem ocupa esse cargo: ser graduado, chegar antes do horário, as vestes devem ser adequadas ao papel de professor, o vocabulário, o conhecimento do assunto a ser ministrado, obedecer às regras da escola em que trabalha, dentre outras tarefas que a instituição escolar a que pertence exija a ele.

Na prática docente em sala de aula numa abordagem sobre os tipos de sujeito, o professor declara que

[...] normalmente toda oração ela é formada por dois termos essenciais... quem lembra quais são? sujeito e predicado ((diz um aluno que se senta sempre na frente)) sujeito e predicado ((confirma o professor)) mas se você for analisar na essência... parece até redundante... se você for analisar na essência o núcleo... qual o núcleo do termo realmente essencial é o predicado por quê? o sujeito pode ser indeterminado...pode ser oculto... pode ser inexistente... o indeterminado... oculto... tá lá ele existe né... ele existe... agora como é que eu posso chamar o sujeito de um termo essencial se ele é oculto... dentro da forma mais adequada da gramática isso aí é colocando o sujeito como um termo integrante né...

Observa-se que o docente não leva o aluno à reflexão sobre os termos essenciais da oração, sujeito e predicado. Assim, trabalha a concepção de que o mais importante entre esses dois termos ser o predicado é o fato de existir a classificação de tipos de sujeito, entre eles, inexistente também chamado de oração sem sujeito, o indeterminado e oculto.

Quanto à primeira classificação, sujeito inexistente ou oração sem sujeito, não há uma reflexão por parte do professor em analisar semanticamente por que esse tipo de sujeito é classificado dessa forma.

Assim, no decorrer da explicação, acaba encontrando justificativa nas regras gramáticas como as que possuem verbo chover, por exemplo: Ontem choveu muito. Faz calor em Rio branco. Amanheceu ensolarado. Nesse caso, apenas é demonstrado pela regra de verbos que indicam fenômeno da natureza (chover, fazer – indicando tempo, amanhecer) são classificados como aqueles que a oração não tem sujeito.

Quanto a segunda classificação dos tipos de sujeito descritos pelo professor, o sujeito indeterminado, é considerado, em seu discurso, como aquele de quem não conseguimos identificar na oração, citando o exemplo “Bateram na porta”. E pergunta: quem bateu na porta? Ao não encontrar resposta, esclarece que nesse caso, quando o verbo está na terceira pessoa do singular é categorizado como indeterminado. Esse tipo de sujeito também é encontrado em orações como: Precisa-se de empregados. Como a partícula *se*, nesse caso, não é apassivadora, esse exemplo também é classificado como sendo o sujeito indeterminado.

Porém, apesar desse tipo de sujeito ser indeterminado, não significa dizer que não possua sujeito, apenas não está presente na oração, mas sabe-se que alguém, eles, elas podem ser os sujeitos da oração.

Já quanto à classificação sujeito oculto, o docente mostra por meio de exemplos: fomos ao cinema. Quem foi ao cinema? Nós ((respondem os alunos))... nós ((confirma o professor)). Porque o verbo já nos indica que praticou ou praticará essa ação.

E prossegue explicando sobre o predicado

[...] agora quais são os termos essenciais da oração? sujeito e predicado ((falam simultaneamente professor e alunos)) sendo que o mais essencial de todos é quem? o predicado ((respondem simultaneamente professor e alunos)) pessoal... existe oração sem sujeito mas não existe oração sem:: predicado... por que qual é o centro de um predicado? o verbo ((respondem alguns alunos)) o verbo ((confirma o professor)) e existe oração sem verbo? não ((responde um aluno)) não existe oração sem verbo ((ênfatisa o professor))

Ao explicar sobre o predicado, considera o resultado da ação (predicado) é mais importante do que aquele que a praticou (sujeito). Nessa circunstância, nota-se que a prática do professor em sala de aula se fundamenta nas gramáticas pedagógicas tradicionais. No caso, a apostila.

Quanto ao trabalho baseado na gramática pedagógica tradicional, o documento oficial OCNEM explicita que

[...] as ações realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. (2006 p.04).

Diante do exposto, requer-se no ensino de Língua Portuguesa a continuidade do desenvolvimento e aperfeiçoamento sobre os usos da língua e da linguagem nos diversos contextos sociais.

Quanto ao papel dos discentes, estes apenas concordavam com os conteúdos ministrados na sala de aula em nenhum momento criticavam a forma como a gramática era trabalhada. Mas quanto ao comportamento, a maioria conversava durante as aulas, poucos faziam os exercícios propostos para casa e apenas dois alunos indagavam algumas questões em que estavam em dúvida.

Nesse caso, os alunos mesmo não se assumindo explicitamente, são considerados como sujeitos passivos que têm que ser moldados por meio de um ensino baseado em técnicas de sujeição, através de conteúdos seriados e exercícios trabalhados sobre o certo e o errado na língua. (SOUSA, 2004, p. 11).

Assim, tanto a OCNEM como Possenti (1996) propõem que os conteúdos gramaticais sejam trabalhados a partir das dificuldades que os alunos apresentam em suas produções textuais.

Pois, como destaca Possenti (1996, p.22):

(...) Se nossas perguntas são sempre sobre o que é certo ou errado, e se nossas respostas a essas perguntas são sempre e apenas baseada em dicionários e gramáticas, isso pode revelar uma concepção problemática do que seja realmente uma língua, tal como ela existe no mundo real, isto é, na sociedade complexa em que ela é falada.

Diante do exposto, a OCNEM (2006. p. 05) critica os estudos de Língua Portuguesa limitados apenas na identificação e classificação dos fenômenos lingüísticos – que (re)produz as práticas pedagógicas das gramáticas tradicionais. (2006, p.07). o que não quer dizer que a OCNEM contempla todas as necessidades do ensino de Língua Portuguesa do ensino médio – uma vez que este documento oficial possui falhas. Dentre elas, podemos destacar: a proposta de que é necessário trabalhar com atividades de cunho reflexivo. Porém, descreve e exemplifica apenas poucos conteúdos, como alguns gêneros orais e escritos, entre os quais estão a piada, e as notícias de jornal. Já as práticas de linguagem da/na tecnologia digital, do ensino da gramática da língua portuguesa e das demais atividades reflexivas estão apenas propostos, mas não as propostas de trabalho.

Diante dessas lacunas encontradas na OCNEM, as quais contribuem para que as propostas teóricas e metodológicas não se efetivem da maneira como se deseja, cabendo, portanto, à escola escolher a teoria e a metodologia do ensino de Língua Portuguesa.

Notas:

¹ Aluna do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - Ufac, sob a orientação da professora dra. Verônica Elias Kamel.

² Esse documento não será considerado aqui como uma “receita”, mas nas propostas teóricas de estudiosos que debatem sobre o ensino de Língua Portuguesa.

³ Como assume Batista (1997) a atividade de sala de aula é, por sua natureza, uma atividade lingüística, entendida como discurso.

⁴ Descrever o discurso, segundo Foucault (1970/2000) exige que ele não seja confundido com um signo ou com jogos de representações entre palavras e coisas, mas sim pelo poder.

⁵ O conhecimento do uso da língua e da linguagem é fruto de relações intersubjetivas, construídas em atividades coletivas – as quais as ações dos sujeitos envolvidos são reguladas por outros sujeitos. (OCNEM, 2006, p.10).

⁶ A interdição fundamenta-se na memória discursiva de cada pessoa. Essa memória discursiva de que trata Orlandi (2000) é responsável por apresentar vozes que afetam o modo como o sujeito se expressa e é compreendido em uma situação dada. Nesta circunstância, os sujeitos falam a partir do já-dito (interdiscurso), o qual é fruto de outros discursos. Porém, não significa dizer que as posições de onde os sujeitos falam sejam estáveis. A estabilidade no discurso é refutada pela AD.

⁷ GERALDI, J. W. Portos de passagem. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 94

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (1929). Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira e colaboração de Lúcia Teixeira Winisk e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL/SEMTEC. *Orientações curriculares nacionais do ensino médio*. Brasília:MEC/Semtec, 2006.

_____. *A Ordem do Discurso* (1970). Traduzido por Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2000.

GERALDI, J. W. (org.) (2002). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. (1916). Trad. A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2002.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. (1916). Trad. A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2002.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. *As surpresas do previsível no discurso de sala de aula*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002b.
_____; VILAR, Socorro de Fátima P. *Parâmetros Curriculares em questão*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.
VYGOTSKY, L.S. (1934). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

O processo de ensino da produção oral na formação de professores de língua espanhola no Acre: algumas considerações

Ana Maria Casarotti Franco¹

Introdução

Este artigo resulta do estudo inicial de uma pesquisa desenvolvida junto ao Mestrado em Letras da Universidade Federal do Acre (Ufac), cujo foco é o processo de ensino da produção oral na formação pré-serviço de professores de língua espanhola em um curso de Letras. Optou-se por esta pesquisa a fim de observar esses profissionais em formação, pois esta refletirá na prática futura dos mesmos no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, sendo, portanto, importante obter dados que contribuam para a reflexão dos pesquisadores acerca dessa formação.

A oralidade no ensino do espanhol no Estado ainda é pouco explorada, apesar das fronteiras favorecerem essa aproximação, fato este constatado a partir de relatos de profissionais que trabalham com o idioma. Por isso, a necessidade de verificar como ocorre o ensino dessa língua nas salas de aula dos cursos de formação de professores, e como é de fato desenvolvida essa competência dos alunos e futuros professores de línguas.

Devido ao caráter inicial desse estudo, pretende-se apresentar aqui algumas considerações acerca da formação pré-serviço de professores de língua estrangeira, da competência oral e do ensino de língua espanhola, estabelecendo relações a partir do que apresentam as propostas curriculares para o ensino desse idioma no Brasil e no Acre, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Serão ressaltadas a importância do ensino/aprendizagem da língua espanhola no Estado do Acre e a relevância de ter como eixo central o desenvolvimento da oralidade para fins comunicativos.

Fundamentação teórica

A fundamentação teórica deste estudo parte basicamente de uma concepção construtivista da educação, sobretudo no construtivismo sócio-histórico de Vygotsky(1998) e da visão sócio-interacionista da qual compartilha Bakhtin (2003). Desse modo, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira é abordado do ponto de vista

sócio-interacionista. Ou seja, os processos que levam à aquisição do conhecimento são construídos a partir da interação social entre os participantes em contextos sociais norteados por histórias específicas que auxiliam nas constituições particulares de professores e alunos.

O ensino da competência oral através de gêneros tem sido abordado em estudos de diferentes pesquisadores como Marcuschi (2003), Travaglia (2000) e Rojo (1995), entre outros, como também aparecem nas propostas curriculares oficiais. Vários autores têm argumentado a favor do desenvolvimento de competências orais na escola, dentre eles Marcuschi (1996), que ainda que aborde a importância do aspecto oral no ensino da língua materna, é citado para justificar a relevância do ensino dessa habilidade também em língua estrangeira.

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) também sugerem o ensino da oralidade e demonstram que a escola deve preparar o aluno para utilizar a linguagem oral na realização de apresentações públicas como debates, entrevistas, seminários e apresentações teatrais, através de situações e contextos que tenham sentido e que abarquem a questão do comportamento social.

A utilização da oralidade de forma adequada e em diferentes situações e contextos seria o ideal em qualquer língua, a fim de que os sujeitos interagissem. Em uma língua estrangeira essa interação pode não ocorrer de forma satisfatória, pois os espaços e os momentos para o uso da língua são restritos.

No que se refere ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE), os pressupostos deste estão norteados pelo ensino comunicativo em Almeida Filho (1993), Llobera (2000), levando-se em conta o panorama das metodologias do ensino de línguas apresentado por Leffa (1988) e suas conclusões.

Os autores que adotam o ensino comunicativo se concentram mais na questão da oralidade (Almeida Filho, 2003), a fala precede a escrita, mas não é superior a ela, cada uma delas tem a sua importância na comunicação e apesar da possibilidade de uso de ambas, há pessoas que usam somente uma ou outra para comunicar-se. Marcuschi (2001) ressalta que uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, e isso depende do uso que é feito da oralidade ou da escrita. E aponta ainda que

A oralidade jamais desaparecerá sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela sempre será a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. (Marcuschi, 2001)

Em relação à formação pré-serviço de professores, são utilizados os estudos de Leffa (2001), Celani (1997), Rojo (1995).

A formação de professores de línguas estrangeiras vem se intensificando nas últimas décadas devido à demanda de trabalho e ao interesse pelo ensino-aprendizagem nessa área. Dentro desse contexto, o ensino de língua espanhola tem se destacado em âmbito nacional, seja por objetivo cultural, político ou econômico. A procura pelos cursos de graduação na área aumentou consideravelmente, sobretudo nos três últimos anos, por conta da Lei Federal nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005, que estabelece que o ensino da Língua Espanhola seja implantado gradativamente nos currículos plenos do ensino médio, no prazo de cinco anos, a partir da data de sua publicação. Sendo a mesma língua, facultativa no currículo de ensino fundamental.

A implantação do espanhol nas escolas de ensino médio de todo o país em tão curto prazo exigirá a contínua formação de professores para atender ao número de vagas que estão sendo disponibilizadas; se por um lado foi um ganho para os profissionais habilitados para desempenharem tal função, pois há muito tempo vêm buscando a valorização do idioma; por outro, tem gerado grandes preocupações no que se refere à qualidade da formação de professores e, conseqüentemente à qualidade do ensino público.

O ensino de línguas estrangeiras na educação básica está pautado nas Orientações Curriculares Nacionais - nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-LE) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que aponta o papel dessa disciplina e as orientações pedagógicas: teorias, metodologias, habilidades lingüísticas, materiais didáticos, além de outros pontos ressaltados nesses documentos oficiais.

Em virtude da lei citada anteriormente, a Língua Espanhola foi introduzida nas OCEM (2006), com um capítulo específico dedicado a mesma, no qual está inserido o papel educativo do ensino de línguas estrangeiras e do espanhol, algumas especificidades de seu ensino a estudantes brasileiros, além de orientações pedagógicas para nortear o ensino do idioma.

[...] “os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino.” (OCEM, 2006 – pág. 149)

Por isto, em relação a essa língua, tem-se pensado em uma prática de ensino à altura do que exige a realidade brasileira, condizente com os aspectos geográficos de cada região do país.

E apesar dos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental e Médio do Estado não abordarem a importância do ensino da língua espanhola no contexto de caráter fronteiriço em que estão inseridos, o Conselho Estadual de Educação ressalta sua relevância

“[...], tendo em vista que o Estado do Acre, pela sua realidade histórica e geográfica é uma região de fronteira com países que falam o idioma espanhol. [...] também confirma essa realidade da importância e da importância da implantação da Língua Espanhola, para comunidades que, no contato cotidiano com os vizinhos, já a exercitam.” (Parecer nº 09/2006)

O Acre é um estado que faz fronteira com países hispano-falantes (Peru e Bolívia), sendo, portanto, coerente que o ensino da língua espanhola tenha como foco o desenvolvimento da competência oral dos alunos, a fim de que os mesmos possam praticar esse idioma, valendo-se da proximidade com os falantes nativos e da possibilidade de intercâmbio cultural.

A formação do professor é um dos pontos mais relevantes no ensino de línguas, pois esse profissional é o responsável pelas ações na sala de aula e a influência que as mesmas podem exercer, sobretudo na produção oral dos alunos (Leffa, 2003). Por isso se faz necessário analisar o que apontam os documentos acerca da formação do profissional da área.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Letras apresentam as competências e as habilidades necessárias para que o profissional de Letras tenha um bom desempenho em suas atividades:

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. (CES, 1984, p.29)

A Universidade tem por objetivo proporcionar formação teórica e prática na graduação, buscando oferecer a melhor formação possível, a fim de que o futuro profissional possa exercer suas atividades de forma satisfatória. Mas nem sempre o êxito da formação é alcançado devido a falhas decorrentes da mesma.

As instituições de ensino superior deveriam procurar constantemente a melhoria dos currículos de seus cursos de graduação, a partir do pensamento intelectual e dos conhecimentos gerados dentro de seus espaços, almejando sempre o aperfeiçoamento e a excelência dos profissionais a serem formados. Nos cursos de formação inicial de professores de línguas, as discussões sobre os currículos poderiam ser feitas com certa frequência, mas infelizmente, ainda são priorizados os currículos que contemplam disciplinas da área de formação dos profissionais do ensino superior, desviando-se o foco do professor pré-serviço e de suas reais necessidades. A formação dos professores deveria contemplar o desenvolvimento das competências necessárias para o ensino/aprendizagem de línguas, as exigências da atualidade e a necessidade de formar cidadãos críticos, participativos e atuantes na sociedade.

A formação pré-serviço de professores de línguas estrangeiras nos cursos de graduação nem sempre supre as necessidades desses profissionais. Ao término de sua formação inicial, parece faltar ainda, ao profissional de ensino de ELE, a competência lingüístico-comunicativa para o desenvolvimento satisfatório do ensino da língua-alvo a seus alunos. Sendo essa competência abordada por Almeida Filho (1993) como a compreensão e a capacidade de uso da língua-alvo, envolvendo conhecimento sobre a sua estrutura e seu funcionamento enquanto código lingüístico e código social para produção e interpretação de sentidos.

E concordando com Almeida Filho (1998)

“[...] que a formação de um docente investido das competências que pressupomos e capacitado para a auto-observação consciente e não inocente do seu fazer profissional pode abrir alternativas para a pesquisa e, mais importante, para a prática de cada professor que precisa se renovar no ensino de línguas nas escolas deste país.”

que o professor deve atuar de forma reflexiva sobre sua prática e ser consciente da necessidade de se aperfeiçoar ao longo (da) e após a graduação. A fim de se melhorar no seu fazer pedagógico e auxiliar os futuros profissionais no ensino de línguas.

Considerações finais

É importante que haja coerência entre as teorias de ensino/aprendizagem e as práticas que advêm das mesmas, a fim de conscientizar os futuros professores e auxiliá-los na construção de conhecimentos acerca dos processos de ensino de línguas estrangeiras. Que os mesmos possam aprender a assumir postura crítico-reflexiva desde sua formação

inicial, conscientes do conhecimento específico exigido no seu trabalho docente e da necessidade de estarem capacitados na língua-alvo, especificamente aqui na língua espanhola.

Neste trabalho buscou-se apresentar algumas considerações sobre a formação de professores de língua estrangeira, especificamente de língua espanhola, a questão do desenvolvimento da oralidade no ensino de língua estrangeira nos cursos de letras e a repercussão desse fato em escolas de ensino básico, além de abordar a importância do ensino/aprendizagem da língua espanhola no contexto fronteiriço do Estado.

Pretende-se, através da realização total da pesquisa, verificar se essa competência está sendo trabalhada no que tange à produção oral e de que forma está ocorrendo esse processo. E a partir da constatação do trabalho realizado, propor reflexões para os professores em serviço e pré-serviço sobre sua atuação, suas concepções e os instrumentos que permeiam sua prática pedagógica.

Notas:

¹ Aluna do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - Ufac.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de língua. Capítulo do livro *Aspectos da Lingüística Aplicada*, organizado por Fortkamp, Mailce BM & Tomitch, Leda MB. Florianópolis: Insular (pp. 33-47), 2000.

_____. *A formação auto-sustentada do professor de LE*.

Boletim APLIESP. São Paulo: n.º47, junho de 1998.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. *Professor de Língua Estrangeira em Formação*.

Campinas: Pontes, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal* / Mikhail Bakhtin: Introdução e tradução do russo - Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. – 4 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, SEF/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília, DF: SEF/MEC, 2006.

BRASIL, SEB/MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2006.

CEE – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCACAO - PARECER N° 09/2006.

ACRE.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: M.A.A.Celani. (Org.). *Redescobrimdo as origens: ensino de língua estrangeira*. São Paulo: EDUC, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CES. Parecer n. 492, de 3 de abril de 1984. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 3 abr. 1984, p. 29.

LEFFA, V.J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de línguas*. Revista ANPOLL n° 4, 1998. Pág. 137-156.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: Ângela Paiva Dionísio; Maria Auxiliadora Bezerra. (Org.). *O Livro Didático de Português*. Múltiplos Olhares. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001, v. , p. 19-32.

REATTO, Diogo; BISSACO, Cristiane Magalhães. *O ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional*. Revista Letra Magna Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 04 n.07 - 2º Semestre de 2007

ROJO, R. H. R. . *Interação e discurso oral: Questões de aquisição de linguagem e de letramento emergente*. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, LAEL/PUC-SP, v. 11, n. 1, p. 65-90, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Vozes, identidade cultural e letramento

Bianca Santos Chisté¹

Plano de fundo

A história de Rondônia está inserida no contexto histórico de ocupação da Amazônia, sendo marcada pelos ciclos da borracha, do diamante, da cassiterita e nas últimas décadas o ciclo da agricultura, ocorrido nos anos 70. É a história dos povos indígenas, primeiros habitantes, dos negros, dos brancos, europeus ou não, e evidentemente, dos caboclos, isto é, mestiços descendentes de índios e brancos. Evidencia-se ainda, a acentuada presença de outros povos nas regiões de fronteiras, como em Cabixi, Costa Marques e Guajará-Mirim.

No âmbito cultural, deparamos com uma cultura de fisionomia própria, com força original na relação homem e natureza. Paisagem essa composta por rios, florestas, animais, um verdadeiro mostruário vegetal, fluvial e animal que ao ser contemplado e vivenciado, traduz-se num maravilhamento absoluto e intenso, marcado pela poeticidade e o sentimento de comunhão cósmica.

Nesse ínterim, a cultura amazônica é entendida “como aquela que tem sua origem ou está influenciada em primeira instância, pela cultura do caboclo” (Loureiro, 2001, p.27), subsequentemente também, é o produto da miscigenação de povos, e cuja intensidade cultural origina-se na maneira de articulação com a natureza. E essa gente de línguas e costumes tão particulares fez da Amazônia Rondoniense o que ela é hoje, uma sinfonia cultural; uma terra riquíssima em referência para o imaginário social. Para o autor (ibid, p. 80)

A cultura amazônica é, portanto, uma produção humana que vem incorporando na sua subjetividade, no inconsciente coletivo e dentro das peculiaridades próprias da região, motivações simbólicas que estreitam, humanizam ou dilaceram as relações dos homens entre si e com a natureza. [...] Mesmo sob imposição exógena, resultante da miscigenação racial de interrogação cultural, a experiência da vida dos habitantes foi gerando, por sincretismo de elementos, indígenas, *negros*² e europeus, uma cultura em que o devancio imaginário da sociedade ganhou especial importância.

Dessa forma, os sujeitos envolvidos nos mistérios submergidos, na relação evolutiva com a natureza vão construindo sua identidade amazônica. Identidade essa fundada no auto-reconhecimento, na auto-estima, na consciência do próprio valor, compatibilizado à consciência da própria inclusão na sociedade nacional, e amplamente

na sociedade dos homens, e no reconhecimento da natureza e da sua história. Loureiro, ainda lança do desafio de refletirmos sobre a cultura e a identidade amazônica olhando para este espaço em que figura uma sociedade com “características singulares que a diferenciam no conjunto da sociedade nacional” (2001, p. 31).

Contudo, a harmonia das relações dos homens entre si, com a natureza, o sentimento e tradução estetizante, o imaginário poético, a cultura local, vem sofrendo modificações progressivas devido à devastação das matas, a desestruturação rápida dos rios; a ocupação concentrada da terra em curso, e ao processo de extermínio dos quais sociedades indígenas foram e têm sido vítimas. Ações essas provocadas pela forma de colonização, pela inserção do modelo econômico fundamentado em idéias capitalistas de uso e apropriação dos recursos e meio naturais de forma exploratória.

Com a evidente problemática, tem ocorrido no Estado de Rondônia, e nos demais estados que compõem a região Amazônica “uma progressiva perda da identidade cultural, o desenraizamento de grupos, e a segregação da cultura amazônica” (Loureiro 2001, p. 413).

Neste cenário, destacamos o importante papel ocupado pela instituição escolar. Assim, cabe também à escola o papel de contribuir na difusão, na reafirmação, no reconhecimento e na construção da identidade cultural regional dos que dela fazem parte.

Dessa forma, neste artigo, propomos de forma modesta, discutir sobre a apropriação da cultura amazônica e a construção da identidade regional/local de professoras das séries iniciais do ensino fundamental possibilitado e intermediado pelos eventos e práticas de letramento no âmbito escolar. Para tanto, analisaremos a fala de um grupo de professoras, onde se questionou sobre os eventos e as práticas de leitura e escrita no âmbito escolar e o seu papel na construção da identidade amazônica rondoniense. Refletiremos também, sobre a forma como a cultura regional tem sido obscurecida por meios das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, centradas na cultura eurocêntrica.

As perguntas de busca foram estudadas em um contexto de pesquisa qualitativa, desenvolvida com seis professoras, um professor, 12 alunas e 12 alunos das 5^a séries do ensino fundamental de nove anos, em duas escolas públicas estaduais, no município de Rolim de Moura – Rondônia. Os instrumentos metodológicos utilizados na investigação foram: a realização de entrevistas coletivas semi-estruturadas com discentes e docentes e a análise documental. Nos encontros realizados com as professoras e o professor focamos dois aspectos para entendermos a problemática abordada: identidade cultural e práticas de leitura e escrita. Assim, pautaremos nossas discussões, neste artigo, em

alguns dados que as discussões revelaram sobre letramento e identidade Amazônica Rondoniense.

Práticas letradas: rumo à identidade cultural regional

Em muitas sociedades antigas podemos observar o desenvolvimento e a extensão gradual da palavra escrita, principalmente em muitas que ainda funcionavam sem ela. Historicamente foi introduzida na sociedade há 5.000 anos antes de Cristo como um processo complexo, lento e influenciado por fatores político-econômicos, além de não ser igual em todas as culturas. Durante a construção da escrita pelo homem, foram criados vários tipos de códigos: pictográfico, ideográfico ou fonético, todos eles com a intenção de representar ou simbolizar direta e indiretamente as idéias ou os sons da fala, que também são resultados das relações de poder e dominação existente em toda sociedade.

O uso recorrente da escrita desde a antiguidade foi e tem sido difundir idéias, porém, também teve a finalidade de ocultar para garantir o poder à aqueles e a aquelas que a ela tinham acesso, como forma de assegurar o poder aos burocratas e aos religiosos. Serve como exemplo a ilustração do filme *O Nome da Rosa* (1986), onde os textos, os livros eram enclausurados por sacerdotes para que ninguém tivesse acesso, com medo do que a leitura pudesse refletir na postura e decisões de seus leitores. Em contrapartida na Grécia, a casta sacerdotal, os governantes e os escribas não monopolizavam os livros. Desse modo, fica evidente o caráter ideológico, político, social e cultural da escrita.

De acordo com Tfouni (2006, p. 13)

A escrita está associada desde suas origens ao jogo de dominação, poder, participação e exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos coletivos.

Desse modo, uma sociedade letrada influencia decisivamente aqueles e aquelas que nela vivem sendo estes alfabetizados ou não. Com isso ela acaba contribuindo para alienar o sujeito de seus desejos, de sua individualidade, de sua cultura, de sua história, silenciando sua voz e linguagem. Um exemplo claro disso é a aquisição da escrita de sistemas “dominantes” pelas tribos indígenas ou grupos sociais que utilizam outros recursos gráficos para se expressarem.

Isso releva que as manifestações de letramento são geralmente condicionadas

pela cultura, seus usos, implicações e efeitos são amplamente determinados pelos hábitos e crenças, pelos sistemas político e social da sociedade circundante. O neologismo presente na língua portuguesa brasileira, a menos de duas décadas, pode ser fundamentado em Marcuschi, (2007, p. 21), que o define como “[...] um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e escrita em contextos formais e para usos utilitários”, que por sua vez envolve várias práticas e situações de escrita, em sua diversidade de formas, apresentando, dessa maneira, diferentes manifestações em diferentes épocas e áreas, refletindo de alguma forma a cultura de um povo, de uma sociedade.

Nesse sentido, os eventos e práticas de leitura e escrita emergem novamente como um fator importante para a preservação da heterogeneidade e da diferença cultural. Para Kleiman (2002), as práticas de letramento é um elemento decisivo no contexto da preservação das identidades locais, dos efeitos do processo de dominação colonial.

No contexto do modelo ideológico, definido por Street (2003, p. 06) “[...] o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos”, surgem então os eventos de letramento, as práticas de letramento e as práticas comunicativas. Entende-se por *eventos de letramento* as situações em que a língua escrita torna-se parte integrante entre participantes e dos seus processos interpretativos, isso ocorre em diferentes contextos sociais em nossa vida cotidiana. Para Marcuschi (2001, p. 37) “eventos de letramento são em geral atividades que têm textos escritos seja para serem lidos ou para falar sobre eles”. Assim podemos dizer que discutir uma notícia de jornal com alguém, produzir um texto com a ajuda do outro, ler um anúncio, um livro, entre tantas outras situações, são eventos de letramento.

O conceito de eventos de letramento está associado ao conceito de *práticas de letramento*, que segundo Soares (2004, p. 105), “designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação”; são os modos de usar o letramento em um evento de letramento. A guisa de exemplo, a leitura do livro “Pátria das Águas” (Mello, 2002) é um evento de letramento, mas os significados extraídos a partir de sua leitura: as imagens estabelecidas em torno dele, os comentários sobre o texto (o verde corpo ferido das florestas, a aventura marcada pelo signo do desamor, a imensidão dos rios e das matas e seus mistérios), às relações estabelecidas oralmente entre os pares, é uma prática de letramento que amplia o uso, a função da leitura e da escrita,

alicerça a prática comunicativa, além de reafirmar, resgatar e reconstruir a identidade local.

No dia a dia, os usos da leitura e escrita presentes nos eventos e nas práticas letradas estão em diferentes contextos e exercem diferentes funções. Há as escritas que funcionam como documentos: o dinheiro, o cheque, as contas a pagar, o vale-transporte, a carteira de identidade; outras contribuem para divulgação de informações: o leiteiro do ônibus, os rótulos dos produtos, as embalagens de defensivos agrícolas, os avisos, as bulas de remédio, os manuais de instrução. Temos ainda as que permitem os registros de compromissos assumidos entre as pessoas: os contratos, o caderno de fiado, as atas. Os jornais, as revistas, a televisão viabilizam a comunicação à distância. As leis, os regimentos, as propostas curriculares funcionam como reguladores de convivência social. Outras escritas possibilitam a preservação e a socialização da ciência, da filosofia, da religião, dos bens culturais, tais como livros, a Bíblia, as enciclopédias. Além disso, as práticas pessoais e interpessoais de leitura e escrita nos possibilitam organizar o cotidiano, nos entender, registrar e rememorar vivências: agendas, listas de compras, diários, cadernos de receita e algumas ainda nos possibilitam as trocas, a comunicação, a convivência: bilhetes, cartas de amor, e-mail etc.

Assim, ao comunicar, compartilhar, transmitir e transformar a herança cultural para a geração seguinte, a sociedade utiliza-se da oralidade, da escrita e da imitação. Todavia, como afirmam Goody e Watt (2006, p. 13), “os elementos mais significativos de qualquer cultura humana são indubitavelmente canalizados por meio de palavras e fazem parte do conjunto particular de sentidos e de atitudes que se acrescentam a símbolos verbais dos membros de quaisquer sociedades”. Isso quer dizer que as crenças, os valores, as atitudes são transmitidas por meio da linguagem, do diálogo, em situações sociais de enunciação. Desse modo, por meio da linguagem o homem internaliza a cultura e se torna capaz de agir como sujeito histórico e produtor de cultura.

Dessa forma, os eventos e práticas de letramento são uma das possibilidades para conhecer e entender o próprio local, neste caso, Amazônia Rondoniense, os valores culturais que ele representa e sua identidade neste contexto. De acordo com Goulart (2006, p. 454):

Os modos como as pessoas expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto, as interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais culturalmente formados. A linguagem tem um papel 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 determinado(s) grupos (s).

Ainda baseadas em Loureiro (2001, p. 62) entendemos cultura como “configuração intelectual, artística, e moral de um povo ou, mais amplamente, de uma civilização, e que pode ser compreendida no processo de seu desenvolvimento histórico o num período delimitado de sua história”; onde estão intrinsecamente relacionados à atividade reflexiva, o poder de decisão, as relações e finalidades pessoais, a historicidade, a construção e transformação da natureza.

Aqui a identidade cultural regional é entendida como a soma de significados que estruturam a vida de um indivíduo ou de um povo. Ela não nem genética, nem hereditária, como afirma Miranda (2000), mas ao contrário, formada e transformada no interior de uma representação. E a cultura regional, de acordo com o autor (2000, p. 82), “é um *discurso*, ou modo de construir sentido que influenciam e organizam tanto as ações quanto as concepções que temos de nós mesmos.” Tal identidade está presente em nossa língua e em nossos sistemas culturais e é influenciada pelas diferenças étnicas, pelas desigualdades sociais e regionais e pelos mais diferenciados desenvolvimentos históricos.

Nesta perspectiva, é preciso pensar de que forma os eventos e práticas letradas contribuem para que os conhecimentos e sentidos historicamente confrontados sejam entendidos criticamente, bem como, para a construção da identidade regional. Visto que, nas relações comunicativas, e de linguagem, nos projetamos na identidade local, na medida em que nos apropriamos de significados, valores e símbolos expressos em sua cultura.

O que o *corpus* nos revela

A discussão que se apresenta a seguir mostra alguns resultados da pesquisa realizada com as professoras 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.

Apesar de anunciar inicialmente que a reflexão primeira seria sobre os eventos e práticas de letramento e seu papel na construção da identidade amazônica rondoniense, pensamos nesse ensaio percorrer o caminho inverso. Dessa forma as discussões que

faremos a seguir mostrarão como a cultura regional tem sido obscurecida por meio das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos disponibilizados, ambos centrados na cultura eurocêntrica e colonizadora. Para, a partir daí, apontarmos caminhos possíveis por meio das práticas sociais reflexivas e críticas que envolvem a leitura, a escrita, enfim, as situações comunicativas, sejam elas orais ou gráficas, nas quais podem contribuir na apropriação, por parte dos alunos, das alunas, dos educadores, das educadoras, da identidade regional

Os dados levantados até o momento revelam que os materiais didáticos utilizados na escola além de escassos, pouco trazem sobre a região amazônica e o próprio Estado de Rondônia. Isso se confirma na fala de suas professoras, ao serem questionadas sobre a existência de material que abordam a região amazônica e suas peculiaridades:

Tem sim, mas é muito difícil material para gente aqui, e a nossa biblioteca mesmo não tem quase nada E os livros didáticos não têm nada daqui, tem de São Paulo, Paraná, de todo lugar menos daqui, de todas as regiões. Da região Norte e do nosso Estado não tem nada. (Maria³)

O exemplo acima delineado evidencia também que os temas abordados nos livros didáticos contribuem para reafirmar idéias estereotipadas, desvalorizando a região, acentuando o contato superficial com o local e o distanciamento com as problemáticas pertinentes a localidade. Uma das professoras ainda mencionou que os livros didáticos não são produzidos para a região, “*como é normal os livros didáticos infelizmente não saem da nossa região pra nossa região*” (Lúcia). Ao demonstrar certa conformidade no fato de não termos materiais produzidos que contemplem temáticas regionais da Amazônia Rondoniense, a professora deixa subentendido que é persuadida a concordar com a situação.

Além dos livros didáticos, recurso muito usado nas escolas, não abordarem o assunto em questão e dos demais materiais usados nas escolas serem insuficiente na formação e apropriação de uma identidade regional, verificamos ainda que a cultura regional parece ser vista como algo exótico e esporadicamente. Muitas vezes o assunto é abordado no mês do folclore, ficando restrito a algumas lendas e mitos da região, isso pode ser exemplificado pela seguinte fala:

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. (Andréia)

Essa observação aponta para o que Silva (2005) denomina de *trivialização*, que significa, estudar os aspectos culturais de determinada sociedade com grande superficialidade e banalidade. Na verdade, a cultural regional acaba sendo silenciada e desconectada das situações de diversidade da vida cotidiana nas salas de aula.

O que leva educadores e educadoras a tratar sobre assuntos regionais com tanta superficialidade? O caminho que nos aponta para responder esse questionamento atua-se no processo histórico de ocupação/ colonização dos povos. O olhar do colonizador é sempre aquele que dirige, domina, se apropria desconstrói, nega a cultura do Outro, com o intuito de perpetuar seus interesses e legitimar a superioridade de seus projetos, imprimindo na mente dos povos uma cultura que não é a sua própria. Nesse âmbito toda Amazônia, principalmente a rondoniense, tem sofrido com as ações desumanas e exploratórias, roubando não só suas matas, seus rios, seu povo, mas junto sua cultura que se representa através do imaginário estético cultural.

Nesse sentido Loureiro (2001, p. 114) afirma que:

O Estado de Rondônia já estaria quase todo comprometido, diante da incidência do processo de devastação das matas pelas madeireiras e da intensa migração de pessoas vindas do Sul do Brasil, [...] os demais Estados, ainda, mantêm uma cultura marcada pela dominante de um imaginário poético, estetizador.

Todas as participantes da pesquisa, com exceção de uma, vieram para Rondônia no início dos anos 80 no auge das imigrações, reflexo ainda da propaganda governamental da década de 1970 que impulsionou, de maneira desmedida, o fluxo migratório para região Amazônica. Vindas das regiões sul e sudeste do país trouxeram na bagagem, além da mudança, os usos, costumes, dialeto e saberes da localidade de onde saíram.

Hoje, mais de 20 anos depois, o discurso emanado de suas vozes apóia-se na idéia de não pertencimento a cultura regional e na negação da cultura local. Isso revela a forma como a cultura amazônica é compreendida pelos sujeitos que vêm de outra localidade, que mesmo depois de muitos anos não abriram espaço para entender uma cultura que não é a deles.

Um dos motivos que levam os sujeitos a pensarem dessa forma, refere-se ao avanço desenfreado do capitalismo na região, esse modelo de colonização reforça a renúncia de antigas práticas que marcam a identidade amazônica. Isso se evidencia no pouco conhecimento que temos sobre a diversidade de povos que integram a região, entre os quais, destaca-se a forte presença indígena, negra, ribeirinha e principalmente a presença do caboclo, caracterizado como o descendente de índios e brancos. Como

falar de uma cultura que não conhecemos ou que há décadas vem sofrendo o impacto de outras culturas? Que identidade regional as educadores, os educadoras e, por conseguinte, as alunas e os alunos constroem nesse contexto? O que poderia contribuir para mudar esse cenário?

O currículo escolar, os materiais didáticos e a prática pedagógica não abordam a centralidade do sujeito amazônico, seus traços, suas características, a constituição de sua identidade, que se relaciona estreitamente com a forma de entender a natureza. Mais uma vez a escola pode contribuir com suas práticas comunicativas. Para isso, é imperativo questionar e desmistificar o olhar eurocêntrico e dominante que nos norteiam. Sendo necessário, também, os diferentes olhares que emergem de diferentes cenários, tais como o olhar do (a) professor (a), o olhar do (a) aluno (a), o olhar dos (as) demais integrantes da escola, da comunidade.

Cada um desses olhares atua de maneira diferente, porém o que se coloca aqui é a necessidade de olhar, descrever, analisar, a cultura, seja ela regional, local, geral, de forma a analisar os interesses que esses diferentes olhares representam tanto no sentido de sobrepor uma cultura a outra, quanto no sentido de observar e desvendar o jogo de práticas dominantes e subordinadas, que cristalizam o nosso olhar, a nossa voz, o nosso fazer.

A escola é um espaço de possibilidades, nos quais, a sala de aula, entre outras coisas, pode favorecer e oferecer condições para a apropriação da identidade regional. Dialogar abertamente, conhecer os valores que fundamentam essa cultura, acreditamos ser um caminho para entender a relação do homem com a natureza e sua representatividade através do imaginário estético cultural.

Vislumbrando horizontes

As questões relativas às relações entre letramento e identidade cultural são complexas, e como procuramos mostrar a escola está intimamente associada à construção da identidade do sujeito, e subsequentemente a regional. Consequentemente, a formulação de propostas pedagógicas mais orientadas não envolve unicamente introduzir determinadas práticas ou conteúdos. Não basta acrescentar temas, eventos culturais, autores regionais nas situações didáticas. É necessária uma releitura da própria visão de letramento, de cultura e de identidade. Fundamental se faz desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente, que não sufoque a própria cultura e, por outro lado, não faça desaparecer a cultura do outro.

Para que se possa avançar nesse processo, vislumbramos na formação docente, tanto inicial como a continuada, um *lôcus*, prioritário para todos e todas que querem promover a inserção dessa temática na educação. Contudo, essa preocupação, ainda está presente de forma bem tímida nesses processos e nas instituições formadoras. Podemos exemplificar pela colocação de uma das entrevistadas, “*quando eu fiz pedagogia¹, em uma das disciplinas, o professor tirou uma aula para falar sobre Rondônia*” (Adriana). Aqui a temática referida é tratada como *souvenir*, quer dizer, com uma presença quantitativa pouco importante. Porém, não compete unicamente às instituições formadoras de ensino superior e as escolas a responsabilidade de discutir, identificar, resgatar e valorizar a cultura regional, o Estado também tem se mantido distante no que se refere a articular propostas claras, coesas e comprometidas na valorização da cultura *na e da* Amazônia Rondoniense.

Outra questão importante é promover uma autoconsciência da própria identidade cultural, ou seja, refletir sobre a nossa própria identidade cultural de educador e de educadora, de maneira que possamos descrevê-la, destacando como tem sido construída, e que referentes temos privilegiados e por meio de que caminhos.

No que se refere às práticas letradas, argumentamos que os eventos e as práticas de letramento no âmbito escolar devem promover reflexões sobre a própria identidade cultural do sujeito. Ao promover essa reflexão contribuimos na apropriação e construção dessa identidade local. Vale ressaltar que, o letramento, os eventos e as práticas letradas sozinhos não são agentes de mudança, seus impactos são determinados pelo modo como a ação humana os explora, ou seja, é o que designa ao letramento sua devida funcionalidade.

No entanto, como aponta Serra (2004) tais práticas ainda são muito restritas, pois embora haja um grande esforço por parte de educadores, as políticas educacionais adotadas têm revelado maior preocupação no campo das técnicas e das teorias pedagógicas, sem articular e integrar a educação, a linguagem, a cultura, a identidade regional, em situações comunicativas, ou em outras manifestações culturais. Por isso é fundamental que os alunos reconheçam as diferenças, aprendam a descrever, analisar o que os aproxima e os afasta de determinada cultura e com isso vejam-se como parte integrante do local onde estão inseridos.

Notas:

¹ Mestranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Federal de Rondônia – *Campus* Guajará Mirim. Professora da Rede Estadual de Rondônia. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia – GEPPEA.

² Acréscimo meu.

³ Os nomes são fictícios e as falas estão sendo empregadas com a autorização das autoras.

⁴ A professora graduou-se pela Universidade Federal de Rondônia.

Referências bibliográficas

- GOODY, J. & WATT, As conseqüências do letramento. São Paulo: Paulistana, 2006.
- GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. Revista Brasileira de Educação. V. 11 n.º. 33 set./dez. 2006.
- KLEIMAN, A. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacionista. In: SIGNORINI, I. (org.). Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras: Fapesp, 2002.
- LOUREIRO, J. de P. Cultura Amazônica: Uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. Investigando a relação oral/escrito. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- _____. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MELLO, T. Amazonas: a pátria das águas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MIRANDA, A. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a10v29n2.pdf> . Acesso setembro de 2008
- O NOME da Rosa. Direção: Jean Jacques Annaud, Produção: Bernd Eichinger. Roteiro: Andrew Birkin, Gerard Brach, Howard Franklin, Alan Godard. Intérpretes: Sean Connery; F. Murray Abraham e outros. [S. I.]: Waner Home Vídeo, EUA, 1986. 1 bobina cinematográfica (131 min), som., color.
- SERRA, E. D. Políticas de Promoção da Leitura. In: RIBEIRO, V. M. Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.
- SILVA, T. T. da. (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr, n.º. 25, 2004.
- STREET, B. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. King's College, Londres, outubro de 2003. Disponível em <http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22>. Acesso setembro de 2008.
- TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006

A Trajetória de formação dos professores do programa PEFPEB e constituição de suas identidades

Célia Maria Pires de Almeida¹

O presente trabalho surgiu de nossa experiência docente com dois grupos de Professores de dois municípios do Vale do Juruá no Programa de Formação de professores para a Educação Básica.

Durante esse trabalho nessa universidade, além de lecionar no curso de Letras trabalhamos no Programa de formação de professores com a disciplina Língua Portuguesa e também em outras oficinas na área.

A partir de janeiro de 2006, foram iniciados nessa instituição, os cursos de Letras e Pedagogia para a zona rural. O Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PEFPEB) tem como objetivo propiciar o ensino superior para professores da Educação Básica do estado e dos municípios, tendo em vista as novas exigências da LDB.

O Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica da Zona Rural tem uma clientela específica, constituída de professores do Ensino Básico das redes municipal e estadual, enquadrando-se no regime parcelado por módulos. Essa configuração recomenda uma flexibilidade curricular ainda maior, a fim de colocar em consonância os anseios dos discentes e os objetivos do Curso.

A clientela desse programa é bem diversificada, já que alguns alunos tiveram uma formação regular (fundamental e médio), outros são frutos de uma formação de caráter intensivo como o programa Proformação que cumpriu um papel muito importante na formação básica de 405 professores só no Vale do Juruá.

As aulas do PEFPEB ocorrem uma vez ao ano, no período de férias, de janeiro a março, tendo 8 horas diárias de aula. Durante esse trabalho, sempre nos deparamos com alguns questionamentos a respeito das práticas de leitura e escrita desses alunos-professores das redes estadual e municipal de ensino, mais especificamente os alunos dos municípios de Thaumaturgo e de Cruzeiro do Sul, visto que a maioria apresentou muitas dificuldades na leitura e na produção textual.

Nas habilidades de leitura, os alunos apresentaram muitas dificuldades de ler os textos, pois só conseguiam entender o texto se fizessem oralização da leitura. Além disso, muitos não conseguiam interpretar nem refletir sobre o significado do que liam.

Vale ressaltar que nas atividades de leitura feitas em sala de aula, os alunos só mostravam interesse em ler alguns tipos de textos, tais como: poemas, história em

quadrinhos, contos de fadas, etc. Já outros gêneros textuais, como artigo científico, texto de opinião, reportagem, etc, os alunos apresentavam desinteresse e tinham dificuldade em lê-los.

Nas habilidades de escrita, os alunos apresentaram dificuldades de organizar as idéias do texto, sendo muitos tinham uma caligrafia ilegível, e não sabiam estabelecer metas para a escrita ou decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la e expressá-la.

Depois de vivenciar essa experiência com esses alunos do PEFPEB entendemos que é um desafio investigar a trajetória de letramento desses alunos-professores de Thaumaturgo e Cruzeiro do Sul.

Nosso estudo se propõe a analisar como esses indivíduos se apropriam da leitura e da escrita nesses municípios. Além disso, é necessário verificar de que forma esses sujeitos atuam nos eventos mediados pela escrita.

Desse modo, o objetivo deste trabalho está pautado no conceito de letramento de Soares (1999): *Letramento é o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler ou escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita*. Subjacente a esse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sócias,culturais, etc. Diante disso, precisamos refletir se esse grupo de professores estão respondendo às situações de uso da leitura e da escrita nos diferentes contextos sociais onde estão inseridos.

Sabemos que fornecer esse tipo de conhecimento é dever da escola. De acordo com Soares (*apud* Ribeiro 2003), a escola seleciona práticas sociais de letramento para incorporá-las nos currículos, programas e projetos pedagógicos, responsabilizando-se assim, pelo êxito dos alunos junto a esses eventos. Isto quer dizer que se o aluno não tem um bom nível de letramento pode ser que a escola tenha marginalizado ou desconsiderado algumas dessas práticas sociais de leitura e escrita como importantes.

O processo de escolarização na nossa sociedade, não leva as pessoas a desenvolverem as competências de leitores e escritores de textos. Isso ocorre porque a escola se preocupa em trabalhar a leitura de forma linear e literal, sendo o principal objetivo nas práticas de leitura a localização de informações nos texto, como também atividades de repetição nos exercícios orais e escritos.

Mas, para o individuo ser letrado exige-se muito mais que isso, é ser capaz de ler e interpretar, relacionar os textos com outros discursos, é discutir com os textos, refutando , concordando ou até acrescentando aspectos ao texto.

Segundo estudos do INAF 2000, ao contrário do que é divulgado nos meios de comunicação,os brasileiros lêem, porém essas leituras não são as leituras clássicas. As pessoas, geralmente, lêem livros didáticos, religiosos, revistas, jornais,etc. Dessa forma, o discurso escolar que os alunos não lêem é falso. Os indivíduos ficam somente nos

níveis de letramento básico, tais como ler para decodificar e para localizar informações no texto.

Ribeiro (1990 e 2003) nos seus estudos propõe analisar o letramento através de níveis de habilidade de leitura. De acordo com essa proposta, o desempenho dos sujeitos é analisado em termos de níveis de alfabetismo (letramento) que correspondem à capacidade de resolver tarefas com diferentes graus de complexidade. Essas tarefas se distribuem em quatro níveis de habilidades em compreensão de texto, além de verificar as relações dessas habilidades com certas competências sociais e profissionais, supostamente requeridas nas localidades.

- Nível 1- localização de informação em textos simples;
- Nível 2- localização de informação realizando pequenas inferências;
- Nível 3-localização de informação em textos complexos;
- Nível 4-localização e processamento de mais de uma informação, além de inferências mais complexas.

Soares (1995 e 2003) diferencia o processo de letramento do processo de alfabetização (saber ler e escrever). Além disso, atribui à escola o papel fundamental na promoção de habilidades associadas ao letramento. Entendemos que esse conceito é essencial para a nossa investigação, visto que os sujeitos de nossa pesquisa são professores do ensino fundamental com formação à nível médio, portanto alfabetizados. Já que eles possuem as habilidades de ler e escrever, é importante investigar como eles utilizam essas habilidades de leitura e escrita no contexto sócio-cultural. Essa abordagem permitirá identificar as práticas culturais, o local específico e os contextos de uso da leitura e escrita, bem como as condições de produção.

Esses dados serão colhidos através das entrevistas que apresentam temas selecionados com base na pesquisa de Rosa (apud Kleiman 2003), que investigou a leitura de professores da rede pública de Pernambuco. Nessas entrevistas, o informante é levado a relatar situações de leitura e escrita vivenciadas desde a infância até o momento atual, orientando-se através dos seguintes temas:

- Autopercepção sobre si mesma como leitor;
- Histórias práticas de leituras e acervos;
- Transferências de práticas de leituras de um âmbito para outro;
- Práticas trazidas em âmbitos que compõe o repertório para o trabalho e a participação comunitária.

Segundo Kleiman (2005) *as práticas sociais de leitura e escrita das pessoas dependem de sua história de vida, das práticas e atividades, do cotidiano, enfim do contexto sócio-histórico onde o indivíduo*

está inserido. Dessa forma, precisamos analisar tanto as práticas culturais da leitura e escrita desses locais, assim como as histórias de leitura desses professores.

Para fundamentar melhor o nosso trabalho é essencial discutirmos os conceitos de leitura e escrita que norteiam essa proposta. De acordo com Solé (1998) *a leitura é um ato de interação entre o leitor e o texto.* Isso significa que a leitura é um ato de atribuição de sentido ao texto e envolve um leitor ativo que processa o texto de acordo com os seus objetivos. Dessa forma a leitura não é mais enfocada como ato de decodificação, mas como um ato de cognição, de compreensão que envolve vários conhecimentos, não só os lingüísticos, mas os de mundo e os textuais.

Ler envolve vários procedimentos e capacidades denominados por alguns autores como estratégias. Essas estratégias dependem das intenções do leitor, do gênero discursivo escolhido.

Os estudos de Dolz e Scheuwly (1996) sugerem que *os gêneros discursivos devem fazer parte do currículo em progressão discursiva,* ou seja, todos os tipos de textos devem ser trabalhados de forma gradual, partindo dos mais simples (pessoais) para os mais complexos (públicos).

Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (1997), são formas estáveis de enunciados que possuem origem nas variadas esferas da vida social. São utilizados de acordo com intenções – portanto, de natureza fundamentalmente dialógica – e possuem formas típicas para serem redigidos, conteúdos temáticos e marcas lingüísticas específicas.

Assim, para fazer uso competente desses gêneros, é necessário considerar a situação e a finalidade comunicativa, os interlocutores envolvidos no processo interacional.

Uma das vantagens do trabalho pedagógico com os gêneros discursivos é o fato de colaborar para o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e escrita como conseqüência do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, já que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos.

Para Soares (apud Zilberman, 1998) escrever é uma atividade de interação verbal que tem formas e funções diferentes, dependendo das intenções do autor. Entendemos que ler e escrever são processos interdependentes, construídos a partir da história social, lingüística e cultural dos indivíduos. Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita só tem sentido se tiver relação com as práticas sociais.

Diante desses conceitos surgem algumas indagações. Quais os tipos de gêneros textuais que esses alunos dominam? Como tem sido trabalhada a leitura e a escrita com essa clientela?

Entendemos que à medida que conhecermos melhor esses alunos-professores, suas práticas de leitura e escrita, podemos compreender sua formação de sujeitos leitores. Dessa forma, será possível a UFAC, como instituição responsável por essa formação, elaborar propostas pedagógicas com o objetivo de inserir esses alunos na cultura letrada de forma mais rica e diversificada.

É preciso estudar o processo de letramento desses alunos do Programa, pois é através do domínio dessas práticas que as pessoas alcançam, gradativamente, a condição de leitores críticos, preparados para usar a leitura e a escrita na vida escolar e na sociedade, além de conseguir um bom desenvolvimento cognitivo e profissional. Assim, consideramos oportuna a realização de uma pesquisa que pode contribuir tanto com o estudo do letramento de forma geral, como com o processo de formação dos professores do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica do Vale do Juruá.

Compreendemos que através da avaliação das habilidades de leitura relacionadas com a descrição das práticas sociais de leitura e escrita desses alunos professores do município de Cruzeiro do Sul e Thaumaturgo, estaremos compreendendo o perfil de letramento desses grupos.

Notas:

¹Aluna do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - Ufac.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. S. Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAUER, W. M; GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com Texto, imagem e som: um manual prático. Trad. Guareschi, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.
- KLEIMAN, A. & MANTENCIO, M. L. M. (orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. (Coleção idéias sobre linguagem)
- MARINHO, M. (org.). *Ler e navegar: espaços e percurso da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. (Coleção Leituras no Brasil)
- RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

- RIBEIRO, V. M. *Alfabetismo e atitudes: Pesquisa com jovens e adultos*. Campinas, SP: Papiros, 1999.
- ROJO, R.H.R. *Prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: Mercado e Letras.
- SCHEUWLY, B e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Gênero textual resenha: análise da produção e discursividade

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira¹

1 – Gêneros: Discursivos e/ou Textuais – No contexto da sala de aula

Ao se abordar a questão de gêneros discursivos e/ou gêneros textuais entra-se em uma *arena de lutas* em que muitos teóricos ora divergem ora concordam com as duas teorias e as julgam como um único corpo. Utilizarei os pressupostos do lingüista Marcuschi (2008) sobre o que convencionou ser os gêneros textuais e/ou discursivos. De acordo com o autor, atualmente ao se trabalhar com a noção de texto e de discurso é algo bastante complexo já que em certos casos são vistas como intercambiáveis. Segundo o mesmo, a tendência é ver o texto no plano das formas lingüísticas e de sua organização e discurso no plano do funcionamento enunciativo, no plano da enunciação e efeitos de sentido, assim como na circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. Nas suas proposições o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. Para ele, o texto é uma (re)construção do mundo já que o texto *refrata o mundo* (grifo do autor) na medida em que o reordena e o reconstrói. Assim, o autor sugere que não é interessante distinguir rigidamente “texto” e “discurso”, pois a tendência é ver o contínuo entre os dois como uma espécie de condicionamento mútuo.

Nesse sentido, levando em consideração os pressupostos bakhtinianos de que é impossível haver comunicação verbal se não por meio de algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por meio de algum texto uma vez que toda manifestação verbal ocorre por meio de textos realizados por algum gênero, pode ocorrer de estarmos envolvidos em uma imensa variedade de gêneros discursivos que podem, a princípio, ter uma identificação difusa e aberta, mas não infinitas, já que existem princípios que as particularizam.

Marcuschi (2008) elenca de maneira mais sistemática o que vem a ser tipos textuais, gêneros textuais e domínio discursivo, deixando evidente que esses termos raramente são definidos de modo explícito. Vejamos como o autor conceitua os dois últimos:

- a. [...]
- b. **Gênero textual** refere os textos materializando em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos

em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípios listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, **resenha**, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, históricas e socialmente situadas. (grifo meu)

c. Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder. (Marcuschi 2008:155)

O autor sugere que ao considerar trabalhar com gêneros discursivos e/ou textuais em sala de aula penetra-se em uma fértil área interdisciplinar e desde que não se conceba os gêneros como modelos estanques, mas dinâmicos; nem com estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ações sociais corporificadas particularmente na linguagem podemos encontrar uma área repleta de criatividade, variação, afinal, um convite a novas e possíveis escolhas. Sendo assim, a escolha pelo gênero textual resenha levou-me a um campo de novas surpresas, de novos conhecimentos, das novas possibilidades já que o texto nunca está completo em si, está sempre esperando a resposta do outro para completá-lo, para um novo diálogo, de acordo com os pressupostos bakhtinianos.

Na visão de Dolz e Schneuwly (1996-2004) quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação comunicativa. Não escrevemos da mesma maneira que redigimos, não falamos da mesma maneira quando estamos com amigos ou fazendo uma exposição diante da classe. Os textos escritos ou orais diferenciam-se uns dos outros porque são produzidos de maneira diferentes e, apesar das diversidades, existem regularidades. Em determinadas situações, escrevemos textos com características semelhantes, conhecidos e reconhecidos por todos que facilitam a comunicação por se encontrarem

convencionalmente estabelecidos em nossa sociedade, como por exemplo, alguns gêneros de ordem pública, como os documentos oficiais, uma palestra, entre outros.

Marcuschi (2002-2005) indica que é necessário ter cautela com a idéia de gêneros orais e escritos, pois essa distinção é complexa e deve haver prudência, pois os gêneros distribuem-se por modalidades que perpassam dos informais aos mais formais e em todos os contextos e situações da vida cotidiana. Cita-se a título de exemplificação as notícias de rádio, televisão, jaculatórias, novenas, entre outros em que a sua tradição é oralizada, mas a produção original é na forma escrita. Esses exemplos mostram que os gêneros são bastante heterogêneos e por vezes híbridos em relação à forma e aos usos.

Por conseguinte, alguns gêneros encontram-se mais freqüentemente no contexto da escola do que outros por dependerem da situação, do local e da época em que são utilizados. Um gênero bastante usado nas instituições de ensino é a resenha, foco desse trabalho, que tem como característica o fato de apresentarem informações junto com comentários e avaliações a respeito de determinados assuntos. Também vale ressaltar que os gêneros da esfera do cotidiano, mais privados, já foram constituídos pelos alunos nas interações do dia-a-dia. Cabe a escola trabalhar o conhecimento novo, os gêneros públicos que encontra-se no nível de desenvolvimento potencial. Ademais, a sugestão presente nos PCN é que as escolas utilizem os gêneros textuais de forma a contribuir significativamente para a construção do conhecimento do estudante e, ao fazê-lo, mesmo que o educando não domine suficientemente determinados gêneros, com o auxílio do professor o aluno pode desenvolver potencialidades para aprendê-lo e assim, vir a utilizar com *mestria* os gêneros públicos e não privados.

Na compreensão de Marcuschi (2002-2005), os gêneros textuais se caracterizam como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, pois surgem acoplados às necessidades e atividades sócio-culturais, bem como às intervenções tecnológicas. Salienta ainda que apesar de ser conhecedor de que, em muitos casos, a forma determina alguns tipos de gêneros e, em outros, as funções, o autor enfatiza que os gêneros textuais não se caracterizam e nem se definem por aspectos formais, sejam estruturais ou lingüísticos, mas sim, por aspectos sócio-comunicativos e funcionais dos textos, sejam eles orais e/ou escritos. Também assegura que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por intermédio de algum gênero e/ou de algum texto. A idéia é que só existe comunicação verbal por meio de algum gênero textual. Assim, toda postura teórica insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua e é neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir para e sobre o mundo, constituindo-o de alguma forma.

Seguindo esses parâmetros, de acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004-2007), o gênero textual resenha é um texto de opinião que tem como elemento central o fato de poder comentar com nitidez determinado assunto e/ou obra. Ela é bastante similar a outro gênero textual chamado ‘texto de opinião’, mas difere-se dele devido à presença de alguns elementos como: a linguagem mais elaborada (formalizada), pela concisão e pelo estabelecimento do texto base com outros textos (relações intertextuais). Ademais, a resenha convencionalmente apresenta os seguintes elementos: o título, a referência bibliográfica da obra, alguns dados bibliográficos do autor da obra resenhada, o resumo, ou síntese do conteúdo e a avaliação crítica, não obrigatória se esta for uma resenha de cunho descritivo.

O gênero textual resenha é comumente utilizado em diversas situações escolares e, praticamente em todos os níveis, do fundamental ao superior. Quando digo fundamental, me atrevo a sugerir que, mesmo nas séries iniciais, a criança já tem certo contato com a resenha, quando do momento em que a professora lê uma história para ela(s) e pede para que expliquem por que gostou ou não da história. Neste momento ela está resenhando, mesmo que na forma oral. Colocando-se em consonância com os pressupostos de Vygotsky (1934-2005) posso enfatizar então que, mesmo nas séries iniciais de escolarização, já trabalhamos, indiretamente, com gêneros e, de certa maneira, contribuindo para que os conceitos científicos sejam cristalizados.

Na perspectiva de Dolz e Schneuwly (1998-2004) é a escola que tem a missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar. Conseqüentemente, ela sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação também está centrada na aprendizagem e cristaliza-se em formas de linguagens específicas. Os gêneros textuais escolares, na visão dos autores, permitem aos locutores sempre reconhecerem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. Os autores afirmam ainda que, para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões essenciais devem ser consideradas, a saber:

...1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2-) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de *seqüências textuais* e de tipos discursivos que formam sua estrutura... (grifo meu) - Dolz e Schneuwly (1998-2004:75)

Para os autores, seguindo esses princípios os gêneros atravessam a heterogeneidade das práticas da linguagem e fazem emergir uma série de regularidades no uso, conferindo

uma estabilidade de fato, o que não exclui modificações, por vezes, importantes. Também, ao trabalhar esses gêneros em uma seqüência de atividades textuais, estaremos aprimorando o conhecimento do aluno e colaborando para que reconheça e utilize esses gêneros em situações específicas.

Ao considerar como fonte de análise a seqüência didática do gênero resenha em produções iniciais e finais dos alunos do curso de História do 1º período universitário, a minha preocupação é perceber o grau de conhecimento que os alunos têm sobre o gênero em questão tendo em vista que é na academia que a resenha acadêmica é solicitada como critério de avaliação de conteúdo e, apesar de ponderar que Bakhtin não relaciona suas proposições sobre gêneros primários e secundários à questão de ensino-aprendizagem, podemos utilizar os pressupostos dos gêneros secundários no sentido de verificar como é a construção de textos (resenhas) inicial e final dos educandos, por intermédio da SD, já que se formam e se cristalizam em condições de convívio cultural mais complexo e de ambiente escolarizado, no caso em questão, a Universidade. Vejamos o que diz Bakhtin sobre gêneros secundários:

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. (...) Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, *pesquisas científicas de toda espécie*, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. *No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata...* (grifo meu) (Bakhtin, 1979-2003:263).

O gênero resenha constitui-se como gênero secundário e, ao analisar o que os alunos corporificaram e internalizaram sobre o gênero no ensino fundamental e médio de acordo com as propostas presentes nos PCN e OCNEM, busco verificar o processo de leitura e de escrita nas produções iniciais e finais desses estudantes, agora como alunos universitários. O método utilizado que colabora para essa verificação são seqüências didáticas do gênero resenha que propiciará oportunidades para que o conhecimento já construído seja retomado de forma gradual e mais complexa, como em um espiral. Além disso, procurarei perceber se é no convívio de ambiente e relações mais formais, que de fato pode ocorrer mudanças significativas no procedimento de leitura e de escrita desses alunos, chegando ao que afirma Bakhtin, a respeito dos gêneros discursivos secundários, que se complexificam em ambientes relativamente desenvolvidos e organizados.

2 - O Sócio-interacionismo de Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) foi um grande estudioso dos processos de aprendizagem, especialmente da relação entre o desenvolvimento e o pensamento no que tange ao papel da aprendizagem na constituição das funções mentais superiores relacionadas à aprendizagem. Para esse estudioso, em sua obra *Pensamento e Linguagem*, apesar da linguagem e do pensamento ter origens diferentes é a partir do entrecruzamento entre eles, no desenvolvimento da criança, que se dá início uma nova forma de pensamento que começa a se tornar verbal e a linguagem racional. Ao observar o comportamento infantil Vygotsky (1930-1998) apreendeu que os primeiros balbucios servem para atrair a atenção do adulto e percebeu-se daí uma função social da fala desde os primeiros meses de vida da criança. Por assim dizer, o pensamento evolui com a linguagem na medida em que esses balbucios são decorrentes de aprendizagem e da colaboração de *outrem* tornando esse processo ininterrupto na atividade humana.

Com o seu desenvolvimento, mais precisamente aos dois anos, a criança começa a perceber o propósito da fala e que cada coisa tem um nome. A fala começa a servir ao intelecto e o pensamento a ser verbalizado. Desse momento em diante, começa a surgir a necessidade de utilizar as palavras, de tentar aprender os signos. E, posteriormente, quando entra no universo da educação formal, a criança deixa de utilizar a linguagem apenas no contexto familiar, do cotidiano e a linguagem se desenvolve em processos mais complexos, penetrando no pensamento infantil e aprimorando o desenvolvimento cognitivo.

A relação entre pensamento e linguagem se constrói através da utilização, da formação de conceitos e da interação entre o meio social e histórico. Os métodos tradicionais de estudo de conceitos dividiam-se em dois grupos que não se completavam, segundo Vygotsky (1934-2005). O primeiro, chamado método de definição, negligenciava a dinâmica e o desenvolvimento do processo de formação de conceitos, tratando-o como um produto acabado, de definições prontas, fornecidas a partir do exterior. Além disso, ao centrar-se na palavra, não percebia a parte sensorial e que o estudo isolado da palavra não é característica do pensamento infantil.

O segundo grupo envolve métodos utilizados no estudo da abstração. Esse método trata do processo psíquico que leva a formação de conceitos. É solicitado à criança que descubra traços comuns em operações discretas e desconsidera todas as possibilidades de outros traços que podem estar perceptualmente ligados, ou seja, um quadro que possui uma estrutura complexa é substituído por processos parciais.

Vygotsky sublinha que grandes passos foram dados quando um novo método surgiu da combinação dos anteriores. Nesse método é levado em conta a experimentação, ou seja, são apresentadas a um grupo de pessoas palavras sem sentido que, a princípio, não significam nada ao sujeito do experimento, mas que através de um estímulo pode evoluir nos conceitos pré-analisados. Para esse estudioso do pensamento e da linguagem a formação de conceitos

... também leva em consideração que um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte viva do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas. O novo método centra a sua investigação *nas condições funcionais da formação de conceitos*. (grifo do autor) (Vygotsky, 1934-2005:66-67.)

Dessa forma, Vygotsky acreditava que, para iniciar o sujeito nesse processo, é necessário confrontá-lo com a tarefa. A formação de conceitos ocorre de maneira gradual, o que permite fazer um estudo de todo o processo de uma maneira dinâmica. Assim, o sujeito é induzido a utilizar os novos termos ao falar sobre outros objetos que não os que estão em experimento, definindo assim, o seu significado de uma maneira mais generalizada.

Dito de outra maneira, quando a criança é exposta à palavra “água” ela identificará as diversas possibilidades em que este termo pode estar inserido. Inicialmente, ela associa a água de beber, da chuva, do banho. Depois, exposta a conceitos mais complexos ela “descobrirá” as funções que essa água possui nos rios, mares, açudes, entre outros e verá as diversas capacidades de leitura, escrita e imagens que esta palavra pode formar. Daí a afirmação de Vygotsky ao propor que, no pensamento da criança em idade escolar,

os complexos que correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança: as linhas ao longo das quais um complexo se desenvolve são predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra já possui na linguagem dos adultos. (Idem, p. 84.)

Vale lembrar que as observações de Vygotsky não se limitaram apenas aos aspectos do pensamento e da linguagem infantil. Também buscou compreender em seus estudos experimentais como se dava os processos intelectuais em adolescentes e verificou que as formas primitivas do pensamento vão gradualmente desaparecendo até formar os verdadeiros conceitos. Entretanto, Vygotsky indica que, mesmo depois do adolescente ter aprendido a produzir conceitos, o mesmo não abandona as formas mais elementares, sendo na verdade predominantes em muitas áreas do pensamento.

Os experimentos o levaram a observar a discrepância que existe entre a capacidade dos adolescentes de formar conceitos e a de defini-los. Isto é, ele sabe utilizar determinados conceitos em situações concretas, mas tem dificuldades de defini-lo por meio de palavras, se tornando, em muitos casos, mais limitado do que o modo como utilizou o conceito. Para Vygotsky, isso confirma o pressuposto de que os conceitos evoluem diferenciadamente da elaboração deliberada e consciente da experiência em termos lógicos, ou seja, a análise da realidade com a ajuda dos conceitos precede a análise dos próprios conceitos.

Outro ponto considerado importante na construção das funções superiores é o papel da escola. Para ele, é na escola e nas situações informais de educação que se realizam sistemática e intencionalmente as construções psíquicas superiores já que são constituídas na medida em que são utilizadas, na dependência do legado cultural da humanidade. É com base em situações sólidas, autênticas, que o aluno se apropria do saber nas relações interpessoais por intermédio de adultos ou pares mais experientes. Freitas (2006) chama a atenção para o fato de que através dessa relação o desenvolvimento se processa e se produz no processo de educação e de ensino, constituindo ambos uma unidade indissolúvel.

Conseqüentemente, é possível concluir de acordo com a teoria vygotskyana que, principalmente, na relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem a educação formal serve de base para a compreensão dos processos do desenvolvimento formal do educando, ou seja, de acordo com o que sublinha Vygotsky (1934-2005), o período escolar é excelente para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado, pois o aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, enquanto ainda estão na fase de amadurecimento. Dessa forma, percebe-se, também, que através do sócio-interacionismo e da colaboração de um par mais experiente, a ZPD, que o educando se torna capaz de desenvolver as funções superiores por meio dos conceitos científicos.

Ao escolher como objeto de estudo os conceitos não-espontâneos (científicos) Vygotsky propôs que o seu objetivo era perceber porque a psicologia estudava a formação dos conceitos apenas por meio de duas formas. De acordo com Vygotsky (1934-2005), uma lida com os conceitos reais da criança, mas emprega métodos – tais como a definição verbal – que não vão além da superfície; a outra, tem uma análise psicológica mais profunda, porém, somente por meio do estudo da formação de conceitos criados artificialmente, ou seja, para o autor o problema metodológico urgente era encontrar formas de estudar os conceitos *reais* em *profundidade* (grifo do autor) – isto é, encontrar um método que utilize os resultados já obtidos pelos dois métodos

usados até o momento. Então, segundo o autor, seria por meio dos conhecimentos científicos, por serem reais, que se encontraria um método que se articularia com os já existentes e que traria implicações importantes para a educação e o aprendizado. Para Vygotsky, descobrir a complexa relação entre o aprendizado e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma tarefa prática.

Essa teoria apresentou alguns problemas pedagógicos. O primeiro, da disciplina formal e, o segundo, da transferência. Acreditava-se, segundo Koffka e os gestaltistas, que na organização do ensino em disciplinas formais o aprendizado de determinadas disciplinas se transferiria ou se deslocaria para outras. Vale ressaltar que, para Vygotsky (1930-1998), o desenvolvimento de uma capacidade raramente significa o desenvolvimento de outras. O aprendizado é mais do que uma aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de múltiplas possibilidades de se pensar sobre novas experiências.

Partindo da crítica dessas teorias Vygotsky (1934-2005) considera que a terceira concepção permite a possibilidade de avanço nesses conceitos e cria as condições favoráveis para um novo enfoque na questão de aprendizagem e desenvolvimento. A formulação da ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal) é definida, primordialmente, como “a discrepância entre a idade mental de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa...” (p. 128/129)². Então, a ZPD se define pelas funções que não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, que estão em processo embrionário. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto que a ZPD caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Não obstante, Vygotsky (1930-1998) chama a atenção no intuito de observar que “o desenvolvimento se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (Vygotsky, 1930:70). Dessa maneira, pressupõe-se que a aprendizagem dos conhecimentos científicos se apresenta sob a forma de um espiral em que a aprendizagem é um vai-e-vem que leva ao desenvolvimento. E, conforme sublinha Szundy (no prelo) as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são bastante complexas e não podem ser reduzidas a formas únicas e imutáveis, destituídas de conflitos. A autora enfatiza que, mais do que uma zona proximal marcada pela distância entre o que foi internalizado e a que pode ser internalizado por meio da interação, a *zona potencial* é caracterizada pelo conflito, sendo que, o importante é reconstruir continuamente os conceitos científicos em apreciações e embates entre os participantes da interação. Portanto, é um conhecimento inacabado, que transcende o diálogo, mas que está sempre contribuindo para novos

conhecimentos, para a aquisição de novos saberes, de nova revolução, conforme sinalizava Vygotsky quando dizia que o desenvolvimento se dá sob a forma de espiral.

Ao utilizar como método de trabalho a seqüência didática do gênero resenha para os alunos do 1º período do Curso Superior pretendo verificar, primeiramente, como os alunos se relacionam com esse gênero, o que trazem de informação, o conhecimento do cotidiano. Depois, em um trabalho gradual, procurarei aprimorar os conhecimentos científicos caracterizando o gênero resenha e mostrando as potencialidades que ele pode atingir ao conhecer esse gênero e poder aplicá-lo como forma de conhecer outros, na forma de espiral. E, confiando no que propõe Vygotsky (1934-2005) que os conceitos científicos que a criança adquire na escola é mediada, desde o início, por outros conceitos e, do mesmo modo, que é através da interação e da colaboração de *outrem* que procede a construção dos conceitos científicos desse gênero e, por que não sugerir, de outros gêneros textuais, acredito na implicação de um desenvolvimento e de um conhecimento eficaz e ininterrupto. Afinal, a construção desse gênero e de outros se dá a partir da deficiência dos alunos em produzi-los e é dever da escola auxiliá-los na superação dessas dificuldades buscando caminhos para o que está faltando em seu desenvolvimento. A ZPD parte da premissa de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. Assim, não posso esquecer que a ZPD não é uma ferramenta, uma fórmula mágica, mas um indicador, a ser utilizada de acordo com contextos bem definidos.

3 – Análise dos Resultados

Por ser uma pesquisa em andamento, apresento aqui apenas dois esboços do que venho observado na análise da produção escrita dos alunos pesquisados e que, com certeza, não esclarece todas as perguntas da pesquisa, mas que vai, gradualmente, relacionando a teoria com os resultados da pesquisa.

A experiência didática foi realizada com integrantes do primeiro período do curso de História Matutino, em uma Universidade Pública Federal, cujas aulas tiveram início em abril de 2008. Participaram desse estudo cerca de 40 estudantes que estavam devidamente matriculados na disciplina de Língua Portuguesa I, por mim ministrada, com carga horária de 60h. A classe mostrou-se bastante heterogênea, tanto em relação à idade quanto ao nível de conhecimento sobre leitura e escrita. Como a ementa da disciplina referia-se a leitura, compreensão e produção de textos destacando as especificidades das modalidades oral e escrita da língua, optei por trabalhar com o objeto da pesquisa somente a partir da metade do primeiro semestre letivo/2008, em

junho, pois nesse tempo já teria estabelecido uma relação mais sociointerativa com os alunos e a elaboração da seqüência didática seria produzida de acordo com as dificuldades de aprendizagem percebidas nesse ínterim.

Quando do momento da apresentação do gênero resenha aos alunos foi solicitado dos mesmos uma produção inicial de uma resenha do texto O historiador e seus fatos que havia sido estudado por eles na disciplina de Estudos em História I. Para a produção da resenha inicial elaborei apenas um breve conceito do que é resenha e sua funcionalidade. Depois do resultado inicial percebi que, no momento da elaboração da SD, teria que deixar claro o conceito de resenha e suas particularidades e, principalmente, o que a resenha acadêmica proporciona para os alunos da graduação, ou seja, qual a sua importância para o contexto educativo.

De acordo com Araújo (2002) ao considerarmos o caráter social da linguagem e o enunciado (texto) como produto da interação verbal, em que cada palavra é definida como resultado de trocas sociais por membros de grupos sócio-historicamente situados verificamos que no contexto da resenha acadêmica essas variabilidades de formas textuais e inovação de estilos pelos membros dos grupos sociais fica bastante evidente. De acordo com essa concepção, os gêneros discursivos, com formas específicas de uso da língua, ocupam um lugar de destaque na concepção sociointeracionista de linguagem empreendida por Bakhtin.

Os alunos vêm para a sala de aula com as marcas das linguagens presentes no discurso e utilizam esses discursos como forma de se identificar, de interagir com o grupo. Brait e Melo (2008) indicam que as noções de enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano, tendo em vista que a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social, que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva dos sujeitos e discursos envolvidos. As formas como se apresentam os enunciados devem ser compreendidos no momento da interação em que se deram, com todas as implicações e o contexto mais amplo que os abriga, assim como o constante dialogismo que compõem os textos escritos.

Assim, ao ponderar sobre a natureza das resenhas acadêmicas de cunho descritivo, analisarei na produção escrita inicial e final dos alunos, as marcas lingüísticas explícitas como evidência das vozes presentes/ausentes no texto; da estrutura da resenha e do intercâmbio entre os gêneros resenha e resumo. O objetivo é mostrar que, depois da produção da resenha inicial, o processo de consolidação do conhecimento em relação ao gênero resenha foi intermediado pela elaboração de uma SD no intuito que minimizasse as dúvidas dos alunos na produção da mesma. Após esses estudos, solicitou-

se uma resenha final e, apesar de percebermos algumas falhas verificamos que ocorreu uma melhora significativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos colaboradores.

Para os propósitos desse estudo, serão analisadas dois textos (produção inicial) dos alunos pesquisados. A análise, de natureza qualitativa, tem por objetivo examinar os efeitos de sentido produzidos pela resolução da SD pelos alunos a fim de descobrir se os gêneros secundários realmente se cristalizaram nos textos dos alunos. Na apresentação dos exemplos, os nomes dos autores são omitidos sendo identificadas pela inicial de uma letra do alfabeto e as resenhas são identificadas pela abreviação RD (resenhas descritivas) seguida de um número que indica a ordem da análise do texto em que o exemplo se insere.

4 – Das atribuições do gênero resenha acadêmica

A análise revelou que, no momento da produção inicial quando ainda não havia sido definido claramente os critérios que compõem a resenha acadêmica, os alunos relacionavam resenha com resumo, como se fosse os mesmos gêneros textuais. Na visão de Machado (2002-2005), os resumos quando parte de outro texto é orientado pelas representações sobre o contexto de produção em que está inserido. Assim, o próprio resumo se diferencia quando em contextos situados. Quando se trata de resenhas, as autoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004-2007) sugerem que nas resenhas acadêmicas deve-se levar em consideração que estará escrevendo para, por exemplo, o professor que, se indicou a leitura, deve conhecer a obra e avaliará não somente a leitura da obra, através do resumo que faz parte da resenha, mas pela capacidade de descrever, de opinar sobre ela.

Vejam como Sa iniciou o processo da resenha (resumo) a seguir:

Resenha Inicial – Sa

O autor ressalta a importância da história no nosso século, porque não podemos ter nessa geração a história definitiva. Mostra que a natureza do conhecimento histórico tem várias representações. Linguagens, evidências, diálogos, julgamentos... Porque os fatos vividos não se modificam, as investigações sim. A história consiste num corpo de fatos verificados, numa representação do passado ou seja uma reconstrução. A pesquisa sobre história é interminável. O documento por si só não é movimento da história, seguimos rastros. Temos que fazer a relação passado x presente.

Nesse texto da aluna Sa verifica-se o estreito vínculo a que pertencem os gêneros resumos e resenhas. A autora, na sua concepção, acreditava estar escrevendo uma resenha, mas fez um resumo em que a voz do autor do texto resenhado aparece somente no primeiro parágrafo e as outras vozes que sustentam o diálogo sobre o que vem a ser um historiador desaparecem no texto da resenhista. Na resenha, vários pontos ficam em “suspense”, ocorrendo uma quebra na coerência textual e prejudicando o texto da autora. No terceiro parágrafo, fica a dúvida do que a resenhista pretendia aclarar com os substantivos soltos, sem nexos aparentes. Na redação, os parágrafos soltos não aclaram as propostas do autor do texto que é procurar esclarecer a questão do historiador e seus fatos, e mesmo sendo um resumo, necessita de mais explicações.

Na resenha final de As, bem mais extensa e complexa, observamos que os conhecimentos científicos, de acordo com os pressupostos de Vygotsky, cristalizaram-se. A ZPD, através dos estudos relacionados ao gênero por meio da SD e do par mais experiente, colaboraram para que os conhecimentos científicos se consolidassem significativamente no conhecimento da estudante. Vejamos o excerto:

Resenha Final – Sa

Carr inicia o capítulo I evidenciando a impossibilidade de uma história plenamente objetiva. A tentativa de uma história definitiva, que se baseie em fatos tão discutíveis quanto qualquer objeto físico palpável e falacioso. [...] Os fatos históricos tendem a ser vistos pelo senso comum de modo bastante peculiar, como eventos imutáveis e consensuais dos quais se podem extrair significados absolutos, mas para qualquer observador atento isso é claramente absurdo. Os fatos históricos jamais falam por si, e sim, são sempre interpretados. [...] Apesar da idéia de uma história com significância específica nos parecer inaceitáveis hoje em dia, ela era predominante no século XIX, sob o reforço do empirismo e sob o otimismo iluminista. Isto nos parece gerar uma tendência a se associar otimismo com uma visão inocente da história, como se qualquer investigador sério e competente fosse cedo ou tarde chegar à conclusão de que o desenvolvimento da humanidade é essencialmente trágico. Tal argumento é até hoje usado para repreender qualquer um que não aceita a idéia de um mundo em constante degeneração. Nós próprios costumamos a perceber onde estava a falácia nesse raciocínio, a de que assim como qualquer ponto de vista, se baseia em selecionar os pontos que lhe interessa para se afirmar, minimizando ou mesmo eliminando qualquer dado que possa mostrar o contrário. [...]

A aluna ainda percorre o caminho do conhecimento e, como tal, alguns problemas ainda são detectados como a falta de coesão entre os parágrafos detectado logo no início da redação: Carr inicia o capítulo I evidenciando a impossibilidade de uma história plenamente objetiva. A tentativa de uma história definitiva, que se baseie em fatos tão discutíveis quanto qualquer objeto físico palpável e falacioso. Outro ponto observado é que apesar do gênero ser resenha descritiva, a presença da opinião da resenhista se faz presente no interior do texto, como nos trechos: Isto nos parece gerar uma tendência... e Nós próprios costumamos a perceber onde estava a falácia nesse raciocínio... Entretanto, a aluna compreendeu muitos dos conceitos discorridos durante a SD, mostrando assim, que a ZPD influencia no aprendizado humano desenvolvendo seu intelecto através da interação com o outro.

Na resenha elaborada pela estudante Ls a questão da polifonia proposta por Bakhtin não aparece apesar de a resenhista citar visões e divergências entre os historiadores. Nos pressupostos bakhtinianos o que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do coro de vozes que participam do processo dialógico. A polifonia, de acordo com Bakhtin, (*apud* Bezerra, 2008), se define pela convivência e pela interação, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências eqüipolentes, todas representantes de um determinado universo marcado pelas peculiaridades desse universo, isto é, o que caracteriza a polifonia são as diferentes vozes sociais que se defrontam, entrechocam, manifestando diferentes pontos de vista sobre dado objeto e buscando, em um processo dialógico uma atitude, uma resposta para tais questionamentos. Vejamos a redação:

Resenha Inicial - Ls

O que é história? a muito tempo varios pensadores tentam responder essa pergunta. Vemos, inicialmente, que os historiadores tinham uma visão positiva da história, onde ela aparecia; definitiva, imutável. Posteriormente eles esperam a superação de seus trabalhos. Essa divergencia de pensamento nos pensar que até hoje não temos uma verdade absoluta para pergunta que iniciou o texto tudo depende do historiador, pois ele tem o poder de transformar pensamentos, afinal de contas um fato histórico nunca chega a nós puros, muitas vezes eles decorrem da imaginação des autores na tentativa de entender a mente das pessoas. Portanto, vemos que a historia, está em constante movimento, fazendo ser bastante complicado tentar compreender de fato; o que é historia.

Ao ler a resenha da aluna Ls percebe-se que apesar de alguns desvios lingüísticos

a estudante tem noção de que a resenha crítica é um gênero que tem como proposta comentar, avaliar a obra de alguém. A aluna ainda esboçou alguns elementos que mostram opinião da autora, como: “[...] afinal de contas um histórico nunca chega a nós puros, muitas vezes eles decorrem da imaginação dos autores na tentativa de entender a mente das pessoas.” Entretanto, as vozes desses historiadores que aparecem no texto original foram “apagados” pela resenhista ficando lacunas a serem respondidas, tais como: quais pensadores, que historiadores tinham visão positivistas, quem divergia desses pensamentos. Outro problema detectado na redação da estudante é a questão da conexão entre os parágrafos, da coerência e da coesão textual que será abordado outro momento.

Portanto, como a pesquisa encontra-se na fase da análise dos textos, não temos como concluir os apontamentos. Entretanto, observa-se, inicialmente, que a experiência didática de utilizar as propostas do Grupo de Genebra em utilizar os gêneros como instrumentos do conhecimento e da SD como *me gainstrumento* para o ensino do gênero textual resenha foi profícua e pertinente para o ensino superior.

Notas:

¹ Aluna do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - Ufac, sob a orientação da professora dra. Paula Tatianne Carréra Szundy

² Vygotsky, Pensamento e Linguagem, 2005.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. (VOLOCHÍNOV). Marxismo e Filosofia da Linguagem. 12. ed. Editora: Hucitec. São Paulo. 2006.
- BRASIL, SEF/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, Brasília, 1998.
- BRASIL, SEF/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000.
- BRASIL, SEF/MEC. Orientações Curriculares do Ensino Médio. In: Rojo, R. H. R. & Lopes, L. P. da M. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa. Língua Estrangeira. Brasília, 2004.
- DIONISIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros Textuais & Ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: Um intertexto. 4. ed. Juiz de Fora: Editora Ática, 2006.

- MACHADO, Anna Rachel. LOUSADA, Eliane. ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Resenha: Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos. 4. ed. São Paulo: Parábola Editora. 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita. Atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2007.
- _____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 1. ed. São Paulo: Parábola Editoras, 2008.
- ROJO, Roxane. (org.) A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs. 4. reimpressão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. 2006.
- SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros Orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras. 2004.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. In: Interação entre aprendizado e desenvolvimento. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998. p. 103 a 119.
- _____. Pensamento e Linguagem. In: O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998. p. 103 a 147.
- SZUNDY. Paula Tatianne Carréra. (no prelo) Zona de Desenvolvimento Potencial: Uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. (falta dados)

A “Expropriação” da identidade educacional acreana

Maria Evanilde Barbosa Sobrinho¹

As primeiras determinações

Num processo de definição de um caminho de pesquisa, várias são as possibilidades que apresentam. Dentre aquelas que pareciam possíveis de se realizar ou ainda, as que chamavam atenção estava inicialmente a temática relativa a cultura escolar, mais precisamente tencionava identificar como a escola foi se organizando ao longo dos séculos.

Recortar um tema tão amplo com este implicaria em um mergulho teórico difícil de realizar, no prazo determinado para conclusão de um estudo de dois anos. Assim, a ênfase foi dirigida para a temática relativa a educação acreana, com ênfase nos governos territoriais do Acre. A primeira opção apontada foi a de investigar o período em que Guiomard dos Santos foi governador do Território do Acre. Tal definição encontrava-se apoiada no fato de ser este um período considerado como o de grandes mudanças administrativas e, por conseguinte educacionais no território acreano.

A admissão dessa proposição implicava na inserção desta análise nas temáticas e estudos desenvolvidos pela professora Dra. Andréa Maria Lopes Dantas, no campo da história acreana, através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura Escolar e Trabalho Docente². Tal inserção define, portanto elemento central que indexa este estudo, qual seja, a organização de educação acreana no período em que o Acre se constituía em Território Federal.

Neste momento a questão a ser considerada estava posta na definição inicial de que privilegiaria, para efeito de análise o Governo Guiomard dos Santos, procurando identificar os elementos relativos a organização dos serviços de educação naquele período.

Partindo dos elementos agregados pelas pesquisas anteriormente realizadas, no caso específico, o material recolhido por³ Oliveira e Messias (2004), quando da realização de seus estudos monográficos, foram selecionados alguns artigos do jornal “O Acre”.

A leitura desse material permitiu de um lado determinar um periódico como aquele que privilegiaria como fonte de pesquisa, o Jornal *O Acre*, por entender que este se constituía numa espécie de ‘diário oficial’⁴ do poder executivo e, de outro, mapear os elementos que estavam indicando o processo de organização dos serviços de educação no Território.

A análise do material permitiu ampliar o período recortado inicialmente para esta pesquisa, bem como as fontes que permitiriam perceber o processo de organização dos serviços de educação no Território, posto que elas indicavam uma efervescência modernizadora que, pode-se admitir, encetada pelo poder público federal, através das ações de assessoria desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep⁵.

Tal consideração podia ser feita especialmente se considerada as notícias veiculadas no jornal “O Acre” quando estas davam conta da necessidade de adequar a educação acreana às ‘teorias modernas’ que orientavam a educação nacional e da presença do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep, como ‘promotor’ de tais mudanças. Considerando a hipótese apontada por Dantas (2001) de que o Instituto realizava uma ação constante de assessoria técnica aos Estados e Territórios brasileiros, admitiu-se como material de pesquisa a correspondência trocada entre o Governo Territorial e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep, aliada as matérias e notícias publicadas no jornal “O Acre”. Outra importante fonte de pesquisa são os estudos desenvolvidos por Ginelli (1982), não apenas por se constituir num importante estudo sobre a história da educação acreana com e, principalmente, pela farta documentação que acompanha esse estudo⁶. Para além destes, trabalha-se com decretos governamentais visando comprovar a atuação governamental no tocante a educação do território.

O arrolamento de fonte, bem como os elementos que a leitura destas permite perceber, são indicativas do caminho metodológico admitido para a realização desse estudo, qual seja, o de considerar o impresso como suporte material em que se pode perceber o percurso de organização dos serviços de educação no território do Acre, no período correspondente a 1940 e 1950.

Pretende-se portanto fazer uma análise desse processo, a partir daquilo que as fontes revelam, tomando como elemento organizador, algumas questões fundamentais, a saber, a existência de um protocolo de assessoria técnica encetado pelo Governo Federal, que se revela a partir da leitura das correspondências trocas entre o Governo Territorial e o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep, outra que toma o jornal ‘O Acre’ como uma espécie de ‘diário oficial’ do Governo Territorial e uma última que aponta as determinações governamentais previstas em Decretos oficiais expedido na época recortada para análise.

Com tais determinações, buscara-se ler os materiais, admitidos para esse estudo, àqueles que revelarão as ações modernizadoras, principiada pelos governadores do território, com vistas a organização dos serviços de educação, ancoradas na concepção de que essa ação em muito contribuiria para o desenvolvimento da Nação.

Trata-se, portanto de pensar como que uma política de Estado, para a educação é lida, traduzida e posta em prática em terras acreanas. De outro modo, pode-se admitir que importa considerar a possibilidade de esse estudo ser auxiliar para a compreensão da implantação de um modelo de administração das questões educacionais, modelo esse que não é produzido no território mas obedece a procedimentos reveladores de um processo de formação de uma ‘mensalidade’⁷ acerca da organização da educação nacional.

Pautado na idéia de Progresso e Nação, com a construção de um modelo educacional similar ao que estava acontecendo em todo o Brasil, no território do Acre foram construídas escolas conforme projeto elaborado pelo Inep. Fatos estes que podem ser observados nos artigos publicados no jornal “O Acre”, bem nos decretos⁸ assinados por Major Guimard dos Santos e, ainda, nas fotografias arquivadas no centro de Documentação e Investigação Histórica da Universidade Federal do Acre. (CDIH/Ufac) e na fundação Elias Mansour.

Configurou-se, portanto, em todo território acreano modelos de escolas similares aos modelos projetados em outros lugares do país. Buscava-se desta forma uniformizar a educação em todo território brasileiro no tocante a estrutura predial dos ambientes reservados ao ensino.

Para que tais modelos fossem implementados no Território do Acre, outros precisaram ser “desmontados”. Nota-se, com base na análise as fotografias, que as mudanças que ocorreram na parte estrutural das escolas visou incorporar ao ideário educacional acreano a noção de modernidade escolar associada ao progresso da Nação. Outro fator relevante que vale destacar refere-se a promoção de “cursos de férias” para os professores do Acre no intuito de instruí-los aos moldes do modelo educacional que se instalava em todo Território Nacional, a saber, o modelo escolanovista⁹.

Com a constituição de 18 de setembro de 1946, restabeleceram, segundo Saviani (2007) uma busca pela educação única que assegurasse uma educação comum a todos e em todos os cantos da nação. Logo, Major Guimard dos Santos, representante direto do Governo Federal, usando das atribuições que lhe foi conferida, promoveu mudanças educacional que mudou o perfil da educação territorial acreana e moldando-a ao perfil nacional da educação.

Com base numa análise panorâmica dos documentos arrolados, é possível afirmar que a realidade do magistério primário do Território do Acre no ano de 1946 era formada de apenas 18 professores diplomados e 159 professores leigos. Para além disso, as escolas existentes no Território funcionavam em casas velhas onde os alunos assistiam aulas em um ambiente com mobiliário precário enquanto o professor não

dispunha de recursos e apoio pedagógico por parte de uma coordenação que o orientasse em sua prática docente. Este é o perfil educacional que Major Guiomard dos Santos encontra ao ser nomeado Governador Territorial do Acre no ano de 1946.

Tomando por base o seu discurso de posse¹⁰, é possível reconhecer a credibilidade com ele defendia a idéia de que o Acre poderia vir a tornasse uma área nacional valorizada e respeitada frente as demais áreas que compunham a Nação. Assim, com o slogan “Creio no Acre e nos acreanos”, Guiomard dos Santos, juntamente com Maria Angélica de Castro¹¹ promoveram mudanças educacionais tanto no que se refere a parte física das escolas quanto aos aspectos administrativos e pedagógicos. Daí a idéia da “expropriação” da identidade educacional acreana.

Implantou-se no Território do Acre um modelo educacional oriundo de uma realidade diferente da realidade local. Logo, a educação continuou sendo deficiente.

[...] Mas precisamos ter coragem pra dizer que as maiores deficiências no ensino do Território permanecem: carência de professores hábeis, competentes, assíduos e entusiastas e falta de prédio que atendam pelo menos a estes recursos básicos: limpeza, arejamento e espaço. Mesmo em Rio Branco funcionaram e funcionam ainda este ano, escolas com péssimas condições de limpeza e higiene. As construções rurais infelizmente não produziram o efeito esperado. Decorreram-se dois anos (1946-1947) e apenas três delas ficaram realmente construídas – a de Rio Branco, a de Xapuri e de Cruzeiro do Sul [...] ¹²(grifos nosso)

Notoriamente, segundo o relatório supracitado, as habilidades pedagógicas dos professores que no Território exerciam função de magistério não eram as idéias para este novo modelo de educação pensada para o Acre, pois a grande maioria era classificada com incompetentes, ausentes, inábeis e apáticas. Assim, partindo deste perfil do professorado acreano traçado por Maria Angélica de Castro, o Território precisava urgentemente expropriar este modelo docente da realidade educacional acreana. Entretanto, é inquietante depara-se com este esteriótipo docente que ela traçou e, principalmente, desconhecer as “medidas” utilizadas para delinear o perfil do professor acreano nos anos de 1946 e 1947.

Assim, resgatar a história da educação acreana no período em que o Major Guiomard dos Santos esteve a frente da administração do então Território do Acre em parceria com Maria Angélica de Castro, torna-se algo que requer uma maior análise dos documentos oficiais existentes, bem como a leitura das mensagens implícitas existentes em cada informação analisada. Este tipo de análise torna-se uma espécie de mosaico

onde cada peça é fundamental para que o desenho possa ganhar coerência e transparência para quem os ver.

Notas:

¹ Aluna do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - Ufac, sob a orientação da professora dra. Andréa Maria Lopes Dantas.

² O presente estudo se insere no projeto de pesquisa coordenado pela professora Andréa Dantas, intitulado *Imprensa e Memória: repertório analítico da imprensa acreana (1906-1960)*. Esta pesquisa já resultou em quatro trabalhos monográficos realizados pelas alunas do curso de Pedagogia da UFAC, como exigência para a conclusão de curso, Maria Valdeci de Freitas Souza e Yana Maria Silva Mendonça. *Itinerário da educação infantil no Acre: um estudo sobre o a escola infantil 'Menino Jesus' – 1940 – 1960*, Nadjanayra Néri de Moura. O Departamento do Alto Purus: um olhar pela lente do jornal Alto Purus (1908-1914), ambos apresentados em 2003 e o trabalho de Ângela Maria de Oliveira e Neli Vila de Messias. *A palavra impressa: história da educação. (1930-1940)*, apresentado em 2004 e o trabalho de Maria Bonfim e Marinaldo *Entre prendas e bordados: a constituição da educação formal no Instituto Santa Juliana das décadas de 1920 a 1950*, concluído no ano de 2005.

³ Refiro-me a coletânea de recortes de jornais publicados no Território do Acre, resultante da pesquisa realizada por Neli Vila de Messias e Ângela Maria de Oliveira. Cf. *A palavra impressa: história da educação acreana. (1930-1940)*, Monografia concluída no ano de 2004 (mimeo).

⁴ Essa mínima formulação resultante de análises desenvolvida por Neli Vila de Messias e Ângela Maria de Oliveira, durante seus estudos e pesquisas, nos jornais editados no território do Acre no período de 1930 a 1940.

⁵ A esse propósito recomenda-se a leitura da tese de doutoramento de Andréa Maria Lopes Dantas *A urdidura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: a gestão Lourenço Filho (1938-1946)*. PUCSP, 2001.

⁶ Cf. Giovana Ginelli. *História da Educação Acreana (1920-1970) volume 02, 1982.* (dissertação de mestrado-mimeo).

⁷ Cf. Andréia Maria Lopes Dantas. *A urdidura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de Estudo Pedagógicos – Inep: a gestão de Lourenço Filho (1938-1946)*. PUCSP, 2001. Tese de Doutorado.

⁸ Decretos arquivados no Arquivo Geral do Governo do Estado do Acre.

⁹ Cf. SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias Pedagógicas do Brasil*. Campinas- SP: Autores Associados, 2007.

¹⁰ Segue anexo o discurso de Guiomard dos Santos.

¹¹ Diretora do Departamento de Educação e Cultura (DEC) nomeada por Guiomard dos Santos no dia 26.10.1946.

¹² Relatório do DEC de Maria Angélica de Castro produzido no ano de 1947, p. 24-25.

Referências Documentais

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1947) – Processo 888.47: Processo pedindo autorização para o funcionamento da Escola Lourenço Filho com escola normal do Território do Acre.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1947) – Ofício de Missão do professor paulista para o território do Acre: Correspondência destinada ao Governador Oscar

Passos confirmando a realização de concurso na cidade de São Paulo para admissão de professores para o Território do Acre.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1947) – Ofício nº 174 – Registrado no Inep sob o protocolo nº 739.47 e datado no dia 21 de maio de 1947: Outorga de mandato emitida por José Guimard dos Santos, governador do Território, para funcionamento do Instituto Divina Providência sediada no município de Xapuri no Território do Acre.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1947) – Processo 48596.47, M130, P19 - datado do dia 28 de maio de 1947: Confirmação de outorga de mandato para funcionamento de curso de 1º ciclo do ensino normal do Instituto Divina Providência. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (s.d) – Minuta do Termo de acordo especial celebrado entre o ministério da Educação e Saúde e o Território do Acre para execução do Plano de construções destinada à ampliação e melhoria do ensino normal: Minuta referente a verbas destinadas a construção de um prédio destinado ao internato da escola normal Lourenço Filho sediada no município de Rio Branco.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1948) – Processo 758.48: Processo referente a autorização para funcionamento de estabelecimento particular de ensino normal em Território acreana.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1948) – Processo 1758.48: referente autorização para funcionamento do ensino normal no Território: Processo elaborado pelo Inep enviado a Maria Angélica de Castro, diretoria do DEC, comunicando os procedimentos necessários para que o ensino normal em Cruzeiro do Sul pudesse funcionar na Escola Santa Terezinha.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1948) – Adições as informações prestadas ao Ministério da Educação e Saúde relativas ao Curso normal Regional Santa Terezinha, em Cruzeiro do Sul, Território Federal do Acre, s.n, datado do dia 20 de novembro de 1949: Relatório de informações referente ao Curso Normal de Santa Terezinha sediada em Cruzeiro do Sul. Constando informações acerca de quadro de funcionários, horários de aula, descrição predial e listagem de materiais pedagógicos.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1948) – Ofício s.n enviado pela Prelazia do Alto Juruá – Câmara Eclesiástica ao DEC: Ofício solicitando a Maria Angélica de Castro, diretora do DEC, autorização para funcionamento do Curso Normal Regional nas dependências do Instituto Santa Terezinha.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1948) – Correspondências DEC. 244, sob o protocolo nº 1758^a.48 – datada do dia 22 de agosto de 1948: Correspondência enviada por Maria Angélica de Castro, diretora do DEC, solicitando funcionamento do

Instituto Divina Providência sediado em Xapuri no Território do Acre.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1948) – Ofício nº 333 datado do dia 22 de dezembro de 1948, sob o protocolo nº 2684.49: Ofício enviado por Maria Angélica de Castro, diretora do DEC, ao Inep comunicando a remessa de documentos solicitado pelo Instituto com critério para autorização do funcionamento da Escola Normal Santa Terezinha em Cruzeiro do Sul.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1948) – Comprovante da existência das condições exigidas pelo artigo 42 da Lei Orgânica relativa ao pedido de Autorização para funcionar um Curso Normal Regional, em Cruzeiro do Sul, s.n – datado do dia 20 de agosto de 1948: Relatório referente as condições em que se encontrava o Instituto Santa Juliana sediada em Cruzeiro do Sul. Constando inclusive o quadro docente de horário, a estrutura predial e as instalações didáticas.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1949) – Correspondências s.n – datado do dia 26 de janeiro de 1947: Ofício enviado por Tânia Maria Gondí, diretora do Instituto Santa Juliana, a Maria Angélica de Castro, diretora do DEC, solicitando providências com relação ao funcionamento do Instituto Santa Juliana em Sena Madureira.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1949) – Ofício nº 73 – datado do dia 17 de maio de 1949, sob o Protocolo nº 1320.49: Correspondência enviada por Maria Angélica de Castro, diretora do DEC, ao Inep solicitando providências com relação ao processo de reconhecimento da Escola Normal Regional Santa Juliana.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1949) – Parecer nº 118 – datado do dia 06 de abril de 1949: Parecer expedido referente a autorização para funcionamento de escola particular no Território do Acre denominada Santa Terezinha em Cruzeiro do Sul.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1949) – Ofício nº 362 – datado do dia 07 de julho de 1949: Ofício enviado pelo Conselho Nacional de Educação ao Ministério da Educação e Saúde solicitando dando parecer favorável ao funcionamento da Escola Regional Santa Juliana sediada no município de Sena Madureira no Território do Acre.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1949) – Parecer nº 210 dia 29 de junho de 1948: Parecer favorável a autorização para funcionamento de Escola Normal Particular no Território do Acre.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1949) – Outorga de mandato 171.8A.48: Documento comunicando ao Inep o funcionamento do curso normal de Cruzeiro do Sul, apresentado inclusive quadro docente, carga horária das disciplinas e horários de aulas.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1949) – Processo 50.680.49, M-291, P1 datado do dia 29.08.1949: Documento referente ao reconhecimento e autorização para funcionamento do Instituto Santa Juliana no Município de Sena Madureira.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1949) – Ofício 190 – datado do dia 11 de abril de 1949: Documento referente a autorização para funcionamento do Curso Normal Regional de Santa Terezinha em Cruzeiro do Sul no Território do Acre.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1950) – Projeto de Regulamento dos Ensinos primários, pré-primários e normais. P.08 (Mimeo): Trata da reorganização da educação no Território do Acre a pedido do Departamento de Educação e Cultura.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1950) – Projeto de Reorganização do Departamento de Educação e Cultura P.08 (Mimeo): Projeto de reorganização do Departamento de Educação e Cultura do Território do Acre.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1948) – Telegrama nº 8RB.02.87.366.90 – Registrado no Inep sob o Protocolo nº 1030.48 e datado do dia 05 de abril de 1948: Telegrama de Major Guiomar dos Santos agradecendo telegrama nº 260 do dia 28.04.1948 onde o Inep concedia uma autorização preliminar para o funcionamento da Escola Norma Lourenço Filho.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1948) – Telegrama nº 196 AR65.47.277 – Registrado no Inep sob o Protocolo nº 558.48 e datado do dia 27 de fevereiro de 1948: Telegrama enviado pelo DEC ao Inep comunicando para elaboração de relatório acerca da educação territorial.

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1949) – Cópia do Telegrama nº 214.20.25.4.949 – Não há registro de protocolo e está datado do dia 25 de abril de 1949: Telegrama de Murilo Braga, diretor do Inep, comunicando a Maria Angélica de Castro, diretora do DEC no Território do Acre, que foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação a autorização para funcionamento da escola norma no Território. Artigos do Jornal “O Acre”

Edição nº 769 de 23 de maio de 1946

Edição nº 776 de 23 de julho de 1946

Edição nº 773 de 13 de junho de 1948

Edição nº 832 de 10 de agosto de 1948

Edição nº 862 de 07 de março de 1948

Edição nº 907 de 23 de janeiro de 1949

Edição nº 955 de 01 de janeiro de 1950

Edição nº 968 de 02 de abril de 1950

Edição nº 969 de 09 de abril de 1950
Edição nº 973 de 07 de maio de 1950
Edição nº 974 de 14 de maio de 1950
Edição nº 975 de 21 de maio de 1950
Edição nº 976 de 28 de maio de 1950
Edição nº 978 de 11 de junho de 1950
Edição nº 989 de 27 de agosto de 1950
Edição nº 999 de 05 de novembro de 1950
Edição nº 1000 de 12 de novembro de 1950
Edição nº 996 de 15 de outubro de 1950
Edição nº 1002 de 26 de novembro de 1950
Edição nº 1004 de 10 de dezembro de 1950
Edição nº 1005 de 17 de novembro de 1950

Referências Bibliográficas:

ARROYO, Miguel Gonzalvez(org) (1986) Da escola carente a escola possível. São Paulo, Loyola.

DANTAS, Andréa Maria Lopes, *Imprensa e Memória: repertório analítico da imprensa acreana (1906-1960)*. São Paulo: PUC

GINELLI (1982) História da Educação Acreana: (1920-1970) – Volume 2.

OLIVEIRA, Maria Luísa Santos (1989). História da educação brasileira: a organização escolar. 15 ed Campinas, Autores Associados.

SAVIANI, Demerval. (2007) A história das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas – SP: Autores Associados.

TEIXEIRA, Anísio Spínola (1960). “Educação e nacionalismo”. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol. 34, n.81, pp. 71-92. jan-mar.

Tiras em quadrinhos: uma alternativa didática para o ensino de leitura em língua inglesa

Marileize França¹

1. Introdução

No Brasil, principalmente a partir de 1995, o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira tem sido objeto de estudo contínuo e reflexivo, tanto no que diz respeito às teorias que possam embasar as diferentes metodologias, quanto no que possa se relacionar com a visão da língua em cada abordagem. A linguagem passou a ser considerada em sua natureza comunicativa, a ser vista como discurso, como uma ferramenta primordial de comunicação cultural e social, não podendo ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais e dos valores ideológicos.

Como consequência dessa concepção, podemos chegar à conclusão de que é através da língua, aplicada, propalada e estimulada que o homem pode agir no mundo, transformando-o e adequando-o para atingir seus próprios objetivos.

Decorrente desta expectativa, podemos afirmar que os seres humanos se comunicam bastante através de textos, na sua integridade concreta e viva, oriundos de diversificados gêneros. Nesse sentido, Lousada (2007) retrata que aprender a se comunicar é aprender a utilizar um gênero apropriado, a produzir um texto propício à situação ou momento de troca verbal de comunicação.

Muitos estudos abordando os gêneros textuais (Cristóvão, 2001; Szundy e Cristóvão, 2008) e os gêneros dos discursos (Rojo, 2005) com sugestões para aplicação dessa noção ao ensino de Língua Estrangeira vêm sendo desenvolvidos. Sendo assim, sugerimos a utilização de gêneros como instrumento/objeto de estudo para construção da compreensão escrita em língua inglesa.

2. Fundamentação teórica

Bakhtin ([1959-1961] / 2003) retrata que o texto é a realidade imediata para o estudo do homem social e da sua linguagem, pois a constituição do homem social e da linguagem é mediada pelo texto; suas idéias e seus sentimentos se exprimem e concretizam somente em forma de texto.

No decorrer da história da humanidade, desenvolveram-se diferentes tipos de atividades sociais, nas quais foram produzidas diferentes “formas típicas de enunciados”

(Bakhtin, [1953] / 2003, p.283), ou seja, gêneros discursivos, que são textos, orais ou escritos, que apresentam um conjunto de características relativamente estáveis; certas regularidades comuns que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação social de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes.

Bakhtin ([1953] / 2003, p.279) define gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que são produzidos nas diferentes esferas de utilização da língua e que organizam o discurso. Para ele, três elementos configuram o gênero: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo temático diz respeito à abordagem dos temas que passam pelo processo de valorização de uma determinada esfera em determinado tempo e espaço. O estilo está relacionado com os recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais utilizados para compor o gênero. A construção composicional refere-se “à organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e da relação dos participantes da comunicação discursiva” (Rodrigues, 2005, p.167).

Segundo Bakhtin ([1953] / 2003), os gêneros do discurso são produzidos e criados em esferas sociais diferentes, com funções discursivo-ideológicas distintas, pois cada esfera, com sua função socioideológica particular e suas condições concretas específicas, historicamente formula gêneros discursivos que lhe são próprios. Cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário.

Como as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e como cada esfera social apresenta uma variedade de gêneros que se diferenciam e crescem à medida que a própria esfera se desenvolve, a sociedade apresenta uma grande variedade de gêneros diversos entre si.

Em todas as áreas de conhecimento e em todas as disciplinas aprendemos através de práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade. Práticas que contribuem para ampliar a visão de mundo, trabalhar o senso de cidadania e desenvolver a capacidade crítica. Nessas práticas, os gêneros do discurso, como uma atividade social da linguagem, cumprem este papel, pois são modos de significar o mundo, apresentam uma visão de mundo (Rodrigues, 2005).

Segundo Scholze e Rosing (2007) a leitura e a escrita são instrumentos para se inserir na realidade, para compreendê-la e também para alterá-la.

Saber ler e escrever significa apropriar-se das diversas competências relacionadas à cultura orientada pela palavra escrita para, dessa forma, atuar nessa cultura e por decorrência na sociedade como um todo. (p.9)

Para as autoras o que viabiliza a reflexão, a atuação e a transformação do indivíduo

e da sociedade da qual faz parte, é a utilização crítica da leitura. Kleiman (1995) chama atenção para o fato de que os sujeitos se potencializam através das práticas sociais, o que significa a possibilidade de acesso a outros mundos, ao poder, a construção das relações de identidade e de poder.

A identidade não é entendida como um dado que se tem a priori, mas, sim, como um processo dinâmico que se constitui nas relações mediadas e construídas pela linguagem. Segundo Meurer, Bonini e Motta Roth (2005) a língua entendida como língua-discurso não é neutra, mas sim “pluridiscursiva, ideologicamente saturada, as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma época, um grupo social (elas estão nos lábios de outrem)”. (p.168)

O leitor passa a agir como um ser ativo e interativo, manipulando a língua em uso, extraíndo dela as informações das quais necessita, contrapondo o texto com o seu conhecimento de mundo, sendo capaz de fazer uma leitura crítica, transformadora, desenvolvendo suas potencialidades e sua capacidade de interpretar o mundo.

Os PCNs de Língua Estrangeira (Brasil SEF/MEC, 1998) propõem que a aprendizagem “centre-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social”. (p.15)

De acordo com os PCNs de Língua Estrangeira (doravante LE), o ponto de partida para o ensino de leitura em LE principalmente nas séries iniciais deve se apoiar no pré-conhecimento que o aluno tem de sua língua materna e na organização textual com o qual esteja mais familiarizado. As pessoas utilizam três tipos de conhecimentos para construção de significados de natureza sociointeracional: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico e conhecimento da organização dos textos.

O conhecimento de mundo está relacionado ao pré-conhecimento que todos nós temos sobre as coisas do mundo. O conhecimento sistêmico possibilita que as pessoas façam escolhas gramaticalmente adequadas ao produzirem enunciados. Já o conhecimento da organização dos textos, engloba o conhecimento das rotinas interacionais de textos orais e escritos.

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é a relação que o aluno estabelece entre o que faz e o que quer aprender com aquilo que já sabe. O aprendiz se apóia nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos.

Ao longo de nossa vida interagimos em diferentes esferas sociais, adquirindo um conhecimento prévio de vários gêneros. É por essa razão que, ao ver uma tira em

quadrinho, ainda que em Língua Inglesa, os aprendizes poderão reconhecer o gênero e prever que irão encontrar uma seqüência de ações em forma de desenhos.

Como as tiras em quadrinhos trabalham com expressões e gestos de personagens, uso de sinais icônicos e gráficos, episódios diários com temáticas variadas, diálogos entre personagens e narrativas curtas com desfechos inesperados que podem dar um tom humorístico ou de crítica à sociedade, apresentam uma característica de seduzir o leitor inicialmente pelo seu visual.

O gênero tiras em quadrinhos encontra-se nas sugestões de textos dos PCNs de Língua Portuguesa (1998) para o Ensino Fundamental e acreditamos que a sua transposição para o ensino de Língua Inglesa pode levar a um trabalho interdisciplinar, tornando os alunos capazes de refletir e agir conscientemente dentro da sociedade, sendo capazes de desenvolver um processo de construção de leitura de forma que possam refletir e agir conscientemente em relação ao gênero e sua circulação no mundo social. Assim sendo, a forma de trabalhar com a língua passa a ser uma atividade social e crítica, possibilitando uma leitura de mundo cidadã.

2.2. O Gênero tiras em quadrinhos

As histórias em quadrinhos, de acordo com as categorias de gênero propostas por Bakhtin ([1953] / 2003), representam um gênero de caráter secundário, à medida que são produzidas nas esferas sociais formalizadas e especializadas, relacionadas à modalidade escrita da linguagem e também por apresentarem uma junção do gênero oral espontâneo com a escrita e a junção de elementos visuais e verbais.

McCloud (2005) as define como “imagens pictóricas e outras justapostas em seqüência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador” (p.9). Para Quella-Guyot (1994), História em quadrinhos é uma arte narrativa que sugere um desenrolar de uma ficção por meio de uma sucessão de imagens fixas organizadas em seqüências.

No geral, podemos considerar a história em quadrinhos uma forma de arte que conjuga texto e imagens com o objetivo de narrar histórias dos mais variados gêneros e estilos; em geral, é publicada no formato de revistas, livros ou em tiras publicadas em revistas e jornais.

As tiras, também conhecidas como tira diária, são uma seqüência de imagens. O termo é atualmente mais usado para definir as tiras curtas publicadas em jornais, mas historicamente o termo foi designado para definir qualquer espécie de tira, não havendo limite de quadros, sendo o mínimo de dois e dispostos horizontalmente.

Mendonça (cit in Dionísio, Machado, Bezerra, 2005) classifica as tiras em quadrinhos como um subgrupo das histórias em quadrinhos e as divide em dois subtipos: a) tiras-piadas, com temática humorística utilizando estratégias próprias da piada e b) tira-episódio, quando o humor explora dada situação.

Nepomuceno (2005) já considera a tira em quadrinhos como um gênero autônomo, pois a autora fundamentou sua pesquisa na teoria dos gêneros de discurso de Bakhtin, que aborda o gênero como enunciado relativamente estável, constatando que as tiras apresentam certas regularidades, como um discurso humorístico, forma física retangular, composição estrutural apoiada nos recursos não-verbais, uma temática diversificada, predomínio dos tipos narrativo e argumentativo, sujeito enunciador dialogando com vozes individuais e coletivas, e têm como suporte o jornal.

Por acreditarmos que a tira em quadrinhos trata-se de um texto com formato próprio que representa práticas socioculturais dentro de outra prática sociocultural, como a imprensa, na qual envolve produtores e receptores, as tiras assumem um caráter independente, podendo ser considerada um gênero do discurso, conforme Nicolau (2007).

Levando em conta o meio em que o gênero tiras em quadrinhos circula e tendo como suporte o jornal, consideraremos um gênero que circula em uma esfera jornalística, apesar de haver uma resistência da comunidade discursiva jornalística em não classificar as tiras em quadrinhos como gênero jornalístico, uma vez que elas são produzidas por outra comunidade discursiva, e não por membros da comunidade jornalística, como constatado em um estudo realizado por Innocente (2005).

De um modo geral, as tiras convencionais têm como suporte principalmente o jornal impresso ou revistas e livros (edições de luxo), mas com o acelerado desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, as formas de comunicação mediadas pelo computador, têm propiciado o surgimento de novos processos de interação, como jornais online e até mesmo sites especializados em histórias em quadrinhos.

2.3. Tiras em quadrinhos na sala de aula

A aplicabilidade de tiras em quadrinhos em sala de aula pode ser desenvolvida através de leituras e atividades organizadas, de maneira sistemática, favorecendo o desenvolvimento das três capacidades de linguagem que os aprendizes utilizam no processo de construção de leitura, conforme proposto por Schneuwly e Dolz et al (2004): a) capacidade de ação referente ao contexto de produção; b) capacidade

discursiva referente a sua organização textual quanto à escolha das seqüências e planificações textuais (narrativa, descritiva, descritiva de ação, argumentativa, explicativa, dialogal); c) capacidade lingüístico-discursiva que engloba os aspectos formais e organizacionais do texto como a coerência, a coesão verbal e nominal, as vozes, as escolhas lexicais, a pontuação etc.

Ao ler quadrinhos narrativos, Santos (2003) chama a atenção para alguns elementos que devem ser levados em consideração, como os personagens, a narração, o tempo, o espaço e a ação. Os personagens apresentam uma função comunicativa, a inserção de vozes é apresentada nos balões, mas às vezes a verbalização não está presente, tendo apenas os aspectos não-verbais representando os personagens e movimento.

A seqüência narrativa é feita de modo que não haja uma descontinuidade de sentidos, utilizando entre os conteúdos semânticos, elementos fonológicos, tempos verbais e outros. Quella-Guyot (1994) enfatiza que cada espaço narrativo propõe uma leitura dupla, uma da mensagem lingüística e outra da mensagem icônica, não deixando de lado as palavras-imagens que podem ser tanto vistas como lidas.

Sendo assim, no plano de ação de linguagem, as atividades a serem elaboradas podem abordar as características da situação de produção, referindo-se aos participantes (Quem?), ao local e ao veículo (Onde?), ao tempo (Quando?), aos objetivos (Por quê?) e ao conteúdo (O que?).

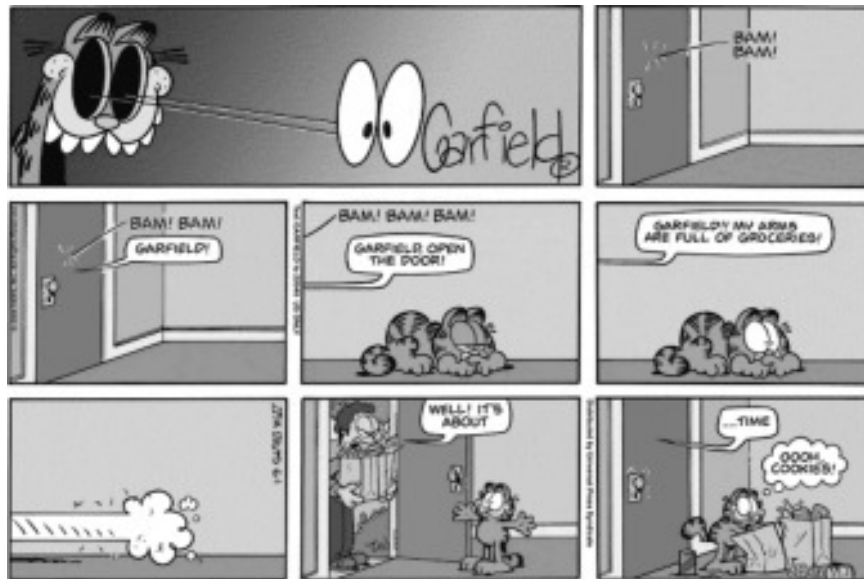
Em uma análise realizada com um corpus de 30 tiras em quadrinhos extraídas aleatoriamente dos sites do Garfield (www.garfield.com.br) e da turma da Mônica (www.turmadamonica.com.br), no período de janeiro a junho de 2008, constatamos que, no geral as tiras, apresentam características comuns, como lugar de criação, nome do autor, momento de produção, temática diversificada tendo como objetivo principal entretenimento, mas apresentam também uma função comunicativa que pode ser explorada para conduzir o leitor a uma reflexão crítica.

No plano discursivo, as atividades podem explorar a construção composicional característica das tiras, pois no geral as tiras possuem uma linguagem constituída por aspectos verbais e não verbais, apresentam uma estrutura de texto narrativo-dialogal, em que os enunciados são apresentados em balões, fazem usos de desenhos, figuras, legendas, metáforas visuais, onomatopéias, além dos recursos lingüísticos, para conseguir o sentido desejado.

A maioria dos quadrinhos apresenta um formato de requadro retangular com traçado reto, sugerindo que as ações contidas no quadrinho estão no presente. O que nos leva a concluir que as tiras possuem uma estabilidade, pois os quadrinhos usam imagens repetitivas e símbolos reconhecíveis que assumem características de uma

linguagem.

As publicações das tiras são apresentadas de forma breve, podendo variar de três a cinco quadrinhos durante seis dias da semana, ou há a inserção de uma História em quadrinhos (doravante HQ) com nove a quinze quadrinhos, em um dia da semana, provavelmente no Domingo, conforme exemplo abaixo:



Fonte: [site www.garfield.com](http://site.www.garfield.com)

Outro recurso utilizado pelos autores é a delimitação dos quadrinhos (o requadro). Innocente (2005) retrata que este recurso de delimitar a ação é utilizado para indicar o tempo entre uma ação e outra. Alguns quadrinhos podem não apresentar delimitação, o que pode levar a conclusão de que o tempo cronológico entre as ações foi reduzido, ocorrendo instantaneamente.

McCloud (2005) salienta que um quadro sem contorno assume uma qualidade atemporal, o que nos remete a idéia de um espaço ilimitado, evocando o leitor a fazer parte da narrativa, convidando o leitor a entrar na ação, conforme exemplo abaixo:



Fonte: [site www.garfield.com](http://www.garfield.com)

Há também uma diversidade no tamanho dos quadrinhos dependendo do que o autor quer evidenciar, pode ser o cenário, a seqüência temporal ou o personagem. Um quadrinho menor que o outro indica que o tempo entre uma ação e outra foi muito rápido.

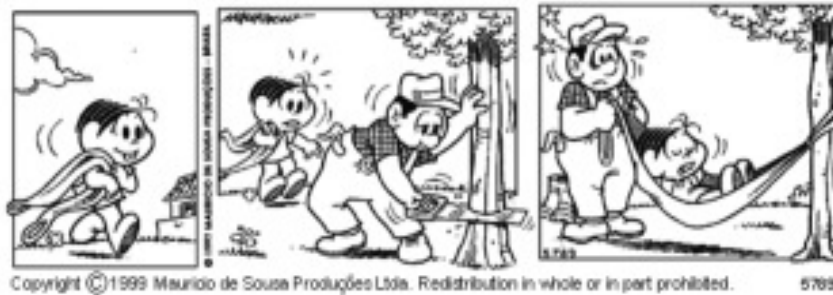
Eisner (2001) salienta que o formato e o número dos quadrinhos apresentam uma função, os quadrinhos em formato quadrado perfeito transmitem uma regularidade de ação. Quando há uma necessidade em comprimir o tempo, usa-se uma quantidade maior de quadrinhos. Eisner indica também que este formato de quadrinho é básico, e muito usado em tiras, pois se trata de uma exigência de formato dos jornais.

Os quadrinhos geralmente apresentam uma distância entre si, chamado de “calha” conforme Einser (2001) ou “sarjeta” conforme McCloud (2005), indicando uma mudança de tempo e movimento, estabelecendo um sentido de evolução no tempo entre as cenas. Neste intervalo, o leitor usando de sua imaginação descobre um sentido para as tiras, conecta esses momentos, faz uma ligação entre um quadrinho e outro, e conclui mentalmente uma realidade contínua e unificada.

Os quadros têm uma estrutura de texto narrativo-dialogal, sendo o balão um recurso básico utilizado, como por exemplo: um balão com rabicho indicando a pessoa que está falando; outro em forma de nuvem substituindo o rabicho por bolinhas transmitindo a idéia de um pensamento, um balão ligado a outro (intercalado) indicando um intervalo de tempo entre as falas; o balão de cochicho formado por linhas pontilhadas; o balão *splash* formado por linhas angulares que denuncia o estado emocional de raiva do personagem, entre outros.

Há uma seqüencialidade na narrativa, proporcionando uma idéia de movimento e temporalidade, uma tira precede a outra, permitindo uma leitura da esquerda para direita em relação à disposição dos personagens, ou de cima para baixo. Os quadrinhos sem fala podem também ser lidos a partir de seus elementos gráfico-visuais, conforme

figura abaixo:



Fonte: site www.turmadamonica.com.br

Uso de “recordatórios” também é utilizado para estabelecer a “voz do narrador” dentro da história e o uso de diagramação versátil dos quadros de acordo com a necessidade dramática de cada cena, conforme Eisner (2001).

Geralmente o autor de tiras, usa de vários recursos gráficos para tornar o texto mais compreensível. Há uso de riscos atrás da cabeça ou corpo dos personagens indicando posicionamento do corpo ou na cabeça para indicar surpresa; pontos de interrogação sugerindo dúvida; gotinhas em forma de lágrimas indicando idéia de desejo, desespero, cansaço ou até mesmo surpresa; fumacinha para indicar raiva; estrelas que podem representar sentimentos como dor; uma lâmpada acesa sobre a cabeça de um personagem para representar uma idéia brilhante; linhas cinéticas para indicar o objeto ou o corpo em movimento, a velocidade da ação. Há também uso de expressões faciais e corporais que auxiliam na compreensão do estado de espírito em que se encontra o personagem.

No plano lingüístico-discursivo, o processo de ensino-aprendizagem poderá ser centrado em reconhecer os mecanismos de textualização presentes nas tiras, nas características relacionadas aos aspectos lingüísticos, pois estes, também são recursos típicos da linguagem oral, como alternância entre frases curtas e informais como (Gosh,..! Okay!); frases exclamativas e interrogativas; uso de reticências, indicando continuidade da fala; onomatopéias em letras maiúsculas por palavras (step, unscrew, screw, bang! smack, etc) que enfatizam o visual, em que mesmo palavras sem sentido adquirem significação semântica em contextos visuais; uso de seqüência de consoantes sugerindo o som de um ruído; uso de interjeições (wow! ooh! grrr!); reduções vocabulares (we’re, i’m, that’s, etc); e metáforas visuais como:



um coração mostrando que o personagem está apaixonado;



um movimento em forma de nuvem expressando velocidade, etc.

Também é possível focar a construção do conhecimento no uso de Pronomes Pessoais, Pronome Possessivos, Pronomes Demonstrativos que estão relacionados diretamente com os personagens, no uso de adjetivos e na representação das ações verbais que geralmente se apresenta através de tempos verbais diversificados.

No processo da compreensão escrita, a pontuação, o tamanho e o tipo da letra também podem ser usados como ferramenta semântica, pois podem expressar surpresa, indignação, sentimentos como medo ou mudança de entonação de voz dos personagens.

3. Considerações finais

O ensino de leitura a partir de gêneros pode levar a um trabalho interdisciplinar capaz de conduzir a uma formação mais crítica. No caso das tiras, como veículo de comunicação dentro da sociedade que apresenta um discurso com temáticas variadas e cotidianas, permite ao aluno-leitor se reconhecer no personagem, verificar situações semelhantes em sua própria vida, identificar as diversas situações em que o gênero é utilizado, posicionando-se criticamente em relação à circulação desse gênero no mundo social.

Por se tratar de temas sociais abordados de uma forma humorística e que apresentam um público leitor diversificado, acreditamos que as tiras apresentam uma função ideológica capaz de conduzir o leitor a uma reflexão crítica, pois as tiras abrem os olhos para o mundo, para certas culturas, para a maneira de vida de certas pessoas, suas atitudes e comportamentos, descobrindo, dessa forma, que existem outros modos de vida diferentes do seu.

Considerando a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) do aluno, ou seja, considerando o que ele pode fazer sozinho e o que pode fazer com a mediação de alguém ou em colaboração com outro companheiro, conforme Vygotsky ([1934] / 2005), acreditamos que há possibilidades de um aluno construir sentidos para uma tira em quadrinho em língua inglesa a partir da reflexão sobre seus elementos gráfico-visuais.

As atividades podem ser elaboradas abordando uma série de habilidades, tais como: desenvolvimento da capacidade de reconhecer o gênero e as características do mesmo; construção do conhecimento sistêmico que permita a possibilidade de um nível de compreensão geral; construção da consciência lingüística crítica, identificando as diversas situações comunicativas em que o gênero é utilizado; posicionamento crítico dos alunos em relação aos significados construídos pelo gênero Tiras em quadrinhos no mundo social.

No geral as tiras apresentam contextos e valores culturais que oferecem oportunidades para que haja uma ampliação sobre o conhecimento de mundo social, pois pode desvendar reações do público em geral por tratar de temas universais.

Notas:

¹Aluna do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - Ufac, sob a orientação da professora dra. Paula Tatianne Carréra Szundy.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. SP: Martins Fontes, p 261 a 335, 2003. (Original 1953)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, p 7-110, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, p 17-88, 1998.

_____. Secretaria de Educação do Ensino Médio. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, p 87-122, 2007.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gêneros e o Ensino em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e estudos da Linguagem. PUC-SP, 2001. Disponível em http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html. Acesso em: 22 set. 2007.

DIONISIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) Gêneros Textuais & Ensino. 4ª edição, Rio de Janeiro: Lucerna, p. 194 a 209, 2005.

EISNER, Will. Quadrinhos e Arte Sequencial. Tradução Luís Carlos Borges. 3ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

INNOCENTE, Lenaide Gonçalves. A Tira em Quadrinhos no Jornal do Brasil e no Diário Catarinense: um estudo do gênero. Dissertação de Mestrado: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2005. Disponível em http://busca.unisul.br/pdf/79925_Lenaide.pdf. Acesso em: 21 jun. 2008.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LOUSADA, Eliane. O Texto como produção social: *diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino aprendizagem de LE*. In: Damianovic, M.C.(Org.) *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, p 33-41, 2007.

McCLOUD Scott. Desvendando os Quadrinhos. São Paulo: M. Books do Brasil editora Ltda, 2005.

MEURER, J.L; BONINI Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. Gêneros: teorias, métodos, debates / J.L. Meurer, Adair Bonini, Desirée Motta-Roth, organizadores. São Paulo: Parábola editorial, 2005. (Linguagem 14)

NICOLAU Marcos. As Tiras de Jornal como gênero Jornalístico. Ensaio publicado em fevereiro de 2007 no In Sites Universitário, revista temática eletrônica de publicação mensal. Disponível em www.insite.pro.br/Revistemática.htm. Acesso em: 10 set. 2008.

QUELLA-GUYOT, Didier. A História em Quadrinhos. Tradução Maria Stela Gonçalves, Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Unimarco editora, edições Loyola, 1994.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os Gêneros do Discurso na perspectiva dialógica da linguagem: *a abordagem de Bakhtin*. In: Meurer, J.L.; Bonini, Adair; Motta-Roth, Desirée. Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola editorial, p.152 a 183, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e Gêneros textuais: *Questões Teóricas e Aplicadas*. IN: Meurer, J.L., Bonini, Adair, Motta-Roth, Desirée. Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola editorial, p.184 a 207, 2005.

SCHOLZE Lia; ROSING, Tânia M. K. (Org.) Teoria e práticas de letramento / organização Lia Scholze, Tânia M. K.. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SANTOS, Roberto Eliésio dos. A História em quadrinhos na sala de aula. IN: XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação. Belo Horizonte, 2003. Disponível em/ http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP11_santos_roberto.pdf. Acesso em: 05 jul. 2008.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et al. Gêneros Orais e Escritos na Escola / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Campinas, Mercado de letras, 2004.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: seqüências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 8, n. 1, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovictch. Pensamento e Linguagem. 3ª edição São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Original 1934)

Levantamento Eletrônico

<http://www.garfield.com>, acesso em 31 mai. 2008

<http://www.turmadamonica.com.br>, acesso em 31 mai. 2008

Práticas de letramento e oralidade no espaço digital: o gênero podcasting e suas possibilidades pedagógicas

José Mauro Souza Uchôa¹

1) Introdução

Com menos de duas décadas de existência, a Internet se tornou o principal instrumento comunicativo da era moderna. Sozinha, ela consegue incorporar características de todos os outros meios de comunicação em massa, revolucionando a forma como as pessoas interagem no dia-a-dia, democratizando serviços e instaurando uma nova ordem lingüística em todos os campos do saber (Levy, (2007). É inquestionável a relevância da Internet no contexto educacional, pois ela oferece outras possibilidades pedagógicas com os gêneros do discurso, sejam eles orais ou escritos.

A escola, como espaço que deve possibilitar a flexibilidade, a personalização e a interatividade na aprendizagem, precisa adotar o computador, o software educativo e a Internet, em todos os níveis da aprendizagem, construindo abordagens pedagógicas de cunho construtivista e interacionista que envolvam todos os componentes do currículo (Almeida, 2000).

Para os profissionais de Inglês como língua estrangeira, doravante ILE, o espaço digital possibilitou experimentar novas técnicas de ensino, tornando possível desenvolver estratégias de aprendizagem em reading, writing, listening e speaking, com usos significativos da língua, principalmente em contextos onde o contato com nativos é quase nenhum. Os estudos de Paiva (2006) orientam para a aplicação dos gêneros procedentes das práticas discursivas na Internet, como proposta para o ensino e aprendizagem de língua dando ênfase na concepção comunicativa. Segundo a autora, as práticas pedagógicas no ensino básico e, até mesmo em alguns cursos de Letras, continuam divorciadas do conceito de linguagem como gênero. “A concepção de linguagem materializada em gêneros tem sido ignorada ao longo da história do ensino de línguas. O conceito de língua predominante no contexto escolar ainda é, na maioria de nossas escolas, o ensino de estruturas lingüísticas, congeladas em sua dimensão sintática e sem inserção em contextos significativos (Paiva, 2006, p. 125). Paiva propõe que o foco saia das estruturas gramaticais e recaia sobre o uso, sobre as práticas de comunicação. A autora levanta a hipótese de que a aplicação dos gêneros digitais no ensino de língua estrangeira pode ser um caminho produtivo para a aquisição.

Capazes de organizar as práticas comunicativas na internet, muitos foram os gêneros que emergiram com a Internet. Segundo Xavier (2005), a existência de bate-papos por escrito, em tempo real, fóruns eletrônicos de discussão, comunidades virtuais, e-mails, simultaneidade de textos, sons e imagens dividindo um mesmo espaço de interpretação (hipertexto) são usos de configurações textuais que denominamos de gêneros digitais. Muitos estudiosos da linguagem têm se dedicado a analisar as configurações composicionais e os meios de produção desses gêneros. No campo da Linguística Aplicada, Ferreira (2004), Collins (2004), Gervai (2004), Careli et al. (2004), só para citar alguns, são exemplos de estudiosos que utilizam os gêneros digitais como objeto de estudo, evidenciando suas possibilidades pedagógicas no ensino de ILE.

Considerando que muitos são os gêneros que usam a Internet como suporte, vou aqui, delimitar ao estudo do *podcasting*, enfatizando seus aspectos sociais e as possibilidades pedagógicas desse gênero no ensino de ILE. Observando os seus meios de produção, veiculação e utilização em contextos sócio-culturalmente estabelecidos, afirmamos que o *podcasting* é um gênero do discurso oriundo das práticas discursivas on-line, portanto um gênero digital que precisa ser estudado sistematicamente.

2) Apresentando o Podcasting e suas possibilidades pedagógicas

Pela facilidade em lidar com o escrito e com o oral o *Podcasting* se firma como uma nova ferramenta da Comunicação Mediada pelo Computador ao passo que se expande diariamente em muitas esferas da atividade humana. Segunda a revista Coleção Info, edição 44, na pesquisa realizada pela *The McKinsey Quarterly* em janeiro de 2007 com 2.847 executivos em todo o mundo, 17 % dos entrevistados informaram que usam o *podcasting* como ferramenta comunicacional.

A palavra *podcasting* é o resultado da fusão do termo Ipod² com *broadcasting* e pode ser descrito como um conjunto de práticas, cujo enunciado é transmitido em áudio gravado no formato MP3, de produção independente, e de fácil publicação na Internet. O sucesso do software iTunes³ popularizou a difusão da prática de *podcasting* entre os usuários da web, estimulando a transmissão assíncrona das informações, de acesso instantâneo ao conteúdo que é postado sem ser necessário visitar o site do publicador, bastando apenas aderir a uma espécie de assinatura denominada de *feed*. Após esse processo, o usuário passa a receber, periodicamente, as atualizações através de software específico que automatiza essa tarefa. Para utilizá-lo, basta que o usuário se conecte à Internet a partir de uma máquina com recursos multimídias. Ao ser feito o download do arquivo de áudio na Internet, o usuário pode ouvir na comodidade do seu *desktop*,

ou *MP3Player* ou até mesmo do seu telefone celular com esse recurso: é o fenômeno da convergência.

Dada a quantidade de *podcasting* que é produzida diariamente, em sua grande maioria em língua inglesa⁴, essa proposta se limita aos *podcasting* de temática “ensino de língua”, todos produzidos em Inglês. Esse recorte se justifica pela nossa intenção em didatizar esse gênero no ensino de ILE.

No campo pedagógico o *podcasting* oferece novas alternativas nas práticas de *listening* em aulas de línguas (O’ Brian & Hegelheimer, 2007), bem como pode possibilitar outras práticas de leitura e escrita. Thorne e Payne (2005) sugerem que o *podcasting* pode ser utilizado como instrumento de ensino de línguas pois ele possibilita o contato com gravações de fala em situações reais de comunicação. Para Stanley (2006) o *podcast* deveria ser utilizado como um suplemento ao livro didático, como uma provável fonte fidedigna para prática de *listening* em aulas de línguas.

Na perspectiva de didatização do gênero *podcasting*, proponho que os professores de LE elaborem seqüências didáticas, pois elas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de expressão oral, leitura e escrita (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004).

Para a inserção na prática de *podcasting*, aconselho aos professores a observar os *podcasting* produzidos pelo *British Council*, intitulados *Learn English Professional* e os do *Center of Education* da Universidade da Califórnia⁶, denominados *ESLPod* e *English Café Podcast*.

Todos os *podcasters*, acima mencionados se caracterizam pela produção em série de *podcasting* do que eles denominam de episódios. Os arquivos de áudio podem também ser coletados por assinatura através do software *Itunes*, da Apple Inc.

No site do *British Council*, o usuário terá contato com texto escrito e oral em inglês britânico. Os *scripts* das gravações bem como as atividades de compreensão das narrativas gravadas oralmente podem ser acessados gratuitamente em arquivo formato PDF. Diariamente são produzidos novos episódios de *podcasting* englobando as mais diversas áreas do conhecimento. Aqui, exige-se do professor habilidade de seleção do *podcasting* de acordo com o nível da sua turma. Outra característica fundamental dos *podcasting* é a possibilidade de edição dos arquivos visando à melhor forma de didatização dos mesmos.

O Center of Education da Universidade da Califórnia, produz semanalmente dois episódios de *podcasting*, *O English Café* e *o ESL Podcast*. O primeiro já possui mais 150 edições e o segundo cerca de 400 episódios. De temáticas diferenciadas, o alvo aqui são os iniciantes ao estudo do inglês americano. Os textos em áudio são gratuitos, mas os script, denominados de *Learning Guide*, são pagos. Os roteiros são escritos e gravados por Jaff MacQuillan e L. Tse, dois nomes importantes do Ensino de Inglês como Segunda Língua, na Universidade da Califórnia.

3. Referencial Teórico

Em pesquisa em andamento na Universidade Federal do Acre, no curso de mestrado em Letras, sigo a perspectiva bakhtiniana de análise de gêneros para descrever a prática de *podcasting* como sendo um novo gênero do Discurso observando a seu “conteúdo temático”, o “estilo verbal” e a sua “construção composicional” (Bakhtin, 1952-53).

Nesse artigo, defendo que o emprego do gênero discursivo *podcasting* no ensino de ILE possibilita a aquisição da língua de forma significativa, pois permite estabelecer uma conexão com nativos da língua o que facilita o aprendizado de aspectos culturais importantes no processo de aquisição. Afirmo que o estudo dos gêneros possibilita a exploração de algumas regularidades nas esferas sociais em que eles são utilizados (Dell’isola, 2007:24), e que “é função da escola “levar o aluno ao domínio do Gênero, exatamente como este funciona nas práticas de linguagem e referência” (Schneuwly e Dolz, 1999).

Aqui, o estudo de gêneros está intrinsecamente ligado com a noção de letramento, pois ambos remetem às esferas sociais de uso da língua e ambas as teorias consideram a linguagem como histórica e socialmente constituídas (Justina, 2004), portanto, ao enfatizar a necessidade de estudar e aplicar os gêneros na aprendizagem de ILE, sigo a visão teórica do russo Mikhail Bakhtin (1952-53) e do americano Charles Bazerman (2006) e faço uma reflexão sobre as práticas de letramentos tradicional e digital seguindo os pressupostos teóricos de Street (1989), Soares (2000), Kleimam (1995) e Xavier (2002).

Como o *podcasting* lida com o discurso escrito e oral, aqui se faz necessário discutir a relação entre escrita e oralidade na Internet. Para tanto, aponto o modelo de retextualização da fala para a escrita e escrita para a fala proposto por Marcuschi (2001) como alternativa para o estudo do estilo da linguagem como recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, na análise de gênero, considerando que o teórico russo não

elaborou os pressupostos teóricos que dessem conta desses elementos, mas de grande relevância no processo ensino e aprendizagem de ILE.

3.1. Gênero do Discurso

Por se tratar de um gênero emergente com características tecnológicas inovadoras, o podcasting oferece oportunidades intrigantes para aprendizes e profissionais de línguas. (Godwinjones, 2005). Acreditamos que o conhecimento dos elementos constituintes do podcasting poderá subsidiar novas abordagens no ensino de ILE. Ao agregar discurso oral e escrito, a Internet fez emergir diferentes gêneros digitais capazes de organizar nossas ações online. Dada as condições de produção, uso e finalidades da prática de podcasting, hipoteticamente afirmo que seu uso foi sócio-historicamente constituído, portanto, de fato se tratar de um gênero discursivo, próprio das ambiências digitais. Ao fazer essa afirmativa estou embasado em Marchushi (2002) ao assegurar que não há enunciado que não esteja enquadrado em um tipo específico de gêneros, por isso que toda interação na Web possui uma configuração própria.

A materialidade do gênero é sócio-historicamente definida e seus determinantes, são sua forma, suas funções e seu suporte (p.22). Esses elementos de que fala Marcuschi, precisam ser descritos, principalmente nesse contexto, de didatização do podcasting. Para Marcuschi (1999), as práticas discursivas digitais, por sua vez, exigem outras competências, geram eventos de letramento novos e demandam gêneros próprios que precisam ser sistematizados, para sua melhor compreensão e utilização. Meurer (2002) sugere que cada vez mais, evidencia-se a necessidade de novos estudos sobre diferentes gêneros textuais que desenvolvam instrumentais teóricos e práticos para demonstrar que, através de textos orais e escritos, criamos representações que refletem, constroem e/ou desafiam nossos conhecimentos e crenças, e cooperam para o estabelecimento das relações sociais e identitárias (p.28).

Para Bakhtin (1952-53), o comando de um repertório de gêneros relevantes ao nosso contexto social nos possibilita a participação nessa vida grupal de maneira mais igualitária, espontânea e verdadeira. De acordo com o teórico russo, os gêneros discursivos organizam as nossas atividades desde as mais básicas até as mais complexas. Nessa mesma perspectiva, Bazerman (2004) ver a atividade humana como prática social em que nossas ações são histórico-culturalmente constituídas e organizadas em conjuntos de gêneros. Segundo o pensador americano (2006, p. 29), “uma maneira de melhor coordenar nossos atos de fala uns com os outros é agir de modo típico, modos facilmente reconhecíveis como realizadores de determinados atos em determinadas

circunstâncias”. Para Bazerman, gêneros são “formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar” (Bazerman, 2006, p. 23).

Nas palavras de Bakhtin (1952-53), “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional.” (p. 279). Ressalto aqui, que os gêneros são híbridos e que é de sua natureza a transformação, portanto, suas configurações estão em constante estado de fluxo. Ainda não descrevemos aqui todos os elementos constituintes do podcasting, nem sabemos se poderemos algum dia descrever-las.

3.2. Letramentos e Oralidade na Internet

Letramento e a oralidade são práticas sociais de uso da Língua. Foi em interações socio-historicamente constituídas que surgiu a Internet como um meio de comunicação moderno, servindo de suporte para a ascensão de novos Gêneros do discurso. Hoje, a ferramenta que permite a comunicação entre computadores do mundo inteiro se diferencia em muito daquela da década de 90. De início, na fase de implantação da Internet, devido às limitações tecnológicas, ainda não era viável a transferência de conteúdo oral ou recursos multimídias, sendo assim, a comunicação online se efetivou por muito tempo apenas via escrita, com imagens estáticas, com texto sem layouts ou recursos semióticos complexos.

Nesse contexto dinâmico, novas práticas de letramento e oralidade são vivenciadas. Atualmente, vivenciamos a emancipação da web 2.0, caracterizada pelo compartilhamento de informação, da colaboração remota, do conteúdo personalizado, do hipertexto⁷ de conteúdo multimodal⁸. Agora, os usuários da Internet materializam seus enunciados não mais apenas via escrita, mas inclusive via discurso oral, desenvolvendo novas práticas de letramento e oralidade na rede mundial de computadores ao passo que se instauram novos gêneros do discurso.

Aos poucos a oralidade passa a ser experimentada como, por exemplo, o uso intensivo do sistema VoIP⁹ e da prática de podcasting. Com as novas técnicas de compreensão, edição, armazenamento e produção de conteúdo multimídia, agora, é

possível produzir e distribuir textos/enunciados materializados em discurso oral, sem necessidade de muitos conhecimentos técnicos em linguagem de programação.

Nos gêneros digitais a escrita e a oralidade são imprescindíveis, como acontece nas trocas de e-mail, nos usos do chat, ou nas discussões travadas nos fóruns online. O prevalecimento da escrita, contudo, não implicou numa ruptura imediata com a oralidade. Para David Crystal (2007), embora a escrita tenha reinado quase que de forma absoluta na Internet, as marcas da oralidade sempre estiveram presentes nos gêneros digitais. Em Araújo (2003 e 2004), o autor defende que o chat, por exemplo, é um gênero hipertextual resultado da transmutação da conversa cotidiana para Web e que usa a escrita para se materializar. Paiva (2006) conceitua o e-mail como um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo.

O uso da tecnologia para ler, escrever e divulgar informações via discurso oral transforma radicalmente a natureza da comunicação escrita introduzindo novas práticas de letramentos e estabelecendo um novo paradigma nas ciências da linguagem. Os estudos contemporâneos apontam que escrita e oralidade são duas modalidades de uso da língua distintas e que a supremacia da primeira sobre a segunda é apenas mito. Não se trata aqui de estabelecer uma dicotomia entre escrita e oralidade, mas de enfatizar que as duas modalidades de uso da língua são relevantes no espaço digital e que ambas possuem suas peculiaridades e exigem outras práticas de letramento. Segundo Marcuschi (2004) a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora.

Não enfatizando as dicotomias, mas os impedimentos que leva o usuário não letrado a desistir das interações on-line, podemos lembrar que embora a Internet seja considerada um espaço democrático, cuja interface é comum a usuários de diferentes camadas sociais, a obrigatoriedade do uso da escrita e da leitura a diferencia dos outros meios de comunicação em massa como o rádio ou televisão. Dessa forma, devido às interações on-line se constituírem principalmente via leitura e escrita, a Internet acaba por excluir os usuários que não dominam a codificação da língua, ou seja, aqueles que não são alfabetizados.

Segundo Street, (1995) o emprego da escrita em determinados contextos histórico-culturais sempre representou prestígio. Segundo a autora, em algumas situações de uso da língua a escrita é vista como algo superior, de maior complexidade, mas não há evidência que a escrita promova graus cognitivos mais elevados.

No uso efetivo dos novos gêneros digitais é necessário saber lidar com as diferentes modalidades de uso da língua, uma vez que o caráter híbrido dos gêneros digitais

permitem tanto o uso da escrita quanto da fala. O sujeito precisa saber se inserir nos contextos reais de uso da língua que já foram previamente estabelecidos pela sociedade. Soares (1998) explica que, “ter-se adaptado à escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever. Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar e decodificar a língua escrita. O indivíduo letrado não só é aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.” (p. 40).

Assim, 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. A escola, a família, a igreja, a vizinhança e a Internet mostram orientações diferentes para o letramento. Todos os grupos possuem práticas sociais que dão origem a habilidades específicas em seus integrantes. Entretanto, apenas algumas dessas habilidades, culturalmente determinadas, são privilegiadas na escola porque a língua e seu uso são resultados de forças sociais.

Portanto, o caminho que leva o usuário ao uso efetivo da Internet é a sua inserção nas diferentes práticas de letramentos. Kleiman (1995) define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (p.19).

Ao instaurar novas práticas discursivas, a Internet alterou o ato da leitura e da escrita e revolucionou os seus meios de produção: passou a exigir do sujeito pós-moderno novas práticas de letramentos, dentre eles o digital. (Xavier, 2002). Para Xavier, o “Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização”. Segundo esse autor, ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos.

O Letramento da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e principalmente, imagens e áudio, o que Vieira (2006) denomina de Letramento Multimodal. Para a autora, as habilidades de leitura e escrita atuais devem, assim, acompanhar os avanços tecnológicos do contexto globalizado.

A qualidade mais valorizada nos sujeitos letrados é a capacidade de moverem-se rapidamente entre os diferentes eventos, compostos pela fala e pela escrita, pelas linguagens visuais e sonoras, além de todos os recursos computacionais e tecnológicos, mostrando competência na produção e na interpretação de diferentes gêneros discursivos (Vieira, 2006).

Assim, verificamos que com a emergência de novos gêneros, novas práticas de letramentos são exigidas. Fica evidente que escrita e oralidade são modalidades de uso

da língua que se complementam e que com a evolução tecnológica se evidencia sua importância no âmbito educacional.

3.3. Retextualizando podcasting

Retextualizar significa reescrever um texto para outro texto. É um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem. Marcuschi trabalha a questão das diferenças entre fala e escrita e como estas diferenças devem ser abordadas num texto passado de linguagem oral para escrita ou vice-versa. O autor aponta a importância das escolas trabalharem a linguagem como sendo um objeto maleável e variado e não como algo dicotômico em que a fala é simples e fácil e a escrita “um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia”. Embora diferentes, não são “suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos, nem uma dicotomia” (Marcuschi, 2001, p.17). O autor afirma que a escrita possui caracterizações próprias que não podem ser representadas pela oralidade, como cores e formato de letras, e a escrita não é representação da oralidade porque aquela não consegue reproduzir muitos dos fenômenos desta, como o movimento dos olhos e a gestualidade. Sendo assim, o que fazemos quando passamos de uma modalidade para outra estamos simplesmente retextualizando. Conscientizar os alunos dessas atividades é demonstrar como a fala e a escrita se comportam em determinados gêneros.

Das quatro possibilidades de retextualização apresentadas por Marcuschi, (2001) apresento duas possíveis nas práticas de *podcasting*: na retextualização da fala para a escrita - que é o processo de transformação de um texto oral para um escrito, o que acontece com uma entrevista gravada em áudio e sua materialização em texto escrito num blog ou script da conversa num Learning Guide, por exemplo – e na retextualização da escrita para a oralidade - quando partimos de um texto escrito para uma exposição oral. Na produção de podcasting podem ser evidenciadas essas duas possibilidades de retextualização, pois para se gravar um áudio, com propósitos comunicativos ou educativos, precisa-se um roteiro previamente escrito. Já a produção de uma proposta didática a partir de um discurso oral, usa a escrita para se materializar.

Percebe-se então, que essas ações do dia-a-dia, no tratamento com o gênero podcasting, resultam na emergência de outros gêneros, como, por exemplo, o “*learning guide*”. É que oralidade e letramento mantêm uma relação contínua fundada em um conjunto de gêneros que organizam as nossas ações do dia-a-dia (Bazerman, 2005) e a

prática de *podcasting* acaba por instaurar novos gêneros discursivos que precisam ser estudados visando sua compreensão.

4. Considerações Finais

As pesquisas realizadas na área de aquisição de língua estrangeira nos últimos trinta anos têm demonstrado como se adquire uma língua e como não se adquire e apresentam algumas alternativas na exploração das novas tecnologias. Embora os teóricos discordem em diferentes aspectos da teoria da aquisição de língua, uma área de comum acordo é a de que nós só adquirimos uma língua quando podemos entender o que nos está sendo comunicado (Krashen. (1982). O sucesso na aquisição dependerá sempre da oportunidade que os alunos terão em se comunicar e serem expostos a diferentes *inputs* como leitura e audição onde eles possam compreender se fazer compreendidos. A aquisição da língua se dará sempre na efetiva imersão na cultura e na interação com nativos da língua alvo.

Dessa forma, acredito que quanto mais nossos alunos forem inseridos em contextos reais de uso da língua, maiores serão as chances de obterem êxito. Quanto mais contato com os diferentes gêneros do discurso maiores serão os níveis de letramentos. Pela prática de audição de *podcasting*, produção, e apropriação dessa tecnologia como estratégia de aprendizagem, maiores serão os ganhos na aquisição da língua. Os professores de ILE têm em suas mãos novas possibilidades pedagógicas que poderá servir como suplemento ao livro didático, além de poderem veicular o ensino a práticas reais de uso do Inglês.

Notas:

¹ Aluno do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - Ufac.

² Tocador de áudio portátil produzido pela empresa norte americana Apple.

³ Software da Apple para sintonizar rádios, TVs e *podcast* na Web.

⁴ No site www.podcasting.com o usuário encontra *podcasting* de diversas esferas.

⁵ <http://www.britishcouncil.org/professionals.htm>.

⁶ <http://www.eslpod.com/website/>

⁷ Para Marcuschi (2002, p. 171), hipertexto constitui-se “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem, que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona a sua superfície formas outras de textualidade”. Seguindo essa perspectiva, Lévy (1996) afirma que o hipertexto é constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, seqüências musicas etc.) e por links entre esses nós, referências, notas, ponteiros, “botões” indicando a passagem de um nó a outro (p. 56).

⁸ Segundo Kress & Van Leeuwen (2001) a multimodalidade é um conjunto de múltiplas formas de representação ou códigos semióticos que, através de meios próprios e independentes, realizam sistemas de significados.

⁹ Voz sobre IP, também chamado VoIP, telefonia IP, telefonia Internet, telefonia em banda larga e voz sobre banda larga é o roteamento de conversação humana usando a Internet ou qualquer outra rede de computadores baseada no Protocolo de Internet, tornando a transmissão de voz mais um dos serviços suportados pela rede de dados.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Voz_sobre_IP

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, M. E. Informática e formação de professores. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.
- ARAÚJO, J. C. & BIASI-RODRIGUES, B. (ORGS.) Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov, V.) Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. S. Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo: Cortez, 2005.
- COLLINS, Heloísa~ FERREIRA, A (Org.). Relatos de Ensino e Aprendizagem de Línguas na internet. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- KLEIMAN, Ângela. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- KRASHEN, S. Principles and practice in second language acquisition. New York: Prentice-Hall, 1982.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication. London: Edward Arnold, 2001.
- LEVY, Michael. Computer-assisted language learning. Oxford: Claredon, 200.
- LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Unesp, 1999.
- MARCUSCHI, Antônio Carlos. Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 170-180.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). Gêneros textuais. Bauru: Edusc, 2002.
- O'Brien A. & Hegelheimer V. (2007) "Integrating CALL into the classroom: the role of podcasting in an ESL listening strategies course", *ReCALL* 19, 3: 162-180.
- PAIVA, V. M. O. A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa. In Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 3, 2005, Santa Maria. [Anais eletrônicos...] Santa Maria: UFSM, 2006. 1 CD-ROM.

PAIVA, V. M. O. Aprendendo inglês no ciberespaço. In Paiva, V.M.O. (ORG.) Interação e aprendizagem em ambiente virtual. Belo Horizonte: POSLIN-FALE-UFMG, 2001a, pp.270-305.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, nº11. 5-17. 1999.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim, Gêneros orais e escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VIEIRA, J. A. Práticas sociais de letramento e ensino crítico em língua portuguesa. In: VIEIRA, J. A.; SILVA, D. E. G. da (Orgs.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano, 2003.

XAVIER, Carlos Antônio. *Leitura, texto e hipertexto*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 170-180.

GODWIN-JONES, Robert. Emerging Technologies. Language Learning & Technology, 2005. Disponível em:

< <http://llt.msu.edu/vol9num3/emerging/default.html>>. Acesso em: 15 set. 2008.

Documentos oficiais da educação: entre o discurso e a prática de leitura nas aulas de língua portuguesa de 8ª série em escolas estaduais da cidade de Rio Branco – Acre

Sheila da Costa Mota Bispo¹

Para refletir...

Durante muitas décadas a preocupação do governo, no que diz respeito à educação, foi a de universalizar o ensino, ou seja, garantir o acesso de todas as crianças entre 7 e 14 anos ao Ensino Fundamental, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 que, pela primeira vez, traz como dever do Estado o oferecimento de vagas e a manutenção destes alunos na escola.

Esse objetivo está muito próximo de ser alcançado já que em 2004, por volta de 97% das crianças entre 7 e 14 anos freqüentavam escolas em nosso país. Desta forma, todas as classes sociais foram alcançadas, inclusive as menos privilegiadas.

Porém, vencido este desafio, o da quantidade, surge outro, o da qualidade da educação brasileira.

A estrutura do sistema educacional não acompanhou o crescimento do número de alunos nas escolas, já que o número de professores não cresceu na mesma proporção. Assim, o que aconteceu foi o aumento de alunos por classe o que, entre outros fatores, influenciou para a perda da qualidade.

Com a escolarização alcançada, outras discussões foram surgindo a respeito da educação. É indiscutível que, com a universalização do ensino, o número de analfabetos diminuiu muito, mas com a baixa qualidade da educação constatou-se que mesmo aqueles que já tinham sido alfabetizados não conseguiam utilizar a leitura e a escrita proficientemente, o que fazia com que eles fracassassem em sua vida escolar e cotidiana.

Nas escolas, no que diz respeito à leitura, sempre se deu grande ênfase ao ensino da tecnologia da modalidade escrita da língua e ao estudo de elementos lingüísticos descontextualizados, mas constatou-se que este ensino não era suficiente para capacitar os alunos para seu uso eficiente no cotidiano e muitos estudiosos trouxeram à tona a necessidade da revisão dos métodos e práticas de ensino.

Com a intenção de avaliar a qualidade da Educação, ocorre nos anos 90, o fortalecimento de um tipo de avaliação chamado de avaliação de monitoramento, que pode ser entendido como avaliação padronizada do rendimento escolar dos alunos,

realizada em sistemas nacionais ou estaduais, segundo Duran; numa tentativa de avaliar o rendimento escolar e de ter resultados que embasassem as políticas públicas relativas à educação.

Em nível estadual foram implantados, por exemplo, o SARESP, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e o SIMAVE, Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública; e em nível nacional o “Provão”, Exame Nacional de Cursos, atualmente denominado Enade; o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio e o SAEB, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, ao qual vou me ater.

O SAEB é uma avaliação aplicada a uma amostra significativa dos alunos matriculados na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio em cada um dos 26 estados da União e no Distrito Federal, pertencentes a escolas públicas (municipais e estaduais) e privadas, das zonas urbana e rural.

Fazem parte da prova do SAEB questionários para coleta de informações sobre o contexto dos alunos, da formação profissional e cultural dos professores, sobre a infra-estrutura e os recursos humanos da escola e testes padronizados que procuram medir a habilidade na resolução e problemas em Matemática e de leitura em Língua Portuguesa.

Os resultados desse exame possibilitam o acompanhamento da evolução da qualidade da educação no decorrer dos anos. O gráfico abaixo traz os resultados obtidos em todas as edições do exame desde 1995, pelas 8ªs séries de escolas públicas no Brasil, na região norte e no estado do Acre.

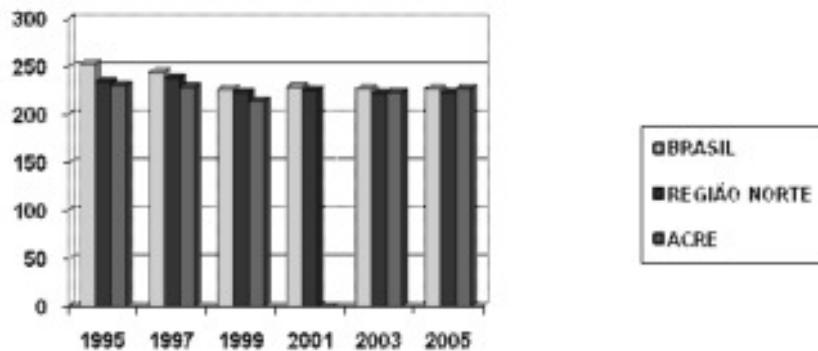


Fig.1- Gráfico elaborado com informações constantes no documento SAEB 2005 – Primeiros Resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada.

Em documento produzido pelo Inep com o resultado do SAEB 2005 em perspectiva comparada aos exames dos últimos dez anos percebemos que a média das notas dos alunos de 8ª série de escolas públicas estaduais do estado do Acre nos últimos exames têm apresentado tendência de alta, enquanto a média nacional e a da região norte tem caído.

Especialistas de educação da Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE-AC), destacam como fatores que possivelmente influenciaram para esta tendência de alta da média dos alunos no Acre a melhoria da estrutura física das escolas, a valorização dos professores, a implantação de parcerias para a formação, tanto inicial quanto continuada, dos docentes, a reestruturação do sistema de ensino e a produção de documentos oficiais norteadores da prática docente.

Em nível nacional, outra ação realizada com o intuito de melhorar a qualidade da educação, nos anos 90, foi a produção de documentos oficiais federais chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Os documentos oficiais apresentam a característica de servir como mediadores entre o discurso produzido na academia e os professores que estão atuando em sala de aula, como já destacou Torquato (2003 pp.90). Para facilitar o alcance deste objetivo, foram produzidos diferentes PCN's direcionados a professores que atuam nas diferentes etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental séries iniciais (ou 1º e 2º ciclos), Ensino Fundamental séries finais (ou 3º e 4º ciclos) e Ensino Médio; alguns possuem volumes diferenciados dedicados às várias disciplinas. Além disso, todos têm a intenção de levar os professores a refletirem sobre novas práticas educacionais para que, com base nessa reflexão, possam mudar seu fazer educativo. Como este texto se refere às atividades de leitura nas aulas de Língua Portuguesa de 8ª série do Ensino Fundamental, o volume ao qual vamos nos ater é aquele direcionado à Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries.

Este volume possui 106 páginas e se divide em duas partes. A primeira apresenta a área de Língua Portuguesa, contextualizando-a historicamente e depois traz uma reflexão teórica sobre as mudanças que propõe na prática cotidiana de sala de aula. Toda essa reflexão teórica é ancorada em Bakhtin, especialmente a importância dada à interação e à questão dos gêneros discursivos.

Ao contrário da clássica teoria dos gêneros, elaborada por Aristóteles, para a qual interessavam apenas a Poética e a Retórica, a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin leva em consideração também aqueles usos que fazemos da língua nas mais variadas atividades cotidianas, dirigindo seu foco, segundo Machado, para uma esfera do mundo discursivo que ficava fora tanto de uma como de outra, a “prosaica”. E esses discursos, produzidos pelos indivíduos em todas as suas atividades, desde as mais

simples e cotidianas até as mais programadas e elaboradas só se constituem por meio da interação, que serve também como âncora dos Parâmetros Curriculares.

Esta primeira parte traz ainda recomendações claras para “o trabalho com textos reais, ao invés de textos construídos para o aprendizado da escrita” (p.18), contrariando aquilo que era feito até então em sala de aula e propondo uma mudança radical.

“(…) não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplo de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.”(p.23)

E deixa bem claro aquilo que pode ser considerado um texto:

“O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário não passa de um amontoado aleatório de enunciados.”(p.21)

E, retoma a questão dos gêneros:

“Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, *a noção de gênero*, constitutiva do texto, *precisa ser tomada como objeto de ensino.*” (p.23 - grifo meu)

Além disso, deixa claro que diferentes gêneros exigirão também diferentes tratamentos didáticos, já que a diferença entre os gêneros não repousa apenas em sua estrutura, mas também no modo em que são recepcionados nas diversas práticas sociais das quais fazem parte.

Ainda nesta primeira parte, gostaríamos de destacar, dois aspectos muito importantes. Primeiro, a presença dos Objetivos Gerais da área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, nos quais a leitura tem presença marcante, afinal, por meio dela o sujeito pode atender a inúmeras demandas sociais. De acordo com estes objetivos, a leitura deve proporcionar ao sujeito a possibilidade de acesso, compreensão e uso de informações contidas nos textos, a capacidade de operar sobre o conteúdo representacional dos textos e, deste modo identificar aspectos relevantes e, com base

neles, conseguir organizar notas, roteiros e resumos; analisar criticamente os discursos, inclusive o próprio e ampliar seu léxico

E depois, no final desta primeira parte é apresentado como devem ser selecionados e organizados os conteúdos para os ciclos. Fica claro que aquela tradição escolar que dividia os conteúdos que deveriam ser ensinados/aprendidos em cada série deve ser deixada de lado, e que esta seleção e também sua distribuição durante o ciclo deve se basear em dois eixos: primeiro, as necessidades dos alunos e depois, sua possibilidade de aprendizado.

A segunda parte inicia-se com uma descrição dos alunos adolescentes e de como deve ser a interação destes com os professores, a fim de que essa interação resulte no alcance dos objetivos propostos: os gerais, presentes na primeira parte do documento, e os de ensino que aparecem a partir daí.

Estes objetivos são divididos em 4 partes:

- Escuta de textos orais;
- leitura de textos escritos;
- produção de textos orais;
- produção de textos escritos.

Mais uma vez ressaltamos que, por nosso texto se direcionar a leitura, é a ela que direcionaremos nossa atenção.

Esses objetivos de ensino tratam de “procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte” (p.50), deixando bem claro que existem diferentes procedimentos e que ler não é apenas decodificar as mensagens, deixa claro também que estes diferentes procedimentos devem ser ensinados aos alunos para que eles possam obter com sua leitura o melhor resultado. Além disso, ressalta a importância de que o aluno rompa “com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual.”(idem - grifo nosso)

Tanto os objetivos gerais quanto os de ensino relacionados à leitura se dirigem para a direção daquele conceito, muito em moda atualmente, de letramento. Tomamos neste texto, como referência, o conceito de letramento trazido por Soares em seu artigo Letramento e escolarização (2003). Segundo a autora, letramento é o uso efetivo da tecnologia da leitura e da escrita em práticas sociais.

Os PCN's sugerem a mudança do foco das aulas de língua portuguesa do trabalho com elementos lingüísticos descontextualizados para um trabalho baseado no uso social da língua, de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos. Mas essa mudança só se efetiva de fato quando os professores adotam essas idéias e as exercem

em suas salas de aula, e isso só pode acontecer quando os professores conhecem e entendem essas idéias, mas nem sempre isso acontece, o que dificulta sensivelmente a implementação das tais mudanças na prática diária do ensinar e aprender.

Frade e Silva nos fazem refletir sobre essa questão quando tratam de algumas características peculiares a esse gênero, classificado como de divulgação científica por Torquato (2003 pp.89). Uma delas é o fato de que, diferentemente dos textos de divulgação científica publicados em revistas ou livros, que devem ser procurados por leitores desejosos de novos conhecimentos, os textos de divulgação científica apresentados como documentos oficiais trazem consigo a expectativa dos órgãos oficiais de que sua leitura seja quase obrigatória, especialmente porque esses documentos geralmente são produzidos quando se deseja uma mudança radical. “Ou seja, não é o leitor quem busca espontaneamente o texto, mas é o texto que vai oficialmente ‘em busca’ de seus leitores.” (p.97)

Infelizmente essa busca, nem sempre consegue alcançar os leitores-professores. Alguns destes profissionais trabalham em vários períodos para alcançar melhores salários, o que encurta o tempo que poderia ser dedicado ao estudo, outros encaram essa atividade não como algo positivo, mas como mais uma atividade para se juntar aos já inúmeros afazeres dos professores.

Também na década de 90, mais precisamente no ano de 1999 surge, no Estado do Acre, por meio de sua Secretaria Estadual de Educação o documento intitulado Ensino de Língua Portuguesa: Proposta Curricular – 5ª a 8ª série. Este documento foi produzido por professores da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco e da Secretaria de Estado da Educação do Acre, com a colaboração de professores do Departamento de Letras da Universidade Federal do Acre (UFAC) e consultoria de Zuleika de Felice Murrie, membro da equipe técnica de Língua Portuguesa da CENP-SP. Este documento resultou de um debate que começou alguns anos antes, em meados de 1993, quando os profissionais da rede municipal de ensino de Rio Branco traçaram suas prioridades para a década, por ocasião da elaboração do Plano Decenal de Educação do município.

Este documento constitui-se de um volume com 40 páginas (ou seja, muito mais curto que o documento nacional) que se propõe a discutir a questão da linguagem por meio de quatro vieses: Linguagem verbal e identidade, linguagem oral, linguagem escrita e componentes lingüísticos; e

“parte do princípio de que toda e qualquer pessoa, independente da classe social, organiza e representa o mundo pela linguagem verbal. Assim, o

conhecimento lingüístico adquirido nas esferas familiares e sociais deve ser o ponto de partida para o ensino.”(p.7)

Se posiciona como uma proposta sócio-interacionista, não apenas em seus Princípios Norteadores, mas em todo o corpo do texto no qual a palavra “interação” e várias outras dela derivadas aparecem muitas vezes. Peca ao difundir a idéia de que o professor “transmite” saber valorizado socialmente (p.9), como se ele fosse o detentor do saber, mas logo se corrige quando diz que a função do trabalho com a linguagem é estabelecer “trocas constantes entre os participantes do processo ensino-aprendizagem.”(p.10)

Trata o diálogo como a “chave” do processo de interação, mas traz o diálogo com uma noção curta, apenas como uma “troca constante de idéias pela palavra.” O conceito de diálogo (muito mais abrangente, é bom que se diga) é muito presente e muito importante na obra de Bakhtin, assim como o de esfera e o de interação, de modo que podemos dizer que este documento, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, também se baseia nas obras desse teórico e de seu Círculo, o que é confirmado em suas referências bibliográficas.

Outra semelhança deste documento do Estado do Acre com os PCN's é a presença do texto como unidade mínima de trabalho. E define texto não pelo seu tamanho, mas pelo “sentido dentro de determinado contexto” e por “completar as três dimensões da linguagem”: a gramatical, a semântica e a discursiva ou pragmática.

Também aborda a questão das variedades lingüísticas e da necessidade de respeito a elas de forma clara e insistente. E delinea o perfil do professor como estudioso, especialmente no que diz respeito a novas teorias que embasam o trabalho em sala de aula, e reflexivo.

Dentre os objetivos que traça para serem alcançadas durante os oito anos do Ensino Fundamental queremos destacar aqueles que abordam diretamente a questão da leitura:

“(…) é importante que o aluno:
· leia e interprete diferentes gêneros de textos escritos, manifestando sua experiência de leitor, recuperando, também, o ponto de vista do autor, expresso no próprio texto;
· goste de ler e encontre na leitura um meio de identificar-se com o universo sociocultural registrado pela humanidade.” (p.15)

A quinta parte do texto, denominada Sistematizando o conhecimento, se diferencia do documento nacional pois, ao contrário deste, divide os objetivos e conteúdos por séries, da 5ª à 8ª. O texto, direcionado a cada uma das séries, é mais uma vez dividido

em Introdução, Objetivos Básicos, Unidades de Trabalho e Procedimentos Metodológicos.

Apesar da grande semelhança entre a Proposta Curricular estadual e os Parâmetros Curriculares Nacionais, este não está presente nas referências bibliográficas daquele, apesar de ser publicado um ano antes.

No ano de 2007, a Secretaria de Estado da Educação do Acre lança outro documento intitulado Referencial Curricular de Língua Portuguesa, com 80 páginas (o dobro do primeiro documento). Este documento foi elaborado pela mesma equipe de professores que elaborou a Proposta Curricular, incluindo os colaboradores e a consultora, o que nos leva a pensar que este documento seja uma reelaboração do primeiro. Nas referências bibliográficas deste documento já estão presente os Parâmetros Curriculares Nacionais e não apenas eles, mas também as Matrizes curriculares de referência para o SAEB, outro documento do Ministério da Educação.

Este documento é dividido em cinco capítulos. O primeiro, denominado Princípios Norteadores traz novamente à tona questões já abordadas no primeiro documento como o diálogo, a interação (essa de modo muito mais enfático), a existência e o respeito devido às variedades lingüísticas (essa de forma muito mais didática), o texto como unidade mínima de trabalho, dos gêneros discursivos (reservando importância especial ao gênero literário) e o professor como reflexivo e estudioso. Mas vai além disso, ressaltando a importância do planejamento, de se partir do que os alunos já sabem. Outra questão abordada sem meias palavras é a que diz respeito ao ensino de gramática. Sobre isso o texto diz: “(...) tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a verdadeira é para que e como ensiná-la.”(p.22) E segue dizendo que como as atividades com gramática tem a intenção de proporcionar à produção oral e escrita dos alunos maior qualidade elas devem centrar-se em atividades epilingüísticas, ou seja, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação.

O segundo capítulo, sob o título de Objetivos do Ensino de Língua Portuguesa traz, como o próprio nome sugere os objetivos. Mais uma vez levarei em conta apenas aqueles relacionados à leitura. Eles são os mesmos do documento anterior, já citados neste texto, acrescidos de uma reflexão sobre diferentes procedimentos de leitura que devem ser utilizados para leituras com diferentes objetivos e interesses e a características do gênero e suportes, reflexão essa já presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No terceiro capítulo, intitulado Sistematizando o conhecimento, já presente no primeiro documento da Secretaria de Educação do Acre, persiste a mesma divisão do texto em Introdução, Objetivos Básicos, Unidades de Trabalho e Procedimentos

Metodológicos, e a mesmo seccionamento dos objetivos e conteúdos por série (5ª a 8ª).

O quarto capítulo traz uma reflexão sobre como promover os procedimentos avaliativos e denomina-se Avaliando o percurso de aprendizagem.

O quinto capítulo é constituído pelos anexos que trazem as Matrizes de referência para as séries finais do Ensino Fundamental, as mesmas levadas em consideração na elaboração das provas do SAEB. Será que o conhecimento, por parte dos professores dessas matrizes pode propiciar uma melhora ainda maior nas próximas edições deste exame, atualmente chamada Prova Brasil? (Só as pesquisas poderão dizer!) Não foi apenas o nome do exame que mudou, mas ele também perdeu seu caráter amostral e ganhou um caráter censitário.

O último capítulo, o de número 6, traz as referências bibliográficas.

Para continuar refletindo...

Os documentos estaduais e nacionais de educação de Língua Portuguesa têm tentado ser a ponte entre os conhecimentos produzidos na Academia e a prática da sala de aula. Baseados em Bakhtin e em seu círculo refletem (e refratam, como não?) as pesquisas mais atuais, mas têm dificuldade em possibilitar a concretização dessa mudança por problemas no acesso e entendimento dessas teorias.

Notas:

¹ Aluna do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade – Ufac, sob a orientação da professora dra. Verônica Maria Elias Kamel.

Referências Bibliográficas

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Ensino de Língua Portuguesa: Proposta Curricular - 5ª a 8ª série. 2ed. Rio Branco, 1999.

ACRE. Secretaria de estado de Educação. Gerência Pedagógica e Curricular do ensino Fundamental. Referencial Curricular de Língua Portuguesa. Rio Branco, AC: SEE, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DURAN, Marília Claret Geraes. Avaliação de Monitoramento – uma das categorias de análise sobre o “estado da arte-avaliação na educação básica”. In: www.anped.org.br.

FRADE, Isabel C. Alves da Silva & SILVA, Ceris S. Ribas da. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: Leituras do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. (pp. 93-117)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Aspectos complementares de Educação e Acesso a Transferência de Renda de Programas Sociais. In: ibge.org.br

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SAEB 2005 – Primeiros Resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. In: www.inep.org.br

TORQUATO, Clóris Porto. O estudo da leitura na rede pública estadual do Paraná a partir dos anos 90: entre o discurso de formação e a prática pedagógica. (Dissertação de Mestrado) Campinas, SP: 2003.

