



# Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental

# 3



Linguagens e  
Identidades da/na Amazônia  
Sul-Occidental 3

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

Rio Branco - Acre  
2010

©UFAC, 2010.

BISPO, Sheila da Costa Mota; ISHII, Raquel Alves; NASCIMENTO, Francemilda Lopes do (Orgs.). **Linguagens e identidades da/na Amazônia Sul-Occidental - 3**. Rio Branco: EDUFAC, 2010. 251 p. ISBN:978-85-98499-86-4.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Ufac

---

L755l Linguagens e identidades da/na Amazônia Sul-Occidental - 3 / Sheila da Costa Mota Bispo, Raquel Alves Ishii, Francemilda Lopes do Nascimento (Orgs.). — Rio Branco: EDUFAC, 2010.  
251 p.

ISBN: 978-85-98499-86-4  
Inclui bibliografia

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

CDD: 400.9811  
CDU: 808:008(811)

---

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

Rio Branco - Acre  
2010

Feito o depósito legal.

Universidade Federal do Acre  
Centro de Educação, Letras e Artes  
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

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

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

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

**Editora da Ufac - Eufac**

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

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

## Sumário

Apresentação.....	07
O ensino de texto dissertativo no Nível Médio: análise discursiva das abordagens de língua escrita veiculada pela escola Aelissandra Ferreira da Silva .....	11
Entre as fronteiras de <i>Iracema</i> e <i>Simá</i> : as linguagens e identidades do/no corpo amazônico Amilton José Freire de Queiroz.....	18
O saber da experiência nas narrativas docentes: a cena como espaço de formação Andréa Maria Favilla Lobo, Valeska Ribeiro Alvim.....	24
A língua(gem) na construção da identidade surda Andreia Jordania Moreira de Araujo, Déborah de Brito Pontes Freitas.....	30
Rivasplata: um artista plástico na fronteira Pan-Amazônica Angela Maria Nunes da Silva, Simone de Souza Lima, Adriana Delgado Santelli.....	34
Paisagem e identidade na poesia de Roraima das décadas de 1980 e 1990 Cátia Monteiro Wankler, Carla Monteiro de Souza, Rafael da Silva Oliveira, Glaciele Haar de Souza.....	40
O processo de apropriação das idéias sobre a Escola Nova no Território do Acre (1940-1950): gestão Maria Angélica de Castro Cleyde Oliveira de Castro, Maria Evanilde Barbosa Sobrinho.....	47
LIBRAS no Ensino Superior: discutindo questões de construção de identidade surda Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas.....	55
O lugar do aluno indígena no contexto da UFFR e os conflitos que enfrenta ao inserir-se na Educação Superior Elisângela Andrade do Nascimento.....	61
Inaudíveis e invisíveis: representações do negro na historiografia acreana Flávia Rodrigues Lima da Rocha.....	65
Do assombro ao deslumbramento: uma breve análise dos relatos de viagem de Frei Gaspar de Carvajal e Frei Cristóbal de Acuña Francemilda Lopes do Nascimento.....	70
Lá e cá: a questão da espacialidade no romance amazônico Coronel de Barranco Francielle Maria Modesto Mendes.....	80
Grupos escolares: a emblemática ordem republicana em terras acreanas Francinete Lopes do Nascimento.....	87
“Brasiviano” e “Fronteira” como categorias culturais interamericanas na Amazônia Sul-Occidental Geórgia Lima .....	94
A construção de um <i>corpus</i> : o /s/ em posição de coda silábica Gracione Teixeira de Sousa, Lindinalva Messias do N. Chaves.....	101

O “ <i>Recrutamento</i> ” - uma obra de arte que não esconde a identidade do autor Guadalupe Justa Delgadillo Torrez.....	107
Horizontes de expectativas: o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas identidades surdas Iris Anita Fabián Ramirez.....	112
A apropriação de espaços públicos na construção identitária do surdo em Boa Vista - RR Jeane Almeida da Silva.....	118
O corpo indígena na escrita de Ressuscitados - de Raimundo Morais (1938) Joelma da Silva Mourão, Simone de Souza Lima.....	123
Ética, uma linguagem significativa?: contribuição da Filosofia Wittgensteiniana à compreensão da formação e identidade humana José Carlos Mendonça.....	129
Populações locais, desenvolvimento e convergência na faixa de fronteira: estratégias “sustentáveis” e gestão florestal nas flonas do Macauã e São Francisco Josué Santos.....	136
“Nosso lugar no mundo!”: análise semiótica de um folheto turístico do Estado do Acre Juliana dos Santos Lima, Francisco Osvanilson Dourado Veloso.....	143
Marupiara Jabuti-Bumbá Keiliane Custódio de Souza, Luciana Marino do Nascimento.....	148
A contribuição da literatura na compreensão dos conceitos geográficos Luciane Ferreira de Moraes, Lucilene Ferreira de Almeida.....	152
Influência da globalização na cultura indígena amazônica Júlio César Barreto Rocha, Lucinéia Miranda Sanches.....	159
A construção da identidade infantil: uma análise sobre a personagem Flor-de Lis na Obra “Os colegas”, de Lygia Bonjuga Maria Aparecida Soares de Souza, Henrique Silvestre Soares.....	164
Produtos da globalização: imagens no cinema de negociações de humanos entre fronteiras Maria de Nazaré Cavalcante de Sousa.....	169
Educação inclusiva e a formação docente: uma análise do discurso da diversidade Marta Cleonice Costa Rego, Verônica Maria Elias Kamel.....	176
Tracema e Corina: identidde autóctones em construção Myully dos Santos Sousa.....	182
Nas fronteiras das linguagens amazônicas: Língua Portuguesa, Mediação e Interculturalidade com povos Kaxinawá Ocimar Leitão Mendes, Amilton José Freire Queiroz.....	189
As relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento da língua materna Osvaldo Barreto Oliveira Júnior.....	197

Direitos Linguísticos e povos indígenas: repensando as relações interétnicas no âmbito do Estado Democrático de Direito Patrícia Helena dos Santos Carneiro, Júlio César Barreto Rocha.....	204
Veredas poéticas de Juvenal Antunes Rauana Batalha Albuquerque.....	210
“Dois segundos fazem diferença”: uma leitura do filme <i>Não por acaso</i> (2007) de Philippe Barcinski Raquel Alves Ishii & Gerson Rodrigues de Albuquerque.....	213
Entre falas e escritas: uma análise linguística de redação do vestibular, numa perspectiva sistêmico-funcional Rivanda dos Santos Nogueira, Francisco Osvanilson Dourado Veloso.....	218
A construção da identidade surda no contexto universitário e as relações de poder e saber sobre ser surdo Sandra Moraes da Silva Cardozo, Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas.....	225
Alfabetização e Letramento: práticas em uma escola da zona urbana e rural de Rio Branco - Acre Tavifa Smoly Silva.....	230
Oralidade, memória e discursividade Valéria Barbosa Ferreira Silveira, Maria do P. Socorro Calixto Marques.....	236
Linguagem e identidade surda: diversificações e significações na atualidade Vanessia Pereira Noronha, Déborah Freitas.....	241
Discursos entrelaçados - fé e política no caso Paulinho Almeida no Tribunal Eleitoral/AC Wheliton Souza da Silva.....	246

## Línguas, Linguagens e Fronteiras

“Enfim, a língua é uma espécie de segunda pele, impressão digital, única, pessoal, mas transmissível, contagiosa poderia mesmo dizer-se.

Os contadores de histórias do meu país sabem como usar as suas línguas maternas para realizarem as tarefas de Deus, a transmutação do corpo em voz e, uma vez voz, repetir o murmúrio da tradição que assim se fortalece e se transforma em pedra de tanto durar.

... À força de voz e no meio da língua fundamos o nosso lugar no mundo e inventamos a utopia quando a terra gela a frio intenso”. (Paula Tavares)

Os textos reunidos nesta publicação foram apresentados - na forma de comunicações livres -, no *campus* da Universidade Federal do Acre (Ufac), em novembro de 2009, durante o III Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental e II Colóquio Internacional as Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia. Naquele contexto, as discussões que norteavam nossas preocupações giravam em torno de “línguas, linguagens e fronteiras”, tendo como perspectiva central evidenciar o caráter histórico dessas construções culturais e ampliar as possibilidades de diálogos, reflexões e interpretações em torno das tensões, conflitos, embates políticos e formas de dominação e resistência que acompanham tais palavras/conceitos e suas múltiplas possibilidades de significação.

Os autores que se manifestam pelas páginas eletrônicas deste exemplar, provenientes de diversas localidades amazônicas, mas também de outras regiões brasileiras, possibilitam ao leitor antever a inquietante riqueza de reflexões que vêm sendo produzidas por aqueles que insistem em discutir seus mundos a partir de seus lugares num universo globalizado e perigosamente marcado pela velocidade com que transforma valores, paixões, objetos e pessoas.

Ao escrevermos estas notas introdutórias, inspiramo-nos na extraordinária poeta angolana Paula Tavares, cujo texto em epígrafe acentua os embates no campo linguístico e nos aponta caminhos de enfrentamento às universalidades cerceadoras da alteridade das culturas e dos modos de viver de diferentes sociedades humanas. Suas palavras nos incentivam a retomar os ensinamentos de Milton Santos, para re-afirmarmos que língua, história, território, utopias são constituídos a partir da intervenção de grupos humanos, fundando “seu[s] lugar[es] no[s] mundo[s]”.

Fronteiras são imaginadas, produzidas por nossas idéias de mundo, de marcação, divisão do mundo e das nossas subjetividades.

Fronteiras são produzidas por nossos discursos. Instituídas por proprietários, posseiros, invasores, descobridores, inventores, criadores, mercadores, colonizadores.

Fronteiras são inventadas por nossos ordenamentos, também inventados, e nos ordenam, cerceiam, limitam e nos possibilitam transgressões e leituras das transgressões.

Fronteiras se abrem, se não são fronteiras; fronteiras se abrem, senão são fronteiras.

Línguas se fazem e se inventam e se reinventam. Línguas são fronteiras e são impostas como fronteiras.

Linguagens produzem fronteiras.

Linguagens são instituídas entre iguais/diferentes, diferentes/iguais num mundo que é plural e habitado(s) por sujeitos históricos, datados em sua condição humana.

Fronteiras separam seres humanos, catalogam culturas, línguas, práticas sociais.

Línguas, linguagens e fronteiras instituem identidades, inventam identidades, pulverizam identidades, negam/afirmam identidades.

Fronteiras são violentas. Línguas são violentas. Inventam nações, pátrias, noções, paixões e fixam semióforos, semáforos, signos, códigos, bandeiras, hinos, conceitos, dicionários, gramáticas, ordenamentos, hierarquias para os corpos.

Línguas, linguagens e fronteiras são palavras marcadas por “mil faces secretas sob a face neutra”, no dizer de Carlos Drummond de Andrade. Em torno delas movimentam-se interesses de controle, de subjugação, de intervenção e de lutas sociais e projetos coletivos.

Em meio a uma Amazônia marcada pelo signo da violência que o colonizador e o colonizado com mente de colonizador legou como signo histórico; em meio à propaganda estatal que anuncia, neste final de 2010, o “Acre como o melhor lugar para se viver”; em meio às totalidades globalizantes, nas fronteiras que nos “separam” dos “outros” e de “nós” mesmos, reina uma guerra aberta, uma batalha cotidiana pelo respeito às diferenças; pelo direito à vida, terra, trabalho, moradia, comida, saúde, escola...

Nas fronteiras do Acre com o Amazonas, Rondônia, Peru, Bolívia e nas fronteiras *dos* ou *com* os “apátridas”, os órfãos da “pátria prometida” - no dizer de Hannah Arendt -, são produzidos historicamente novos sentidos e significados para as palavras da ordem; são produzidas novas línguas, linguagens e fronteiras.

Com a certeza de que nossos problemas e questões de fundo continuam as mesmas, encerramos lançando mão da imagem “erótica e guerreira” de valor “quase mítico”, produzida por Michel de Certeau, em seu prefácio à 2ª edição de “A Escrita da história”, lendo a alegoria desenhada/pintada por Jan Van der Strät:



“Américo Vespúcio, o Descobridor, vem do mar. De pé, vestido, encouraçado, cruzado, trazendo as armas européias do sentido e tendo por detrás dele os navios que trarão para o Ocidente os tesouros de um paraíso. Diante dele a América Índia, mulher estendida, nua, presença não nomeada da diferença, corpo que desperta num espaço de vegetações e animais exóticos. Cena inaugural. Após um momento de espanto neste limiar marcado por uma colunata de árvores, o conquistador irá escrever o corpo do outro e nele traçar a sua própria história. Fará dele o corpo historiado – o brasão – de seus trabalhos e de seus fantasmas. Isto será a América ‘Latina’.”

Nessa América “nua”, “descoberta”, “paraíso” na terra, está o Brasil: “jardim do paraíso”. Perpassando ou entremeando as fronteiras delimitadas pelos interesses dos invasores/colonizadores/descobridores, instituindo marcos “naturais” ou imaginários, está a Amazônia: “jardim do Éden”. Nesse(s) “mundo(s) novo(s)”, os invasores/colonizadores/descobridores impuseram o latim, o português e o espanhol - línguas pretensamente universais, pretensamente naturais – “limpando” as línguas “estranhas”, “toscas”, “infernais” das gentes do “paraíso”, do “jardim do paraíso” e do “jardim do Éden”. Depois vieram outros colonizadores e neo-colonizadores e impuseram – sob o signo da “modernização”, “desenvolvimento”, “progresso” – o francês e o inglês, línguas universalizantes, mas, também, pretensamente universais, pretensamente naturais. E muito disseram/dizem, falaram/falam, escreveram/escrevem, sobre aqui, sobre os daqui. Sem muito ou nunca ouvir o que aqui se dizia/diz, o que aqui se falava/fala. O que aqui se contava/conta.

Quinhentos e dezoito anos depois do “encontro” de Vespúcio com a América indígena, habitamos/territorializamos diferentes lugares de uma América, Brasil, Amazônia – inventados pela visão, interesses e brasão do colonizador. Em meio às inquietações que reinam nessa parte do “jardim do Éden”, línguas, linguagens e fronteiras nos desafiam à reflexão, ao diálogo e à inquietação do pensar, do falar, do agir em torno de/sobre “nós”, o “outro” e “nós” como o “outro”. Porém, nunca é demais lembrarmos que falamos do interior de instituições projetadas pelo ideal de uma cultura que significa civilização e progresso sonhados pela mente do colonizador; cultura que, como afirmou Walter Benjamin, é, também, um “monumento à barbárie”.

Gerson R. Albuquerque  
Professor Associado vinculado ao  
Centro de Educação, Letras e Artes da Ufac.



# O ENSINO DE TEXTO DISSERTATIVO NO NÍVEL MÉDIO: ANÁLISE DISCURSIVA DAS ABORDAGENS DE LÍNGUA ESCRITA VEICULADA PELA ESCOLA

Aelissandra Ferreira da Silva<sup>1</sup>

O artigo traz uma reflexão sobre o ensino de produção textual, particularmente, na disciplina de língua portuguesa em duas escolas de Rio Branco – AC: uma da rede particular e outra da rede pública de ensino, ambas em níveis do terceiro ano do Ensino Médio. Em cada escola foi analisada uma aula<sup>2</sup> sobre o ensino de produção de texto dissertativo/argumentativo, com o intuito de apresentar e discutir resultados que incidem no ensino/aprendizagem de produção textual de língua materna. A pesquisa tem como objetivo analisar quais são e como são transmitidos os discursos que atravessam o espaço da sala de aula, bem como compreender de que forma as regras de funcionamento do discurso são estabelecidas nesse espaço escolar, levando em consideração que, apesar dos dois enunciadores ocuparem o mesmo lugar discursivo (professor), as condições de produção em que estão inseridos são diferentes. Objetiva-se também analisar como o docente se relaciona com o conteúdo de ensino e como dá a interação entre os sujeitos envolvidos – professor e alunos –, já que essa interação discursiva da sala de aula é de poder (GNERRE, 1988) e a depender da maneira como essa interação discursiva acontece, ela pode ser silenciadora ou construtiva, influenciando, assim, na formação de leitor e produtor de texto que a escola está formando. Tecerei, por isso, comentários<sup>3</sup> a respeito do *discurso de outrem*<sup>4</sup> que atravessa o discurso docente e, conseqüentemente, a concepção de linguagem, língua, texto, leitura, leitor e produtor de texto que o professor estará formando. Assim, devido o foco da pesquisa ser o discurso da/na prática docente do 3º ano do ensino médio, a AD é a disciplina que dará conta de explicar esse objeto de estudo por abordar as circunstâncias históricas e ideológicas do discurso em sujeitos socialmente localizados, isto é, analisar o discurso docente nas suas condições de produção.

Partindo da noção bakhtiniana de dialogismo, que concebe o texto e/ou o discurso como o resultado

de vários diálogos que se entrecruzam e, portanto, atravessam o dizer, compreende-se tanto o sentido como o sujeito se constituem na linguagem à medida que interagem.

Nessa perspectiva, o texto é concebido num processo interativo entre produtor e receptor em situações de uso, uma vez que é produtor de sentidos não apenas quem escreve (autor), mas também aquele que lê – já que a leitura implica uma *atitude responsiva ativa*<sup>5</sup>, pois ao ler não se decifra sentidos, mas se produz sentidos, revelando o conhecimento que se tem de outros textos e os trazidos pelo autor. Nisto, “um ‘novo’ texto é produzido como resposta ao texto lido”, cf. CORACINI (2003). Considero o ato de ler como um espaço onde o leitor também é produtor de textos em que pode concordar (ou não) com o que foi escrito.

Nesse contexto, o professor de LP<sup>6</sup>, como sujeito autorizado pela escola e reconhecido pela sociedade e pelos alunos, apresenta-se como aquele que tem a autoridade para melhor abordar os conteúdos relacionados à leitura e à produção de textos.

As abordagens de ensino de LP, na escola particular, estão permeadas pela concepção de língua(gem) enquanto expressão de pensamento e também como instrumento de comunicação, a gramática adotada é somente a normativa; a leitura não foi trabalhada e as atividades relacionadas à escrita são feitas numa perspectiva reprodutora de conhecimento, pautado em técnicas de modelo do “bom falar e escrever” – mesmo quando a aula era destinada à redação. Vejamos:

## Excerto 1

P: é... vamos só repassar alguns elementos que se procura... pra ter numa dissertação... quantos parágrafos na introdução?...

Axxx: um...

P: quantos parágrafos no desenvolvimento?...

Axxx: três...

P: até porque nós trabalhamos com quantos argumentos?...

Axxx: três...

P: então... três parágrafos pro desenvolvimento... um parágrafo formula todo o problema que eu chamo de quê?... introdução... e um a proposta de prevenção... o que é a proposta de prevenção?... a conclusão... que é solução para a questão social

trabalhada no texto dissertativo... então... cinco parágrafos... um texto de estrutura simples aí... nós trabalhamos com mínimo de quantas linhas?... de cinco e no máximo de:: sete... ((se referindo à média de linhas que o parágrafo possui no desenvolvimento)) cinco linhas e no máximo sete... introdução e conclusão... nós trabalhamos com quantas?

Axxx: cinco...

O que se observa, logo no início da aula, é a ênfase na forma em detrimento do conteúdo. A abordagem do texto dissertativo centra-se na quantidade de linhas destinadas à introdução, desenvolvimento e conclusão – o que gera no aluno a ideia de formatação da escrita, silenciando outras formas de dizer e contribuindo para que haja um conjunto de redações muito semelhantes já que a criatividade é substituída pela técnica – como se o sujeito e o dizer fossem unos, homogêneos e não passassem por processos, fossem apenas resultados prontos para serem usados. É notório que os textos possuem uma configuração textual estável, segundo Bakhtin (1929/1992) quanto à estrutura, composição e estilo – o que não significa limitá-los a ponto de estabelecer regras que impeçam o autor de explorar as várias possibilidades do dizer, levando-se em consideração os objetivos pretendidos. Portanto, o que se vê, no discurso do professor, é a cristalização de uma configuração textual que não se apresenta como possibilidade, mas sim como verdade absoluta, sem qualquer questionamento, incidindo na mera reprodução de explicações já prontas. Esse tipo de prática de ensino, não leva o aluno à reflexão, mas o limita ao reconhecimento e reprodução do que foi construído e permanece estável, fixo, sem nenhuma flexibilidade.

#### Excerto 2

P: ... o texto é objetivo ou é subjetivo?...

Axxx: objetivo...

P: e o quê que um texto objetivo fala?... então nós vamos ver subjetivo porque quando ele tá expondo a dissertação ela dá margem a quê?... a seleção dos argumentos... por isso é que metade da dissertação oficial do vestibular e do concurso estão pedindo a dissertação objetiva... é aquela onde tem que convencer o leitor que a tua tese é onde deve prevalecer... e pra fazer isso nós temos que estudar que pessoa pra tornar o texto objetivo?...

Axxx: terceira pessoa... ((falamos ao mesmo tempo professor e alunos))

P: e os verbos e pronomes têm que vir sempre em terceira pessoa... é o que nós chamamos... a chamada dissertação objetiva...

A orientação dada aos alunos pelo docente para

escrever o texto dissertativo em terceira pessoa, parece conferir ao texto um aparente distanciamento de quem enuncia (autor) para o que está sendo escrito, buscando dar ao texto uma objetividade ao não marcar uma referência pessoal (uso de 1ª pessoa), na tentativa de mascarar a subjetividade. Esse tipo de ensino formal pautado nas *marcas da enunciação*: texto subjetivo (uso de 1ª pessoa) *versus* texto objetivo (uso de 3ª pessoa) considera o sujeito como responsável pelo seu dizer e, por isso, consciente pela construção do sentido – herança da teoria enunciativa de Benveniste<sup>7</sup> e seus seguidores que consideravam o sujeito como fonte do dizer e que ainda se faz presente nessa escola ao polarizar o que é subjetivo ou objetivo fundamentado apenas nas marcas lingüísticas. A orientação dada pelo docente à escrita do texto dissertativo camufla<sup>8</sup> a questão da subjetividade – a possibilidade de o aluno se posicionar como sujeito ao escrever o texto dissertativo. Além disso, a utilização de uma linguagem formal e distanciada não leva ninguém a produzir argumentos bem desenvolvidos.

Pela concepção de sujeito e discurso que assumo, os quais são heterogêneos e perpassados por ideologias, não há como conceber que todos os sentidos estejam de forma explícita no texto, sem considerar as várias possibilidades de que o enunciador dispõe para quem escreve (interlocutor) e com quais objetivos. Vê-se, portanto, que a categorização de um texto como subjetivo ou objetivo é limitada e desconsidera as condições de produção em que o texto é escrito.

Além disso, é possível visualizar neste mesmo fragmento, a ênfase que o professor dá afirmando que num texto de caráter dissertativo, é necessário apresentar os argumentos, isto é, apresentar os motivos que justifiquem a posição defendida pelo autor do texto – algo contraditório com o que havia dito anteriormente, que diante de um texto dissertativo não se pode colocar em 1ª pessoa para não denotar marcas expressivas da personalidade e, em seguida, dizer aos alunos que eles precisam apresentar argumentos convincentes para defender o seu ponto de vista:

#### Excerto 3

P: o texto dissertativo tem que ser objetivo... claro... que busque convencer o teu leitor através dos argumentos levantados... e pra isso você tem

que ter leitura, ler e assistir jornal...

Essa proposição à estrutura fixa de esquemas e regras a serem seguidas no ato da escrita, lembra o conceito de *disciplina* de Foucault (2000), já que a disciplina estabelece um conjunto de métodos considerados verdadeiros e se institui por meio do estabelecimento de regras. Na escola, a *disciplina* se cristaliza em normas do tipo “siga o modelo”. Quando a prática de ensino segue esse ritual, há uma tendência em delimitar a perspectiva a partir da qual a aula de produção escrita é concebida, caracterizando cf. Bunzen (2006), a ***Pedagogia da exploração temática***: é apresentado aos alunos um tema, sem que antes se discuta sobre ele, e dito aos aprendizes que façam uma redação sobre o tema (im)posto.

É possível perceber, nessa prática de ensino, que a natureza dialógica da linguagem é desconsiderada e a ação monológica ganha espaço e status já que nessa interação discursiva o aluno não é instigado a dizer algo, mas apenas a repetir e reproduzir o que o mestre lhe ensinou, configurando uma relação interdiscursiva de poder que oprime, silencia e não leva à reflexão, tendo em vista que na concepção dialógica bakhtiniana (1929/1992), a interação só se realiza quando existe, de fato, troca efetiva, e, na sala de aula, esse processo interativo se dá quando se abre espaço, por meio da abordagem discursiva, para que seja dada voz ao aluno e este expresse a sua *atitude responsiva ativa* questionando, concordando, discordando, manifestando, portanto, o seu posicionamento diante do que está sendo trabalhado.

Vale destacar que o tipo de abordagem descrito acima, é bastante freqüente, principalmente, no último ano do EM, por centrar a atenção nas provas do vestibular<sup>9</sup>. Porém, mesmo que o foco de estudo seja o texto dissertativo/argumentativo, que geralmente é requerido no vestibular, a forma como esse assunto é abordado não possibilita que o aprendiz desenvolva e amplie a sua capacidade de argumentação, contra-argumentação, a tomar posição – uma vez que o aluno não é levado a refletir sobre o tema proposto. A tipologia textual (dissertativo/argumentativo) é apresentada distorcidamente, já que não leva os discentes a analisar o gênero e relacioná-lo com a situação de produção: o que escrevo, qual a finalidade, para quem escrevo, quem o lerá, onde circulará. É

imprescindível que o trabalho com a produção escrita propicie o desenvolvimento de habilidades que possibilitem que eles utilizem os recursos da língua para produzir o efeito de sentido desejado para cada situação.

Por outro lado, as abordagens de ensino de LP, na escola pública, estão permeadas pela concepção de língua(gem) enquanto atividade interativa/discursiva, a gramática trabalhada é a reflexiva; a leitura foi trabalhada e as atividades relacionadas à escrita são feitas numa perspectiva produtora de conhecimento, identificando os discursos presentes no texto e analisando-os dentro das condições de produção em que foram escritos – o que caracteriza um ensino de LP que se preocupa em preparar o aluno para a leitura e escrita de diversas situações cotidianas e acadêmicas.

Antes de trabalhar com a produção de texto dissertativo, o professor trabalhou a noção de texto. Eis o fragmento que ele utilizou como base:

“Nenhum texto é uma peça isolada, nem a manifestação da individualidade de quem o produziu. De uma forma ou de outra, constrói-se um texto para, através dele, marcar uma posição ou participar de um debate de escala mais ampla que está sendo travado na sociedade. Até mesmo uma notícia jornalística, sob a aparência de neutralidade, tem sempre alguma intenção por trás”.

(Platão & Fiorin. *Para entender o texto: leitura e redação*. SP: Ática, 1995).

A escolha deste conceito bem como os temas selecionados para discussão e produção textual constituem estratégias/escolhas que o professor faz, as quais não são aleatórias, mas que se encontram permeadas por ideologias, como sugere o próprio conceito de texto acima. A escolha do material bem como a forma como ele é abordado faz-se refletir na formação diferenciada que esse professor possui, pois ao trabalhar a língua enquanto atividade humana e de como ela é utilizada em seu uso cotidiano, há uma preocupação deste professor em destacar tanto na leitura quanto na produção dos textos a presença da(s) ideologia(s), as várias vozes da sociedade, da igreja, do Estado na materialidade lingüística, trabalhando, portanto, o texto como constituído por discurso e que por isso não é neutro – o que evidencia uma formação acadêmica que se centra no caráter enunciativo/discursivo da

linguagem. Nessa abordagem, o docente explora as condições em que um texto é produzido, destacando por meio do intradiscurso que o autor ao expor seu ponto de vista sempre o insere em uma dada formação discursiva.

O professor ao conceber o texto numa dimensão enunciativo/discursiva o utiliza como material em que se pode trabalhar, priorizando o discurso, as habilidades de leitura, análise lingüística e produção textual de maneira interrelacionada. Nessa forma de explorar o texto, há o trabalho dialógico da linguagem quando o professor oportuniza aos alunos que leiam o texto e lhe atribuam sentido de acordo com suas experiências e seus conhecimentos<sup>10</sup>. Vale ressaltar que esse atribuir sentido não significa “dizer qualquer coisa”, sem que esteja relacionado ao que foi lido; mas, o fato de considerar que assim como o autor produz sentido ao falar e/ou escrever, o leitor também é produtor de sentidos – ambos em condições sócio-históricas determinadas e inseridos em um lugar social (formação discursiva). É nessa relação interlocutiva – autor/leitor que se dá a produção de discursos, uma vez que esse diálogo só é possível com a presença do leitor. Nisto, nota-se a preocupação do docente em esclarecer para os alunos que os conflitos discursivos, no texto analisado, se dão devido as diferentes ideologias. Nessa perspectiva, o texto é visto não como sentido fixo, pronto, acabado, mas sim como enunciação – que relaciona autor/leitor às condições de produção, à ideologia e ao lugar social que ocupam. Portanto, o texto, nesse ponto de vista, é tomado como *discurso*, concebido como efeito de sentido entre os locutores<sup>11</sup>.

O professor selecionou um texto da revista *Época*<sup>12</sup>, escrito pela jornalista Ruth de Aquino, intitulado *Um ensaio sobre a nossa cegueira* (ver anexo 3), falando sobre os conflitos que estão sendo discutidos atualmente (aborto de bebês anencéfalos, casamento entre pessoas do mesmo sexo, símbolos considerados santos usados por pessoas consideradas profanas), os quais estão sendo discutidos e levados à câmara do senado para votação. O docente aproveitou para escolha do tema uma situação que o país está passando com o intuito de discutir os discursos presentes no texto, compreendendo-os no seu contexto, levando em

consideração os discursos sócio-historicamente construídos para, só depois, trabalhar a produção de texto dissertativo, considerando, assim, as condições de produção em que ele foi escrito. Dessa forma, o professor traz para a sala de aula temas e discussões do cotidiano e que estão em evidência, escolhendo como instrumento uma revista de circulação nacional. Vale destacar que não é o conteúdo de língua portuguesa que traz a mudança significativa em sala de aula, mas sim a forma como as práticas de ensino/aprendizagem são realizadas.

É com textos em mãos que professor e alunos fazem a leitura, mas, antes, o professor explica o propósito de se trabalhar esse texto:

#### Excerto 1

P: vamos lá... um ensaio sobre a nossa cegueira... vamos lá... tá... e esse texto aqui... ele é o ponto de partida... digamos assim... pra nossa discussão em si... tá... sobre o quê que ele vai centrar?... esse texto ele vai centrar principalmente na questão do estado... laico... o quê que é o estado laico? ((uma aluna responde, mas não é possível compreender)) isso... que ele é se-pa-ra-do da igreja... separado da religião... né... ou seja... o estado laico é aquele que não adere à nenhuma religião... o estado brasileiro... teoricamente é um estado laico... porque o estado/a igreja ainda não interfere politicamente... e aí vem a questão: será que é realmente laico?... esse é o questionamento que é feito aqui... o Estado laico é aquele onde as decisões políticas devem ser tomadas em prol... a:: não favoreça algum grupo religioso...

Primeiramente o professor explica que o objetivo de se discutir esse assunto é analisar a condição e a postura do Estado considerado laico no Brasil em que, teoricamente, grupos religiosos não devem interferir nas decisões que farão parte da constituição brasileira. Em seguida, pede que um aluno leia o texto e vai comentando à medida que considera necessário.

#### Excerto 2

A1: ((o aluno faz a leitura)) “um ensaio sobre a nossa cegueira... num país em que o crucifixo decora os salões principais do Supremo Tribunal Federal e do Congresso... defender Estado laico... soa heresia a uma imensa legião de brasileiros católicos... não é difícil entender a fúria de religiosos quando se mexe com assuntos e símbolos sagrados e in/intocáveis... aborto de fetos sem cérebro... uso de células tronco... homossexualidade... ou um terço na mão de uma mulher seminua... não importa... ((os alunos assobiam)) tudo isso é... para os militantes da fé... um ultraje a Deus...

Logo no início do texto fica claro a crítica feita pela autora por num órgão público como o Supremo Tribunal Federal (STF) conter símbolos religiosos em um Estado considerado laico. As críticas às decisões tomadas por essa instituição não param por aí:

### Excerto 3

A1: ((o aluno prossegue a leitura do texto)) “o aborto de fetos anencéfalos é permitido em quarenta e um países... entre eles... o Irã... no Brasil... ainda não... por ser pecado... está provado que a anencefalia é letal em cem por cento dos casos... também está provado que Marcela de Jesus... que sobreviveu um ano e oito meses após o parto... tinha outro tipo de mal/má formação do cérebro... não anencefalia... mas os religiosos radicais não conseguem enxergar... dizem que o anencéfalo é apenas deficiente... eles querem obrigar uma mulher a ter um bebê que não sobreviverá... porque... para eles... somos apenas instrumentos de Deus... o dogma rejeita argumentos científicos ou de liberdade individual”...

Pelo recorte é possível perceber a maneira como a jornalista vai construindo o seu discurso: compara quantitativamente que muitos países já aderiram a esse tipo de aborto até mesmo o Irã – país considerado por muitos como rústico e machista. O docente vai aos poucos se apropriando do discurso da jornalista e inserindo também o seu ponto de vista – mesmo que de forma indireta.

### Excerto 3

A1: ((o aluno prossegue a leitura do texto)) “o tom dramático dos que chamam de assassinato o aborto de anencéfalos... é semelhante à ira com o terço exibido pela atriz Carol Castro... em foto com corpete rendado na revista *Playboy*... para os adultos que compraram/compram a revista... a nudez comercial e escancarada não é profana... a foto de Carol com o terço é a mais bem comportada do ensaio... mostra apenas os seios pequenos...”

Nesse cenário discursivo, é visível que tanto o texto *Um ensaio sobre a nossa cegueira* quanto as explicações, questionamentos e tomadas de posição resultam do entrecruzamento de ideologias que mostram a presença ativa e efetiva do outro. Nessa linha, a *heterogeneidade mostrada*<sup>13</sup> (marcada – com marcas explícitas), nesse caso, se manifesta por meio de citações – recorrência ao texto de Ruth de Aquino – que o professor faz ora para confirmar sua posição, ora para refutar, trazendo o outro pelo dizer por meio do movimento dialógico discursivo.

Quanto à estrutura do texto dissertativo, o professor vai mostrando aos alunos como o ele está organizado:

### Excerto 4

P: qual a argumentação que é apresentada aí?... a FORMA como expõe as ideias... de que forma é posta?... quero que vocês apontem também a ordem dos argumentos....

A4: ((uma menina do grupo, que defende o aborto começa a falar)) no texto... o autor questiona sobre esse estado laico no Brasil... porque a igreja se manifesta contra o uso da camisinha... o aborto... o casamento gay... considerando como se fosse uma/uma heresia... que não tem a (bênção) de Deus... P: é... isso é a ideia principal do texto né... mas aí... quero

saber como... pensando na estrutura do texto né... como que ele inicia... por que que ele faz a declaração... qual que é a declaração que é feita aí no texto?... ((a aluna responde lendo no texto. Porém, é incompreensível))

Nesse trecho pode-se observar que o professor instiga os alunos a perceberem os argumentos utilizados, levando-os a refletirem sobre as afirmações feitas pela autora. Percebe-se pela abordagem trazida pelo docente que a construção do texto dissertativo não é apresentada enquanto uma estrutura fixa, em que os textos dos alunos precisam ser modelados, como esse, mas apresenta esse texto como mais uma possibilidade que o uso da língua nos concede de produzir textos dissertativos diversos.

Em seguida, o professor passa a mostrar que de um argumento para o outro, a autora fez uso de conectivos e explora discursivamente a função que esse elemento desempenha dentro do texto.

### Excerto 5

P: bom... aí no quarto/terceiro parágrafo... ele inicia então falando sobre... o aborto de bebês anencéfalos... e aí já parte para outra questão... qual que é outra questão?... qual que é o outro ponto aí?

A1, A2, A3:... ((incompreensível))

P: isso... aí como é que ele fala de um pra outro?

A: ele compara a medida do aborto com a da revista ((se referindo a foto de Carol Castro em debate))

P: a mesma medida da:... ou seja... faz uma comparação... isso daqui é um OUTRO recurso de coesão dentro do texto... tá?!... pra você ver o (autor) utiliza o recurso de coesão dentro do texto... você fala dum assunto (que traga) aí se for falar do mesmo assunto... você faz o que o autor tá fazendo... ele faz assim ó: “o tom dramático dos que chamam de assassinato o aborto de anencéfalos é semelhante à ira com o terço exibido pela atriz Carol Castro... em foto com corpete rendado na revista *Playboy*”...

Dessa forma, percebe-se pelo recorte dos fragmentos que a análise discursiva constitui o foco principal da aula, pois ao explorar o uso dos elementos de coesão não os analisa isoladamente, mas sim no plano intradiscursivo, mostrando os efeitos de sentido que eles dão ao texto, por isso, não deixa de relacioná-lo à função discursiva que ele, enquanto mecanismo de junção, desempenha dentro do texto, nesse caso, de retomada, de articulação do discurso, que é usado com o propósito de interrelacionar as ideias no texto.

É possível perceber pelos recortes apresentados que essa prática de ensino centra-se numa perspectiva dialógica da linguagem, considerando o outro, no caso os alunos, também como produtores de sentidos. Nessa perspectiva, abre-se espaço para

a análise do discurso do texto em questão, possibilitando a expressão do discurso dos alunos – o que eles têm a dizer sobre, propiciando, dessa forma, o debate, a discussão, o confronto de opiniões, que leva a construção da pluralidade<sup>14</sup> de leituras e não a uma única leitura. Nessa prática, o aluno é levado a construir sentidos, não ficando apenas como mero espectador, mas sim como protagonista do processo interativo.

Dessa forma, percebe-se que a abordagem crítica não está relacionada com o tipo de texto, mas com a maneira como o assunto é abordado. Nessa escola pública se consegue envolver os alunos, levando-os a se interessar pelo que está sendo discutido já que no assunto em questão são trazidos os discursos em conflito que se dão porque o poder de tirar a vida é atribuído, no discurso religioso, a Deus; bem como o casamento aprovado somente entre um homem e uma mulher. Esse conflito se estabelece porque se aprovarem essas questões, o poder será atribuído ao homem e não mais a Deus.

Comparando os discursos nas duas escolas, percebeu-se que na rede particular de ensino o texto dissertativo/argumentativo foi abordado como sendo típico da instituição escolar: a necessidade de escrita é explorada numa perspectiva utilitarista e monótona, já que o propósito não é dizer algo, mas apenas demonstrar que se tem conhecimento da estrutura e da forma desse texto, repetindo, dessa maneira, o esquema mais fácil e por isso mais comum. Por outro lado, na escola pública, o texto dissertativo/argumentativo foi tomado não para homogeneizar sentido e modelo, mas sim para possibilitar condições para que o aprendiz compreenda que a pluralidade de leituras – tanto pela possibilidade de se ler um texto de várias maneiras como pela possibilidade de leitura de vários textos argumentativos<sup>15</sup>, como nessa aula observada, que foi usado um ensaio e se trabalhou tanto o conteúdo quanto a estrutura do texto dissertativo.

## Notas

<sup>1</sup> É mestrandia em Letras pela Universidade Federal do Acre. [aelissandraferreira@hotmail.com](mailto:aelissandraferreira@hotmail.com)

<sup>2</sup> As aulas foram observadas, gravadas e transcritas.

<sup>3</sup> Os comentários aqui feitos é a minha resposta diante das abordagens de ensino de texto dissertativo, tendo em vista que esse novo contexto em que vivemos pede que o professor crie condições para que o aluno seja leitor e produtor de sentidos – o que requer uma abordagem de ensino que conceba e trabalhe o aluno enquanto leitor e produtor de sentidos.

<sup>4</sup> O discurso se estabelece sempre sobre um discurso anterior.

<sup>5</sup> Conforme Bakhtin (1929/1992)

<sup>6</sup> Língua Portuguesa

<sup>7</sup> Émile Benveniste (1966/1988 e 1974) lançou as bases da Linguística da enunciação ao postular o princípio da subjetividade presente na linguagem, representada por meio das *marcas da enunciação* em que o *eu* se designa como sujeito e designa o outro como *tu*.

<sup>8</sup> Considero assim como Coracini (2003, p. 218) que nem a subjetividade nem a heterogeneidade conseguem ser apagadas, mas ao tentar apagar, acabam camuflando.

<sup>9</sup> Nessa escola particular, anualmente, é divulgado na mídia que essa instituição de ensino é a que mais aprova alunos na única universidade pública do Estado.

<sup>10</sup> Não estou me referindo ao dialogismo como mera interação face a face, mas me referindo que quando o aluno é motivado a debater sobre algo, isso possibilita que sejam expressos diferentes discursos – e essa relação entre os discursos é o dialogismo – já que o dialogismo se dá entre os discursos e não simplesmente entre interlocutores.

<sup>11</sup> Conforme Pêcheux (1969) e Orlandi (1983).

<sup>12</sup> AQUINO, Ruth de. *Um ensaio sobre a nossa cegueira*. Revista Época, nº 537, 01/09/2008.

<sup>13</sup> Segundo Althier-Revuz (1982) in: Coracini (2007) há dois tipos de heterogeneidade: a mostrada e a constituída. A primeira refere-se a forma explícita como aparece no discurso. A segunda, por sua vez, não aparece de forma evidente, mas sutil; é o que alguns autores chamam de intradiscurso.

<sup>14</sup> Quando me refiro à pluralidade de leituras é a possibilidade de ler o texto de várias maneiras, tendo em vista as condições de produção sócio-histórica dos interlocutores.

<sup>15</sup> Outras possibilidades de se explorar o questão argumentativa são em textos como artigo de opinião, editorial, resenha, debates, dentre outros, para mostrar aos alunos que a depender do gênero, eles circulam em diferentes esferas.

## 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.
- BENVENISTE, Emile. *Problemas de Lingüística Geral*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. 4ª ed. Campinas – SP: Pontes, 1995.
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (orgs.). *O desejo da teoria e contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Traduzido por Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2000.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Livraria Martins, 1987.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas Técnicas para o Trabalho Científico*. Elaboração e Formatação. Explicitação das Normas da ABNT. 14. Ed. Porto Alegre, 2007.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*.



Campinas, SP: Pontes, 1983.

PECHEUX, M. *A análise automática do discurso* (1969).

In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). *por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1993.

# ENTRE AS FRONTEIRAS DE *IRACEMA* E *SIMÁ*: AS LINGUAGENS E IDENTIDADES DO/NO CORPO AMAZÔNICO

Amilton José Freire de Queiroz<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo compreender as interfaces entre a escrita e o corpo, levando em consideração a idéia de que as representações do corpo na literatura brasileira atuam na formação do imaginário cultural sobre os *outros* (índios). Para tanto, lançamos mão de duas obras literárias: uma escrita por José de Alencar, *Iracema* (1865); e outra tecida pelo escritor baiano Lourenço Amazonas, *Simá – Romance Histórico do Alto Amazonas* (1857). Tais textos têm como ponto de contato duas heroínas atravessadas pelo sentimento de pertencimento ao mundo europeu. Enquanto em *Iracema* o corpo ficcional Moacir é fruto do amor entre a “Virgem dos Lábios de Mel” e Martim, em *Simá* a mameluca é concebida a partir do estupro que Régis praticou com a índia Delfina. *Simá* é um corpo disciplinado, interdito pelas estruturas de poder do Alto Amazonas. Desse modo, a hipótese que deve guiar, inicialmente, nossa proposta analítica é a de que Lourenço Amazonas, valendo-se dos percursos, paralelos e vidas dos índios *manau*, narra a formação de um território marcado por pluralidades de vozes e ecos de vontades de verdade ancoradas numa leitura cartográfica sobre os corpos amazônicos. A segunda vertente de estudo explorada, aqui, alicerça-se em “passear” pelas páginas de *Iracema*, procurando investigar a representação dos corpos das personagens potiguaras e tabajaras e o contato destes com os europeus. Como tentativa de compreensão, sugerimos, à guisa de conclusão provisória, que as vozes narrativas que ecoam pelas fronteiras de *Iracema* e *Simá* evocam a representação das linguagens e identidades do/no corpo dos índios nas tensas redes/jogos de poder nas quais as heroínas estão imersas.

**Palavras-chave:** literatura, Amazônia, fronteira, identidade.

## **Narradores/etnógrafos do território brasileiro: trânsito dos corpos de *Iracema* e *Simá***

Iniciamos este trabalho com uma metáfora oriunda do ambiente amazônico – *a do bosque*, entrevista através da pluralidade cultural de dois romances brasileiros, ambientados respectivamente no litoral nordestino e nas florestas amazônicas. Referimo-nos aos romances – *Iracema* (1865), de José de Alencar e *Simá* (1857), de Lourenço da Silva Araújo Amazonas. Em comum às duas narrativas a elevação de personagens femininas autóctones à condição de “protagonistas”, conforme o leitor poderá verificar já a partir dos títulos de ambas. Além desse elemento, os dois romances forjam em sua

trama “possíveis histórias” da nação brasileira (*Iracema*); e da constituição política da região amazônica (*Simá*), tendo como paradigma e ponto de partida o des(encontro) com o colonizador português. Os *corpos* das nativas *Iracema* e *Simá* colocam-se como *lugar* em que se deu o encontro erótico, símbolo da posterior mistura, ou da hibridização étnica que é o Brasil e a Amazônia.

A partir, portanto, da metáfora do *bosque* que se espalha qual rizoma pelas espacialidades, procuraremos compreender os *bosques* culturais das páginas desses dois romances fundantes do imaginário estético-poético da literatura brasileira. Em pauta, a busca pelo entendimento dos processos de formação e construção da nacionalidade pela ficção – que expressa um sentimento da cor local às narrativas *Iracema* e *Simá*. Como dissemos, estes textos contemplam em suas águas correntes dois corpos femininos (*Simá* e *Iracema*) que navegam pelos *ethos* identitários e lingüísticos das regiões culturais do Ceará e Amazonas - registradas a partir do contato das heroínas com os corpos estrangeiros de Martim e Régis, símbolos da civilização europeia reinante no imaginário cultural do Novo Mundo desenhado pelos narradores/etnógrafos, desde o século XV.

Acerca da expressão narradores/etnógrafos, cabe uma ressalva importante: lidamos com narradores que descrevem os sistemas simbólicos das culturas em que se fixam seus personagens. Desse lugar – o do etnólogo, os narradores de *Iracema* e *Simá* forjam suas narrativas ficcionais. Como os *bosques* sempre guardam horizontes de expectativas muito grandes, os romances trazem grafados em suas páginas, linguagens simbólicas carregadas de olhares *excêntricos* que procuram dar conta da representação dos corpos indígenas na formação do imaginário cultural da literatura brasileira. A partir das sutilezas do discurso literário, uma densidade de corpos indígenas são capturados pelos narradores/etnógrafos que se embrenham pelas fronteiras da

narrativa para mostrar o complexo assentamento das identidades culturais cujo processo de tessitura tem sua gênese no momento do contato entre culturas/ línguas nativas e européias, mas que não cessa de integrar novos ingredientes, haja vista assistirmos ao constante movimentos de despolarização dos olhares lançados sobre as situações de convivência entre estrangeiros e indígenas.

Publicados em décadas diferentes, 1857 e 1865, os romances *Simá* e *Iracema* trazem no interior de suas fronteiras narrativas heroínas que experienciam sutis cortes, retaliações e interdições de seus desejos carnis e espirituais. Os idealizadores dessas práticas discursivas que procuram expressar a tonalidade local da nascente terra brasileira: Lourenço da Silva Araújo Amazonas - escritor baiano que vem para a Amazônia no início da década de 1850 e escreve, inicialmente, o *Dicionário Topográfico, Histórico e Descritivo da Comarca do Alto Amazonas* (1852) e em 1857 se embrenha pelas fronteiras da narrativa histórica *Simá* – considerada a primeira ficção do gênero romanesco da Amazônia brasileira. E de outro lado da região brasileira, temos o célebre romancista do período romântico das letras nacionais: José de Alencar com seu poema em prosa *Iracema* – narrativa que desenha detalhadamente o corpo de sua heroína no território das culturas indígenas e o contato com os colonizadores portugueses representados em primeiro plano por Martim. Envolvida no jogo erótico estabelecido – Iracema insere Martim nos signos lingüísticos de sua cultura. No contexto da trama, Iracema vê seu povo enfrentar lutas, fugas e partidas – não apenas a de Martim, mas a transformação definitiva de sua identidade indígena que, na tentativa de sobreviver, negocia com o outro a fim de manter o *ethos* da memória da nação tabajara.

### **Entre focos de luz e fogo – os pedaços do corpo de Simá**

Portadores de uma magnitude semântica que precisa ser explorada no sentido de compreender as cartografias das narrativas que compõem o extenso território brasileiro, os títulos dos romances em questão expressam uma densidade de ritos e práticas culturais em torno da conjunção de vozes heteróclitas<sup>2</sup> de vários olhares voltados

simultaneamente para dentro e fora do lar e da rua, da montanha, da planície, dos rios e paragens territoriais que saltam, migram pelo olhar dos narradores/etnógrafos do Ceará e Amazônia, como temos argumentado aqui sobre as poéticas de Lourenço Amazonas e José de Alencar.

Na tentativa de se pensar a confluência dos horizontes da representação e produção das linguagens e identidades do/no corpo das personagens Simá e Iracema, um primeiro ponto a ser destacado refere-se à simbologia dos títulos das poéticas: *Simá* e *Iracema* – dois substantivos por que escorregam águas, barcos, corpos indígenas e estrangeiros, advindo daí metáforas corporais que expressam as infinitas descobertas da vida além das aldeias e dos territórios compactados das identidades, mergulhando, deveras, num além-mar de culturas e línguas nascidas das estampas do imaginário, das bordas e das multissensorialidades corporais cartografadas pelo singlar e trânsito de vozes, ecos dos narradores/etnógrafos.

No caso do narrador do primeiro romance amazônico, o *ethos* cultural amazônico aparece expresso através da explicação do termo Simá cuja sinuosidade semântica rastreia um corpo repleto de “foco de luz, calor” como uma estratégia discursiva usada pelo agente narrativo para cartografar os modos de vida dos índios que habitam as terras do Alto Amazonas. Por essa razão, é que se torna de fundamental importância sabermos como se dá o processo de fertilização da heroína Simá, haja vista toda simbologia que carregam as linguagens dos corpos convertidos em materiais da e para a arte literária.

Esses paradoxos do corpo estão mergulhados numa cosmogonia de ritos e experiências de Simá, a filha biológica do regatão português Régis (que estuprara Delfina) – uma índia que também tinha a pretensão de viver a condição de branca, mas que tem seu corpo disciplinado pelas estruturas de poder que acabam por castrar e silenciar qualquer movimento de aceitação de índios no imaginário português instalado nas paragens amazônicas na segunda metade do século XIX.

Herdeira dessa vontade de caminhar pelas veredas culturais do mundo português, a mameluca Simá vive tempos sombrios que revelam todo processo de castramento de seus valores morais,

religiosos, lingüísticos e étnicos que alicerçavam as práticas cotidianas amazônicas. Como fosse parte do imaginário cultural do Alto Amazonas, Simá é uma índia que traz gravada em sua performance narrativa gestos, vozes que ecoam pelas culturas, historicidades, linguagens e identidades dos índios manau - corpos que salientam as mais diferentes lutas pela libertação dos olhares etnocêntricos que reinam na memória lusitana, que os concebe enquanto povo cuja alma precisaria ser purificada pelo fogo que se apodera dos sítios do Tapera e Remanso – espaços onde a narrativa tem seu fio temático desenrolado.

Sendo um dos corpos que metaforizam todo esse cenário de destruição do espaço amazônico, Simá vive à deriva de barcos que a conduzem a significantes culturais diversos em torno das línguas geral e portuguesa. É perceptível que havia se instalado no imaginário da heroína amazônica a tentativa de libertação do seu corpo de ser falante unicamente da língua geral amazônica, queria, ao contrário, navegar pelos rios da linguagem de maneira bem ampla, pois isso simbolizaria todo o processo de cristianização da mente e do corpo da mameluca. Por essa razão, a trajetória de vida desta personagem desnuda as agudas violências por que seu corpo passa para ser aceito pela sociedade do Alto Amazonas. Deixando suas práticas indígenas e vergando-se ante ao império da língua portuguesa, Simá negocia, arrenda certo tipo de conduta que a faz viver de acordo com os preceitos católicos que lhes são ensinados por seu preceptor Frey Raimundo de Santo Eliseu.

A mameluca é quase que completamente aversa aos ritos indígenas, não fosse o forte apego que tinha à criada Xomana – corpo revelador de identidades em torno da cosmogonia dos índios manau. A orientanda do padre português é responsável por ensinar a doutrina cristã às educandas do convento. Isto é, estamos diante de um corpo indígena que segue a mesma lógica etnocêntrica de castrar quaisquer perspectivas de desenvolvimento das sensibilidades lingüísticas, culturais e étnicas das outras índias manau que Simá ensina e as faz ter aversão aos *ethos* identitários de suas religiões, ritos e fugas da realidade trágica na qual vivem imersos os corpos hibridizados e estereotipados por uma lente narrativa autoritária.

O desenho das sinuosidades do desejo e sofrimento do corpo cravado na carne dos índios manau ganha mais potencialidade e vigor com a entrada da personagem européia Régis pelos dos rios Negro e Solimões - pontos de passagem pelos quais as linguagens dos índios manau são profundamente alteradas a ponto de torná-los corpos bilíngües na Última Flor do Lácio e na Língua Geral Amazônica – esta uma idioma estranho ao *ethos* cultural dos índios amazônicos, mas que foi imposta por complexas redes de poder trazidas pelos barcos portugueses que navegam livremente nos rios amazônicos. É a partir destes entrelaçamentos de imaginários que encontramos um grande fluxo de memórias, línguas e identidades que flutuam pelos rios da linguagem poética nas páginas da vida amazônica: o romance.

Na abertura destas sinuosas e escorregadias páginas dos bosques da ficção<sup>3</sup> brasileira que expressa a Amazônia, melhor dito, os bosques do romance *Simá*, encontramos um terreno fértil em trocas lingüísticas despossuídas de harmonia e aceitação passiva da condição de índios. Conforme assume a configuração de um corpo em pedaços, pois vive uma crise identitária em torno dos jogos de apropriação e imposição de imaginários lingüísticos que se inscrevem na maneira de falar dos índios e europeus, reverbera na mente da heroína amazônica o conjunto de tensões político-históricas de que se nutrem as relações de poder existentes na Amazônia Colonial: o genocídio de indígenas jogados a céu aberto e comidos pela ação do tempo que corrói a última célula viva dos corpos dos índios manau – castigo este que se realiza em *Simá* através da ação do fogo que promove a redenção do colonizador Régis e a purificação da alma de Simá.

Explicita-se, no constelado imagístico proposto pelo final do romance em estudo, um crivo de leitura que rastreia embricamentos sócio-políticos sobre a representação dos índios amazônicos nesta rede narrativa que expressa olhares difusos e opacos sobre os saberes culturais indígenas. Tal exercício se faz valer pela rascante e cortante voz do narrador/etnógrafo de *Simá* que se aloca nas mais tênues e simbólicas fronteiras do ato de narrar, sentenciar, recortar e revelar tempos imemoriais da cosmogonia heterogênea dos habitantes dos sítios do Tapera e Remanso. Nestas paragens espaciais, transitam as

imagens do poema bilíngüe confeccionado por Régis para sua amada/filha Simá, que, ao ver o colonizador português usar, mesmo que esporadicamente, a língua geral amazônica para alcançar seu intento: ganhar o coração da mameluca, é tomada por um estado de êxtase que a leva a aceitar os galanteios do regatão português.

No quadro assim posto, o corpo de Régis, que está em pleno movimento de aceitação e troca de línguas, agrega toda uma simbologia de negociações desproporcionais acerca do contato entre os *ethos* amazônicos, os índios, e sua sobrevivência diante dos corpos estrangeiros que se instauram na densa cartografia amazônica. Nessa perspectiva, podemos dizer que, ao apoderar-se simbolicamente do corpo da língua geral amazônica falada por Simá, Régis assume um exercício de alteridade que ilustra a experiência dos atores sociais envolvidos no teatro do bilingüismo social montado pelo mundo ficcional do narrador/etnógrafo, que registra cada passo do encontro entre a índia manau e europeu galanteador. Desse modo, o corpo do sujeito amante e amado encontra no poema uma forma de expressar sua situação de trânsito entre as línguas geral e portuguesa, quando lê para sua amada os versos, postos à deriva:

Beijos da aurora, Mimosas flores, Ide a meu bem, Aos meus amores, Orna-lho peito, Peito inocente, Catu purunga (BOM), Que amor não sente, Que quando amor, Lugar lhe pede, Co' inti maan (FINALMENTE), Amor despede, As borboletas, E os passarinhos, Dizei adeus, Não jamais beijinhos, Ditosas flores, Eré cr'utem, (VAMOS COM ISSO) Jam'ru catu (FOLGO QUE ME SEDUZ BEM), Sois com meu bem (AMAZONAS, 2004. p.188 -189).

Nas cenas dessa composição poética, notabilizam-se as práticas cotidianas dos corpos estrangeiros diante das formas de representação do imaginário das comunidades indígenas e suas línguas enquanto um dos *ethos* culturais amazônicos. Noutras palavras, as atitudes de Régis expressam um quadro histórico nos qual colonos e índios desenvolviam práticas comerciais no rio Negro e Solimões. Transitando simultaneamente pelas línguas geral e portuguesa, o regatão português assume uma postura de falante bilíngüe que domina os códigos lingüísticos que compõem o mundo

amazônico, haja vista a necessidade de entender as dinâmicas histórico-políticas que alicerçavam o sistema de vida de Simá.

Como comentário final sobre a representação do corpo nos bosques da ficção amazônica, acrescentaríamos um paralelo entre as vozes contra-hegemônicas trazidas pelo uso social da língua geral amazônica e os discursos do narrador/etnógrafo que, para compreender os bens simbólicos dos índios manau, embrenham-se pelas margens e excessos do imaginário plurilingüístico da literatura brasileira que expressa a Amazônia. Portanto, a composição poética descortina a atitude do estrangeiro diante da Amazônia colonial, isto é, projetar/impor um modo de vida que esteja alicerçado no seqüestro dos sistemas lingüístico e religioso que formavam as dobras da memória cultural dos índios amazônicos

### Entre florestas, verdes mares e terra natal – o corpo idealizado de Iracema

Entrar na intimidade das florestas, “dos verdes mares” e “da terra natal” desenhada pelo narrador/etnógrafo que desliza, a bel-prazer, nas paragens do território do romance *Iracema* (1865) tem sido para nós, desde muito tempo, um desejo intenso e um desafio que nos incita a incursionar um olhar crítico diante das fronteiras da linguagem poética desta obra. Nesta mirada de pesquisa, estaremos preocupados em traduzir os caminhos da representação do corpo idealizado da heroína Iracema, cujo deslocamento pelos signos da alteridade indígena faz ecoar pelos imaginários dos potiguaras e tabajaras uma melodia fina, ou porque não dizer, som ternário do amor entre a “Virgem dos Lábios de Mel” e o português Martim, fazendo nascer o primeiro corpo brasileiro chamado Moacir.

Na melodia tocada pelo narrador/etnógrafo, procuramos ouvir/analisar os tons e simitons nos quais são cantados ritmos do corpo da heroína que se desloca pelo território deste poema em prosa, como bem destaca Machado de Assis, ao enfatizar que “*Espera-se outros poemas em prosa, poema que lhe chamamos a este, sem curar de saber se é antes uma lenda, se um romance: o futuro chamar-lhe-á obra-prima*” (ASSIS, 1886). Corpo valente, honrado e orgulhoso, o índio alencariano defende sua tradição, terra e a sua gente

como uma forma de revelar seus *ethos* culturais lingüísticos e desenhar uma cor local que singularizaria o sistema de vida das personagens tecidas na linha demarcatória de identidades fluidas e idealizadas.

Assim se constrói e adensa a escrita de José de Alencar: certo singrar pelos mares da representação das identidades dos índios brasileiros através da trágica história de amor entre dois corpos: uma indígena – Iracema – e outro europeu - Martim. Reina no imaginário destas personagens a vontade de conhecer os lugares de cultura a que ambas pertencem: o território do Ceará e o império lusitano. É essa atração pelo desconhecido que permite a construção de laços físicos e simbólicos representados pela diferença entre as línguas faladas pelos protagonistas do romance em foco.

A trama narrativa é tecida em torno de Iracema - filha de Araquém, pajé da nação tabajara, que deve manter-se virgem, dado que guarda do segredo da Jurema e o mistério do sonho. Como fosse uma personagem fortemente apegada à natureza, Iracema encontra, na floresta, o português chamado Martim, que era amigo do índio Poti, pertencente aos potiguaras, mas se perdeu deste último quando estavam caçando. A partir disso, Martim entra no território dos tabajaras, episódio que instaura a desarmonia completa entre os corpos e mentes desta nação, porque tinham posições distintas sobre a permanência do homem branco dentro de suas terras.

Desse modo, a demora do irmão Caubi para conduzir Martim às paragens dos potiguaras permite que a “Virgem dos Lábios de Mel” apaixone-se pelo português. Todavia, a nativa se situa entre a recusa e a aceitação de entregar-se ao amado do seu coração. Não resistindo às tentações, Martim pede à amada que lhe dê o vinho de Tupã. A bebida causa alucinação, desperta desejo, descentra por completo o português Martin. O alucinógeno indígena será fator determinante na “transgressão” do branco. Imaginando ter possuído amorosamente a amada Iracema – trama-se o casamento do casal. É assim que Iracema se torna esposa de Martim.

O contato entre o sujeito amante e amado tem sua origem na linha demarcatória do terreno da identificação dos corpos feito pelo narrador/etnógrafo:

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema. Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado. Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas. Um dia, ao pino do sol, ela repousava em um claro da floresta. Banhava-lhe o corpo a sombra da oiticica, mais fresca do que o orvalho da noite. Os ramos da acácia silvestre esparziam flores sobre os úmidos cabelos. Escondidos na folhagem os pássaros ameigavam o canto. Iracema saiu do banho; o aljôfar d’água ainda a roreja, como à doce mangaba que corou em manhã de chuva. Enquanto repousa, empluma das penas do gará as flechas de seu arco, e concerta com o sabiá da mata, pousado no galho próximo, o canto agreste. A graciosa ará, sua companheira e amiga, brinca junto dela. Às vezes sobe aos ramos da árvore e de lá chama a virgem pelo nome; outras remexe o uru de palha matizada, onde traz a selvagem seus perfumes, os alvos fios do crautá, as agulhas da juçara com que tece a renda, e as tintas de que matiza o algodão. Rumor suspeito quebra a doce harmonia da sesta. Ergue a virgem os olhos, que o sol não deslumbra; sua vista perturba-se. Diante dela e todo a contemplá-la, está um guerreiro estranho, se é guerreiro e não algum mau espírito da floresta. Tem nas faces o branco das areias que bordam o mar; nos olhos o azul triste das águas profundas. Ignotas armas e tecidos ignotos cobrem-lhe o corpo (ALENCAR, 2009, p. 26).

O olhar do narrador/etnógrafo é bem delimitado: compreender os movimentos corporais da índia tabajara Iracema. Qualquer mexer de olhos, levantar de mãos e deslocamento dos pés, é milimetricamente visto pelo narrador, visto que sua intenção consiste em dar conta das sinuosidades e liberação do corpo da “Virgem dos Lábios de Mel” pelo território do Ceará. Com a descrição dos cabelos, nascem outros significados que dizem respeito ao assentamento das características da natureza extremamente interligadas ao deslizar do corpo de Iracema sombras das palmeiras. Notamos uma personagem cujo caráter se desdobra pelas memórias que o narrador tem sobre o sorriso do

sujeito descrito. Até mesmo nessa forma de apreender os traços físicos da personagem, a corporeidade de Iracema é vista pelo narrador como uma fronteira muito tênue entre correr ou permanecer parada diante da floresta que se coloca a frente como espaço de lutas e conquistas do povo tabajara. Nessa rede de deslocamentos para conhecer as paragens do Ceará, o corpo da indígena assume uma configuração comparativa com a “ema selvagem” nos dando uma visão dos lastros da corrida empreendida para pactuar da harmonia com a natureza que a cerca e se apresenta com um vasto labirinto no qual se vê diante de (v)idas e voltas das identidades indígenas.

#### Notas

- 1 - Professor da área de Língua Portuguesa/Literatura da Secretaria de Educação do Estado do Acre. Pesquisador do GAEL/UFAC.
- 2 - SOUZA, Eneida Maria de. **Literatura Comparada: o espaço nômade do saber**. In: Revista Brasileira de Literatura Comparada. São Paulo, 1994.
- 3 - ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Companhia das Letras, São Paulo, 2006.

#### Referências bibliográficas

- ALENCAR, José de. *Iracema*. Ática, São Paulo, 2004.
- AMAZONAS, Lourenço da Silva Araújo. *Simá – romance histórico do Alto Amazonas*. Valer Editora, Manaus, 2005.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Companhia das Letras, São Paulo, 2006.
- SOUZA, Eneida Maria de. **Literatura Comparada: o espaço nômade do saber**. In: Revista Brasileira de Literatura Comparada. São Paulo, 1994.

# O SABER DA EXPERIÊNCIA NAS NARRATIVAS DOCENTES: A CENA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Andréa Maria Favilla Lobo<sup>1</sup>  
Valeska Ribeiro Alvim<sup>2</sup>

**Resumo:** A emergência de manifestações teatrais no Estado do Acre foi marcada por características de resistência e crítica social. Os movimentos que se consolidaram a partir do final dos anos 70 por meio das produções teatrais de grupos amadores imprimiram, principalmente em Rio Branco, um cenário propício para que o fazer artístico se tornasse também espaço de produção de saber sobre essa linguagem. Nesse cenário, surgem também processos de formação profissional. São deslocamentos gerados pelo ir e vir entre espaços de produção de saberes sobre teatro e os processos que contribuem para a formação dos sujeitos que atuam nesse campo. Um dentro e fora da escola, da Universidade, dos espaços culturais, das casas de espetáculo e dos grupos teatrais. O objetivo desta pesquisa, em andamento, é discutir sobre as razões pelas quais os professores de arte das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio que desenvolvem atividades teatrais, se tornaram professores desse campo, identificando e refletindo sobre o seu processo formativo, bem como as concepções que orientam seu trabalho, tomando como referência as teorias do teatro e as orientações curriculares para a Educação Básica na subárea de teatro. Este estudo se dividiu em duas etapas: a primeira etapa, já concluída, consistiu na aplicação de cinquenta questionários nas escolas, somente para os docentes que trabalhavam com o ensino da arte. O presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados desta etapa da pesquisa. Acreditamos que, as relações estabelecidas no campo cultura, do contexto artístico destes professores constituem também seus saberes docentes, atuando juntamente com os outros saberes, nas escolhas cotidianas de sua prática pedagógica.

**Palavras-chave:** professor de teatro, formação de professor, saberes docentes.

Serão abordados alguns aspectos referentes ao perfil dos professores que trabalham com arte nas

escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental e Médio da zona urbana de Rio Branco/AC, assim como a relação que estes docentes estabelecem com o campo artístico a partir de suas preferências com o trabalho com a arte na escola.

Foram aplicados cinquenta questionários nas escolas, somente para os docentes que trabalhavam com a arte. Quarenta e sete questionários foram devolvidos. O presente trabalho tem por objetivo apresentar algumas reflexões a partir das análises destes dados.

A demanda de docentes para cumprir a exigência legal do trabalho com arte nas salas de aula da educação básica no estado é suprida por meio das práticas de docentes cuja formação inicial não é na área específica. Os cursos variam entre Pedagogia e licenciaturas em Letras, História e Geografia e até mesmo um Bacharelado em Ciências Sociais. É nesse cenário que esta pesquisa foi realizada. Os professores possuem diferentes formações universitárias.

Este trabalho divide-se em duas partes. A primeira parte trata sobre as justificativas e concepções dos docentes em relação ao trabalho com a arte escolarizada. A segunda parte considera os fatores que distinguem quem são os professores e professoras que priorizam o trabalho com o teatro na escola.

## Concepções sobre o trabalho com a arte na escola

Diante de um contexto em que professores e professoras foram *convidados* por parte da Secretaria de Educação do Estado do Acre ou mesmo da escola a assumir uma disciplina bem diferente daquela para a qual foram habilitados para trabalhar em sala de aula, percebe-se a situação de precariedade em que a princípio se encontram. Tal fato remete ao que Tardif (2002, p. 91) define como situação docente precária, embora o autor trate especificamente de professores que pertencem ao



quadro temporário dentro da escola, também considera a situação de precariedade do professor que se vê na situação similar aos docentes que participam deste estudo, ou seja, obrigados a complementarem carga horária por meio de outras disciplinas: *A arte entra como uma complementação à carga horária, mas me identifique bastante* (p 1). *A minha área é História. Só trabalharei com artes caso a minha carga horária não se complete...* (p 5).

Mesmo diante de tal contexto, a maioria dos professores/as que responderam ao questionário pretende continuar trabalhando com arte na escola. De quarenta e sete professores/as trinta e seis expressaram o desejo de continuar trabalhando como professor/a de arte, mesmo sem possuir habilitação para tal, dez não tem certeza e apenas uma professora pretende com certeza abandonar a área, pois deseja trabalhar na área de psicologia com aconselhamento vocacional.

Observam-se abaixo quais são os principais motivos apresentadas pelos/as docentes para a permanência em uma área em que as condições de trabalho apresentam tantos desafios.

- 1) motivos relacionados à *formação inicial/contínua* no campo da arte;
- 2) motivos relacionados à *identificação e ao gosto* pela arte;
- 3) motivos relacionados à *experiência e saber* docente;
- 4) motivos relacionados à *concepção de arte/teatro*.

Serão discutidas neste trabalho apenas duas categorias, a saber:

- 1) motivos relacionados à *identificação e ao gosto* pela arte;
- 2) motivos relacionados à *concepção de arte/teatro*.

### **Motivos relacionados com a identificação e o gosto pela arte**

O gosto como justificativa foi a categoria em que o índice de recorrência se deu de forma mais significativa: 41,6% dos professores justificaram o desejo de continuar trabalhando com arte na escola porque gostam, se identificam com a área e porque há aceitação por parte dos alunos. Sem desconsiderar os elementos subjetivos que interferem nas escolhas e atitudes dos professores, é fato que os

condicionantes sociais participam efetivamente na construção desta trama. Na perspectiva de Pierre Bourdieu (2008, p. 9), o gosto é constituído a partir de determinados condicionantes sociais que interferem diretamente na maneira como pessoas de determinada origem social se colocam frente aos bens culturais ou mais especificamente, diante das obras de arte, reconhecidas como legítimas. *A cultura legítima* à qual Bourdieu se refere é a cultura reconhecida como erudita consagrada histórica e socialmente, dentro do campo da arte e inclusive reconhecida por legítima pela escola. Neste contexto o autor não se debruça sobre a cultura popular, pois seu foco de análise são justamente as práticas sociais consideradas distintivas dentro de determinados campos. No caso da arte, há também uma hierarquia dentro de seu campo que corresponde também à hierarquia social dos consumidores. O autor francês afirma que *o "olho" é um produto da história reproduzido pela educação*. Nesse sentido, os professores possuem o gosto construído socialmente. Percebe-se o acesso a essa cultura no campo escolar relatada no depoimento a seguir: *... Desde quando eu era aluna no ginásio, sempre gostava de realizar os trabalhos, especialmente de desenho...* A perspectiva de que os gostos são dons da natureza é refutada por Bourdieu que problematiza a naturalização destas práticas sociais a partir de pesquisas que apontam que as preferências em matéria de arte estão *estritamente associadas ao nível de instrução* (idem, 2008) e que o grau de influência da educação familiar e da educação escolar é relativo ao investimento em termos de ensino e de práticas que uma ou outra forma de educação exerce sobre as pessoas. Nesse sentido, o acesso à arte por meio da educação escolarizada exerceu no caso da professora acima, influência direta na construção de suas preferências artísticas como profissional.

### **Motivos relacionados à concepção de arte/teatro**

No rol das justificativas apresentadas, a alusão ao trabalho com as quatro formas artísticas em sala de aula (música, teatro, dança e artes visuais) aparece no depoimento desta professora: *A disciplina de arte nos dá várias formas de se expressar com várias linguagens diferentes.* (p17) A presença do trabalho com todas

as formas artísticas vai ao encontro da indicação do trabalho com as quatro formas, presentes nas orientações curriculares nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs, 1998). Este aspecto tem sido interpretado equivocadamente por parte das secretarias de educação, das escolas e dos próprios professores. Tal fenômeno se assemelha ao que Barbosa (1989) denomina de Polivalência, ou seja, a junção das quatro linguagens artísticas, ou artes relacionadas, muito comum na década de 1970, como resultado das práticas de professores egressos das extintas “Licenciaturas Curtas em Educação Artística”. Esta prática foi amplamente discutida e criticada na década de 1980, como uma versão deturpada da interdisciplinaridade, já que reduzia os saberes artísticos específicos de cada linguagem a uma miscelânea de atividades superficiais. Os referenciais curriculares, ao apontarem a presença das quatro formas artísticas se referem às suas especificidades em termos de conteúdos, mas tanto a LDB 9.394-96, quanto os PCNs não deixam claro em nenhum momento que cada modalidade, ou seja, música, teatro, dança ou artes visuais tenha que ser trabalhada por um professor especialista em cada área, o próprio termo arte escrito na capa tanto dos Referenciais Estaduais do Acre para o Ensino Fundamental quanto dos PCNs não esclarece que profissional é esse, o professor de arte. No Ensino Médio a questão se complica um pouco mais, na medida em que *Arte* faz parte de uma subárea chamada *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, contribuindo de forma significativa para uma maior generalização no que tange à formação do professor que deverá assumir a disciplina no Ensino Médio.

Conceituar as práticas dos professores que atuam na Educação Básica, no campo da arte em Rio Branco, como polivalentes seria reduzir e homogeneizar as práticas desses docentes num conceito que não abarca as peculiaridades inerentes a contexto tão singular. As práticas polivalentes são caracterizadas pela mistura de várias formas artísticas ao mesmo tempo. A orientação do plano de ensino descrita no depoimento dos/as professores/as abaixo, propõe o ensino das quatro formas artísticas separadamente, e não de forma integrada, o que iria assim ao encontro de uma perspectiva polivalente.

*- De acordo com o plano de curso são destinadas 25% de carga horária para cada linguagem artística, não sendo possível numerar*

*por ordem de frequência.*

*- Trabalho com todas, pois viso o aperfeiçoamento das habilidades dos alunos. Nesta forma atendo também o despertar de outras...*

*- A Cada bimestre foi trabalhada uma das linguagens.*

Parece que o ponto de discussão é principalmente o fato de que apenas um professor daria conta de tudo, ou seja, música, teatro, dança e artes visuais. Mesmo que os professores do estado do Acre possuíssem a formação inicial em cursos de licenciatura em Música ou Teatro ou Artes Visuais, cursos presenciais ofertados atualmente no estado tanto na rede Federal como particular, os professores não se enquadrariam para exercer esta função considerada nesta perspectiva de função *polivalente*.

Um outro aspecto diz respeito à heterogeneidade dos saberes docentes, pois eles não constituem um corpo homogêneo e unificado, ou seja, um corpo teórico sólido em torno de uma disciplina. As concepções são variadas e os conhecimentos são utilizados na medida das necessidades práticas em sala de aula com os alunos.

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. (TARDIF, 2006, p. 263)

Deste modo, os saberes profissionais dos professores que trabalham com arte e sua heterogeneidade nos remetem a concepções variadas e muitas vezes antagônicas sobre o trabalho com arte e com o teatro na escola. A indicação de elementos de ludicidade e de prazer no exercício da função são elementos que surgem nos depoimentos dos/as professores/as. Esses elementos vão ao encontro de concepções relacionadas com a *livre*

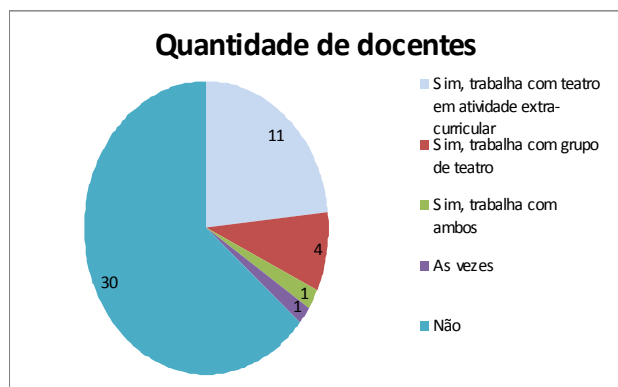
*expressão*, ou seja, a utilização da arte como processo para se atingir fins de socialização e desinibição, valorizando mais o processo de experiência com determinada forma artística do que o produto desta experiência. Essa concepção é encontrada dos depoimentos das professoras juntamente com a concepção oposta a ela, ou seja, a concepção de que, além de valorizar o processo de trabalho do aluno também considera o produto final produzido a partir de tal processo. A aparente contradição ou incoerência pode ser compreendida a partir do que Tardif (2006) nos diz acima sobre a utilização das teorias segundo a necessidade do professor em seu trabalho.

### O trabalho com teatro na escola como atividade extracurricular

Apesar da presença de orientações pedagógicas no que tange à seleção dos conteúdos em arte, norteador o trabalho dos professores nas escolas e definindo a seleção dos conteúdos, no sentido de trabalharem com as quatro formas artísticas em sala de aula, de modo que todas as formas sejam contempladas regularmente em termos de carga horária, percebe-se que a maioria dos professores escolhe trabalhar com mais frequência com uma determinada forma artística. Os dados apontam para sete professores que trabalham com mais frequência com o teatro, destes sete professores, cinco também trabalham com o teatro fora do horário destinado às aulas de arte, sendo que dois trabalham com atividade extracurricular, dois com grupo de teatro e um com ambos.

Compreende-se a atividade extracurricular como prática que se organiza independentemente dos horários escolares destinados aos componentes curriculares específicos. Nesse sentido, se caracterizam como projetos ou práticas de montagem cênica por meio de grupos de teatro, em que necessariamente não só os alunos da mesma turma participam. Percebe-se no gráfico abaixo a quantidade de professores que trabalham com teatro como atividade extracurricular e com grupo de teatro:

Gráfico 1 (G1);



De acordo com o gráfico, onze professores trabalham com o teatro como atividade extracurricular, quatro professores com grupo de teatro e um professor trabalha com os dois. Os demais professores não trabalham dessa forma e apenas um respondeu que trabalha eventualmente com o teatro como atividade extracurricular. Significa dizer que estes professores além de ministrarem a disciplina arte na escola, mesmo sem possuírem formação inicial na área, ainda desenvolvem projetos ou coordenam grupos de teatro em horários alternativos ao de suas aulas.

Pode-se observar no gráfico abaixo o quantitativo de professores que trabalham com teatro como atividade extracurricular e suas respectivas formações iniciais: Gráfico 2(G2):

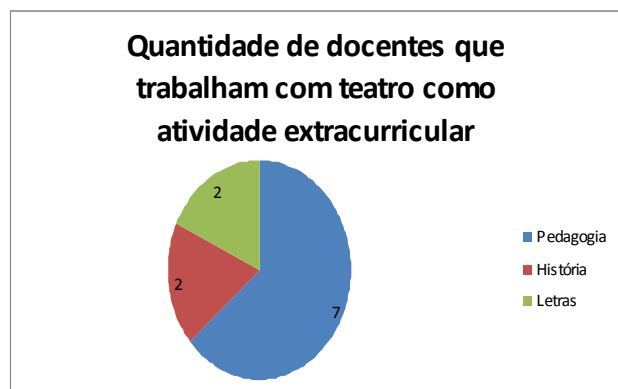


Gráfico 2 (G2)

Os professores que possuem formação em Pedagogia são a maioria dentro deste conjunto, sete no total, enquanto que os que possuem formação em História e Letras totalizam os quatro restantes. Alguns professores indicaram em suas respostas o tipo de trabalho que desenvolvem. Uma professora cita como surgiu o grupo de teatro a partir de atividade em que o teatro foi utilizado numa perspectiva contextualista, ou seja, nesta perspectiva, a prática do teatro tem por objetivo principal a

aprendizagem de experiências que não dizem respeito somente a este campo: *o grupo surgiu em uma aula de História: utilizei técnicas de teatro para ensinar história da arte.*

A professora deixa claro que utilizou o teatro em sala de aula como um recurso didático para alcançar objetivos referentes a um outro conteúdo pertencente ao campo da arte, porém não diretamente ligado ao teatro. A prática desenvolvida em sala de aula funcionou como dispositivo para o processo de formação de um grupo de teatro na própria escola. Outros depoimentos relatam a realização de ensaios de algumas dramatizações desenvolvidas pela professora e o *jogo dramático*<sup>3</sup> é citado como prática trabalhada nas atividades extracurriculares.

No gráfico 3 (G3) fica claro que são os professores com formação em Letras que desenvolvem em sua maioria trabalhos com grupos teatrais nas escolas.

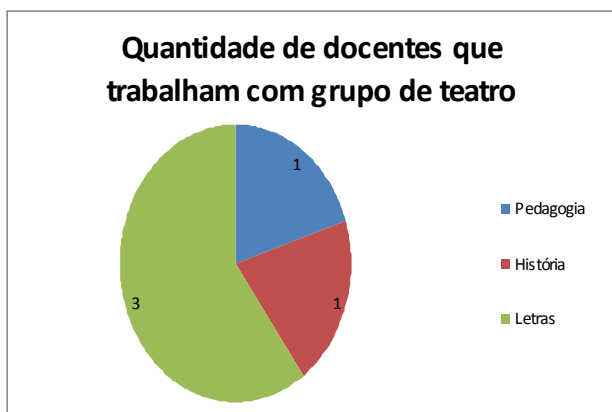


Gráfico 3 (G3)

A predominância de professores formados em Letras no trabalho com grupos de teatro indica que esta atividade, considerada como uma prática mais específica, no que tange ao conhecimento de conteúdos teatrais, é exercida por profissionais que, possivelmente, tiveram contato com a dramaturgia por meio de estudos no campo da literatura na universidade.

### Algumas considerações

Neste trabalho buscou-se discutir sobre o contexto de formação dos profissionais que trabalham com arte nas escolas públicas estaduais do município de Rio Branco/Acre. A partir dos

dados coletados por meio de questionários aplicados em quarenta e sete professores que trabalham com arte nas escolas, constatou-se que nenhum docente possuía formação inicial na área de arte, num contexto estadual em que os cursos universitários de formação de professores na área encontram-se em fase inicial. Observou-se que os cursos que apareceram com maior frequência, nas respostas dos docentes, foram respectivamente Pedagogia, Letras e História.

Considerou-se o que os professores pensam sobre o seu trabalho e as principais justificativas em continuar na área. Foram discutidas duas categorias de análise como duas das principais motivações sobre a continuação dos trabalhos dos docentes no campo da arte na escola. A concepção de teatro e o gosto e identificação pela arte, categorias essas que foram discutidas, a partir de diferentes perspectivas teóricas em que os saberes docentes, a produção social do gosto e as concepções de trabalho com a arte estiveram presentes.

Por fim, o trabalho de teatro como atividade extracurricular foi compreendido como prática desenvolvida por professores/as que, além de seu ofício cotidiano em sala de aula também realizam trabalhos em que os conhecimentos especificamente teatrais são utilizados, seja na elaboração de projetos como na constituição de grupos de teatro no âmbito escolar.

Compreende-se que os resultados das análises dos questionários não traduzem de forma absoluta, as principais motivações que interferem na continuidade do trabalho dos professores, com a arte na escola. São muitas as lacunas que devem ser preenchidas em estudos posteriores. No entanto, alguns aspectos indicados neste trabalho podem contribuir para reflexões sobre a construção social do gosto e a discussão em torno do *mito* do *dom*, ainda presente no campo social. São discursos que naturalizam a aprendizagem da arte e do teatro, como consequência, exclusivamente, do *talento* inato dos sujeitos. Sem desconsiderar as características individuais, trata-se de analisar também os condicionantes sociais que interferem nas práticas artísticas e pedagógicas de professores e professoras que trabalham com arte nas escolas de Rio Branco.

### Notas

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal do Acre –UFAC, doutoranda em Educação pela UFMG, na linha de pesquisa - Educação e Linguagem. lobo.andrea@gmail.com

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal do Acre – UFAC, mestranda em Artes pela UNICAMP. vralvim@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Nos jogos dramáticos, a prática é coletiva, todavia reúne um grupo de “jogadores”, e não de atores, que improvisam coletivamente, de acordo com um tema anteriormente escolhido e/ou precisado pela situação. Portanto não há mais separação entre ator e espectador, mas a tentativa de fazer com que cada um participe da elaboração de uma atividade, mais que de uma ação cênica, cuidando para que as improvisações individuais se integrem ao projeto comum em curso da elaboração, (PAVIS, 2001, p.222).

## Referências bibliográficas

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1989.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2008.

\_\_\_\_\_. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. (5ª a 8ª séries): Arte. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. (Ensino Médio): Linguagens, códigos e novas tecnologias. Brasília, 2000.

MARQUES, Maria do P. Socorro Calixto. *A cidade encena a floresta*. Rio Branco: Edufac, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio M.M. *Bourdieu & a educação*.

Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

# A LINGUA(GEM) NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA

Andreia Jordania Moreira de Araujo<sup>1</sup>  
Déborah de Brito Pontes Freitas<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho discute o papel da língua de sinais na construção da Identidade Surda. Diferentes autores têm discutido a relação língua(gem) na construção da identidade, destacando-se que esta se constitui a partir da significação – *ao significar o sujeito se significa* (Orlandi, 2001). Dessa forma, buscamos trazer esta discussão para o campo da surdez levando em conta que, o processo de formação da Identidade Surda começa por meio da interação com outros surdos, que podem adquirir de modo natural a língua de sinais, e também assumir padrões de conduta e valores da cultura e da comunidade surda. Tendo essa possibilidade o sujeito Surdo pode absorver não o modelo que a sociedade ouvinte tem para os Surdos, mas o que os Surdos têm a respeito de si mesmos. Desse modo, a proposta deste trabalho é de, a partir de pesquisas junto à comunidade surda, perceber a relevância e influência da língua(gem), mais especificamente da língua de sinais na formação da identidade do sujeito Surdo. Levando em conta que o tema da linguagem na construção da identidade deve ser considerado no processo de formação de qualquer sujeito, mais significativo ainda se torna na questão da surdez. Portanto, a seguinte questão norteará este trabalho: Qual o papel da língua de sinais na construção da Identidade Surda?

**Palavras-chave:** língua(gem), identidade, surdez.

## Introdução

Este projeto foi elaborado para obtenção de nota final na disciplina Introdução à Libras e se insere na Pesquisa Linguagem e Identidade em Roraima: desenho de um cenário sociolinguisticamente complexo, apresentado ao CNPq na modalidade Edital Universal, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Déborah Freitas, e se propõe a, a partir de pesquisas junto à comunidade surda de Boa Vista, Roraima, compreender a relevância e influência da língua(gem), mais especificamente da língua de sinais

na formação da identidade do sujeito surdo.

Levando em conta que o tema da linguagem na construção da identidade deve ser considerado no processo de formação de qualquer sujeito, mais significativo ainda se torna na questão da surdez. Tendo em vista que não há projetos ou pesquisas que mostrem a realidade lingüísticas dos Surdos em nossa comunidade, este é de fundamental importância para a comunidade surda e ouvinte, para que dessa forma possamos identificar as necessidades prioritárias deste sujeito, que como os demais cidadãos tem direito à formação tanto nos níveis intelectual, profissional quanto pessoal. Para tanto é essencial o uso de sua língua materna, a língua de sinais, portanto, este trabalho tem como um dos principais objetivos levar-nos a refletir sobre o papel da língua de sinais na construção da identidade surda.

## Referencial teórico

O conceito de identidade é muito amplo e assume conotações e interpretações diferenciadas e bastante complexas, pois tem sido alvo de discussão das várias áreas do conhecimento. Stuart Hall (2003) nos traz três concepções distintas de identidade, a saber, a do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno.

O sujeito do iluminismo baseia-se na pessoa como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. O eu era o centro da identidade de uma pessoa.

Na concepção sociológica o eu é formado na interação entre o eu e a sociedade, formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.

O sujeito pós-moderno é visto como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou

interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos.

Portanto, conceituar identidade é dizer que a mesma não é inata, está em constante modificação, partindo da descoberta, da afirmação cultural em que um sujeito se espelha no outro semelhante, criando uma situação de confronto, e ainda segundo PERLIN (1998: 53), “*a identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda*”.

Gladis Perlin critica a influência do poder ouvintista que prejudica a construção da Identidade Surda:

*“É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas, face à presença do poder ouvintista que lhes impõem regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo”.*

Há a necessidade de uma nova visão sobre o sujeito Surdo, que é diferente e não deficiente. O que o sujeito Surdo tem de diferente? Segundo PERLIN (Op. cit.: 56) “*ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva*”.

O Oralismo é uma filosofia educacional que propõe o ensino da língua oral para que o sujeito Surdo se integre ao mundo ouvinte, pressionando o ensino da fala como essencial algo que lhe desse *status*, o que não corresponde às condições ideais para que o sujeito Surdo adquira linguagem e forme o pensamento.

O etnocentrismo tem a tendência de postular a cultura dominante e vigente como padrão para as demais culturas, partindo do princípio de que seus valores e sua cultura são superiores, os mais esmerados, os mais adequados.

De acordo com o que já foi exposto, podemos afirmar que dentro de uma comunidade social não existe apenas uma única identidade. Como somos plurais, esse processo constitui-se como sendo dinâmico, pois à medida que o sujeito vai se estruturando dentro do seu grupo, também vai assumindo ou rejeitando algumas características impostas pelo sistema a que pertence. Mas, o

interessante disso tudo é que a identidade está sempre em processo de formação ou transformação.

Quanto à identidade surda, conforme ressalta Perlin (Op. Cit.: 53):

*“... dentro da cultura ouvinte é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original. A identidade original estabelece uma identidade de subordinação em vista da alteridade cultural, a mesma que se dá entre outros grupos étnicos”.*

Por ser uma autora surda não nativa, percebemos que seu posicionamento a respeito do ouvintismo é extremamente crítico. Ouvintismo, segundo SKLIAR (1998: 15) é:

*“... um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, é nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser ‘deficiente’, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais”.*

Vendo-se de tal maneira, o sujeito Surdo é prejudicado, já que não pode se ver como ouvinte, é óbvio, e por isso terá grande dificuldade em identificar-se como Surdo, estando em contato apenas na comunidade ouvinte. Parte daí a necessidade de interação com a comunidade dos sujeitos surdos.

Muitas vezes, o sujeito Surdo transita entre essas duas culturas, a surda e a ouvinte; no entanto, sua identidade se constitui com a consciência de ser definitivamente diferente por necessitar de recursos completamente visuais. Essa oscilação entre os surdos e os ouvintes faz com que o sujeito surdo constitua, por vezes, sua identidade de forma fragmentada.

Podemos dizer que o processo de formação da identidade Surda começa por meio da interação com outros surdos, que podem adquirir de modo natural a língua de sinais, e também assumir padrões de conduta e valores da cultura e da comunidade surda. Tendo essa possibilidade o sujeito surdo pode absorver não o modelo que a sociedade ouvinte tem para os surdos, mas o que os surdos têm a respeito de si mesmos.

Desse modo, quando falamos em indivíduo que interagem com seu meio e absorve de maneira particular a cultura e os valores desse meio, estamos admitindo, necessariamente, o processo de internalização, que irá ocorrer no contexto das interações sociais, a partir da atividade mediada.

Dado o papel da linguagem como atividade constitutiva, interdiscutir a relação língua(gem)/identidade, entendendo que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros. A língua e o sujeito constituem-se nos processos interativos. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros.

Ainda outros autores têm discutido a relação língua(gem) na construção da identidade, destacando-se que ela se constitui a partir da significação. Destacamos o trabalho de Orlandi (2001), que ao tratar da identidade lingüística vista no cotidiano da vida escolar releva que: 1) a identidade é um movimento na história; 2) ao significar, o sujeito significa-se; 3) a identidade não resulta de processos de aprendizagem, mas refere-se a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia; 4) os processos de significação são constituídos por um deslize que se dá em redes de filiações históricas, sendo, desse modo, ao mesmo tempo, repetição e deslocamento.

De acordo com Souza (1998), mesmo os surdos oralizados passam a fazer uma leitura de mundo somente a partir do uso da língua de sinais e, antes disso, suas possibilidades de participar ativamente com e na comunidade ouvinte são bastante reduzidas. Disso decorre uma identidade “fragmentada”: o surdo que não domina a língua de sinais não se identifica com o grupo de surdos, tampouco se identifica com o mundo ouvinte, pois lhe falta vivência na língua majoritária.

Essas reflexões me levam a afirmar a importância da língua de sinais na constituição da identidade surda, pois a característica da linguagem tem conseqüências importantes para a questão da diferença e da identidade cultural. Considerando que a diferença primordial dos surdos permeia a questão da linguagem, pode-se perceber o quanto a constituição da identidade é marcada por essa

dimensão lingüística, fazendo com que essa diferença seja concebida como referência e dotada de sentido nas trocas sociais. Sendo assim, segundo Le Page (1980), todo ato de fala é um ato de identidade. A linguagem é o índice por excelência da identidade.

Considera-se, aqui, que a surdez não consiste somente em uma dificuldade sensorial, mas, sim, em algo mais complexo, pois conseqüências sociais da condição da surdez podem fazer com que o sujeito não consiga se comunicar com a sociedade de um modo geral, o que causa isolamento e discriminação para com essas pessoas.

A linguagem permeia essa questão, uma vez que é através dela que nos diferenciamos dos outros animais e também assumimos a condição de Seres Humanos, já que é a forma principal de expressão de pensamentos e o instrumento psicológico essencial à constituição das funções psicológicas superiores (Vygotski, 1998).

Frente a esse novo conhecimento, surge o interesse de entender mais qual o papel da linguagem na constituição da identidade de pessoas surdas. Que relações de poder a influenciam, que preconceitos e inquietações existem nas representações dos surdos nas relações de interação lingüística, proporcionam condições distintas para a constituição da subjetividade e identidade, sendo de interesse desta pesquisa investigá-las.

Diante de tudo que foi aqui exposto, este trabalho representa um despertar para produção do pensamento científico acerca dessa temática, a identidade do sujeito Surdo, que também é localmente referenciada, pois em se tratando de Roraima o contexto se torna múltiplo, já que a discussão sobre identidade e cultura está em constante ebulição.

## Metodologia

A metodologia a ser adotada para o desenvolvimento deste trabalho se fundamentará em pesquisas quantitativas e qualitativas. Serão aplicados questionários e entrevistas abertas, realizadas com o auxílio de intérprete de língua de sinais. Entrevistas estas que serão direcionadas a dez (10) pessoas surdas, de ambos os sexos e de diferentes faixas etárias.



## Notas

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

*E-mail:* angel.deia.bri@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Doutora em Linguística Aplicada, UFRR, orientadora.

*E-mail:* dra@hotmail.com

## Referências bibliográficas

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A. 2003. 7<sup>a</sup> ed.

LE PAGE, R. B. **Projection, Focursing and Diffusio**. York Papers in Linguistics. 1980.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PERLIN, Gladis. **Identidades Surdas**. In: SKLIAR, C. (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# RIVASPLATA: UM ARTISTA PLÁSTICO NA FRONTEIRA PAN-AMAZÔNICA

Angela Maria Nunes da Silva<sup>1</sup>

Simone de Souza Lima<sup>2</sup>

Adriana Delgado Santelli<sup>3</sup>

**Resumo:** Este texto é resultado de algumas reflexões feitas a partir do Projeto de Iniciação Científica – *Rivasplata: um artista plástico na fronteira pan-amazônica*, acerca da trajetória cultural do artista plástico peruano Jorge Rivasplata, radicado no Acre há mais de 20 anos. Nossa intenção desde que começamos o projeto, inicialmente com a professora Simone de Souza Lima (2007/2008), e agora com a professora Júlia Simone Ferreira (2009), foi identificar emblemas e símbolos amazônicos nas telas do conceituado pintor, que pudessem revelar não apenas sua pertença à região amazônica, mas também a pan-amazônia, já que Jorge Rivasplata é um artista cidadão com tripla nacionalidade: Peru, Bolívia e Brasil. Desde 2007/2008, realizamos a pesquisa através da análise semiótica de algumas de suas obras mais significativas, pois o artista é autor de importantes obras sobre a História do Acre – e constam do acervo público do governo do Estado do Acre. Entretanto, Jorge Rivasplata é importante não apenas para o Acre, mas principalmente para a Bolívia, já que um dos temas por ele abordado é a Revolução Acriana. Por isso ele é considerado um dos maiores artistas da Pan-Amazônica. Os resultados aqui apresentados foram debatidos pelas três autoras acima referidas.

**Palavras-chave:** artes plásticas, Pan-Amazônia, semiótica, identidade.

A região amazônica é constituída simbolicamente pelos mitos que sobre ela criaram os viajantes, mas também é conhecida no mundo pela biodiversidade mineral, vegetal e animal que tem. Na configuração de seu significado semântico, várias imagens emblemáticas foram surgindo (paraíso, inferno, eldorado, pulmão do mundo, etc), muitas vezes sem se levar em consideração os povos que a constituem, oriundos de etnias distintas e que expressam sua pluralidade cultural. A Amazônia é composta por pessoas de diferentes nacionalidades, que interagem

com o meio, com os autóctones, ressaltando variados símbolos culturais, constituídos de acordo com a marca de sua mistura. Os sujeitos sociais da Pan-Amazônia trazem inscritos em seu corpo, em suas manifestações de religiosidade, nas diferentes línguas faladas e emblemas culturais distintos – a marca da hibridização ou da sua mistura. São sujeitos descendentes de índios, na sua maioria, mas com marcas corpóreas dos nordestinos e dos negros que chegaram à região para atuar como mão-de-obra escrava.

À mistura étnica, somam-se outras misturas especialmente visíveis nos artesanatos e culinárias regionais. De alguma forma, as telas do artista plástico e escultor Jorge Rivasplata revelam essas misturas, essas hibridizações. Elas mostram trabalhadores nordestinos, além de índios e as lendas regionais, como a do boto, a seguir mostrada.

Objetivamos estudar as imagens de algumas dessas telas produzidas, buscando identificar nelas a relação do homem com o meio ambiente, especialmente através da representação da Amazônia em sua obra.

Saído da Bolívia numa época em que o país vivia uma terrível crise econômica, Rivasplata parte para o Acre. Até então ele pintava predominantemente retratos, que eram adquiridos pela classe média e alta dessas regiões amazônicas. Porém, com o aumento do dólar e a chegada da inflação se viu obrigado a sair da Bolívia onde possuía uma galeria e veio morar no Acre, especificamente na cidade de Rio Branco. Como já dissemos, o artista plástico é natural do Peru, atualmente possui três nacionalidades, a peruana de nascimento, a boliviana e a brasileira que adquiriu recentemente. Rivasplata (como gosta de ser chamado) vive na cidade Rio Branco há mais de vinte e cinco anos, e durante esse tempo, conquistou definitivamente seu espaço no cenário cultural acriano, onde realiza um trabalho nas Artes Plásticas e procura fazer seguidores, através de sua Escola de Pintura.

Como dissemos, Rivasplata desenvolve seus trabalhos, através de retratos, pinturas encomendadas, paisagens e principalmente quadros históricos que contam em detalhes a História do Acre, segundo a versão historiográfica oficial e a partir de da execução de pesquisas. Também pinta seus quadros a partir dos relatos de moradores mais antigos das regiões onde os temas são desenvolvidos, procurando saber mais detalhes sobre os fatos ocorridos no próprio local onde eles ocorreram. Ultimamente, está em fase de conclusão de um livro sobre os cem anos do Acre, resultado de suas pesquisas para desenvolver as pinturas históricas em telas sobre a Revolução Acriana e personagens que fizeram parte e ainda fazem do processo histórico do Acre. Neste livro ele conta toda a História do ciclo da borracha desde 1736. Portanto, é nesse sentido que o artista utiliza para desenvolver suas obras, em maioria sobre temas acerca do cotidiano dos moradores da cidade de Rio Branco: elementos pertencentes à cultura indígena, cabocla, ribeirinhos e seringueiros. Mesmo tendo esses temas raízes fundamente fincadas no passado, atualmente os temas pertencem ao presente, já que no momento, o Estado do Acre passa por um processo de reconstrução e resgate de suas identidades e culturas tradicionais, proposta adotada pelo ex-governador Jorge Viana desde seu primeiro mandato como prefeito da cidade de Rio Branco, e depois Governador do Estado do Acre por dois mandatos consecutivos. Segundo a pesquisadora Maria José Bezerra:

“Na gestão do atual prefeito de Rio Branco, Jorge Viana, criou-se o salão de exposição da prefeitura, sob a administração da Fundação Garibaldi Brasil, que propõe uma política de resgate e valorização do patrimônio cultural e histórico da cidade (Bezerra, 1993 p, 70).”

As imagens de suas obras abordam contextos que dizem respeito às dinâmicas sempre vivas da fauna e a da flora pertencente à floresta amazônica, às lendas que pertencem ao imaginário dos amazônicos. Procura desfazer o preconceito carregado de estereótipos que desqualificam e sobrecarregam a identidade do índio, dos colonos e seringueiros que vivem nesta região. Para mostrar a

relevância do trabalho do artífice, faremos a leitura de imagens sobre as suas obras que constituem uma de suas facetas identitárias, que é à amazônica, onde se caracteriza os trabalhos mais relevantes do mesmo. Depois, passaremos a uma segunda face, tendo aí um trabalho realizado por encomendas.

Baseando-se no livro de Dondis A. Donis – chamado *A Sintaxe da Linguagem Visual*, expressamos e recebemos mensagens visuais em três níveis: o representacional, o abstrato e o simbólico (ver nas análises das imagens). Usando esses níveis como referência e fazendo uso de outros elementos, procuramos analisar duas telas do artista plástico Jorge Rivasplata, intituladas, respectivamente **O Castanheiro**, e **A Lenda Amazônica** (o boto). As atividades foram desenvolvidas a partir das análises de imagens de algumas de suas obras mais representativas, que serviram como fonte de dados iniciais no desempenho, aplicação e compreensão deste estudo.

### A sobrevivência do homem amazônico depende da floresta



Figura1: Fotografia da tela *O Castanheiro* (2000)

**Tela 1:** O Castanheiro, obra produzida em 2000, revela a floresta amazônica. A bonita obra ocupa aproximadamente 80% do espaço da tela. A matéria

prima utilizada pelo artista para executar a obra é tinta a óleo. A técnica do pintor revela-se aprimorada. Sobre o plano do conteúdo, temos diante de nossos olhos a revelação de um corpo em atitude de labuta que representa o trabalho executado pelos coletores de castanha na floresta amazônica. Diga-se de passagem, a atividade é uma das mais relevantes levadas a termo pelos povos da floresta. Do ponto de vista de seu plano de expressão (significante), a tela é composta por cores quentes, no solo e camisa do castanheiro destaca-se a cor vermelha, e percebe-se uma leve aplicação de amarelo com laranja para formar a escala do chão. A cor fria verde e suas tonalidades predominam na tela, nas árvores e folhas que são de variadas formas e tonalidades. Percebe-se a luz saindo com mais ênfase por entre as árvores no canto superior do lado esquerdo da tela e vai espalhando-se até tocar no solo da densa floresta. Iluminando a trilha por onde o trabalhador passa, percebe-se que a luz está refletindo no caminho atrás do castanheiro, dando aí a maior noção de profundidade na tela, a perspectiva é criada a partir da forma como o artista utiliza a tonalidade que caracteriza a luz. A figura do castanheiro está em equilíbrio, caminhando com um saco de castanhas nas costas, o personagem veste uma calça comprida, blusa com os botões do meio abotoados, chapéu de palha que o protege do sol e esta calçando um par de botas.

O *Castanheiro* se encaixa no nível representacional das Artes Plásticas, pois essa tela leva ao olho do receptor a representação real do ambiente natural – onde o homem executa seu trabalho. Para Dondis, o nível representacional é:

“Aquilo que vemos e identificamos com base no meio ambiente e na experiência [...] A informação visual representacional é o nível mais eficaz a ser utilizado na comunicação direta dos detalhes visuais do meio ambiente, sejam eles naturais ou artificiais, (p 85-103).”

Nessa obra, a paisagem predomina na tela, porém a rotina do trabalho é explícita, as árvores se configuram plenas em sua grandeza absorvendo o personagem. O corpo é enquadrado pelo trabalho e pelo sistema do seringal ou outro sistema em que esteja vinculado, enquanto trabalhador. Para o trabalhador, a relação com o espaço é fundamental,

pois é dele que ele sobrevive, homem e natureza se complementam no espaço da trama – cujo destaque é o meio em situação de trabalho e o meio ambiente. No romance o *Seringal*, de Miguel Ferrante, bem como em outras obras que expressam o cotidiano dos trabalhadores da Amazônia, se observa a condição dos trabalhadores e sua posição no espaço da floresta amazônica. Vejamos um trecho da obra de Ferrante em que é possível identificar situações de trabalho no cenário amazônico:

“Agora, Toinho tem dezesseis anos. Já é homem. Breve estará numa “colocação”, indo e vindo toda a vida pela mesma exígua trilha de seringa, no ergástulo desalentador da mata, colhendo e defumando o látex para o coronel Fábio Alencar, até lhe fraquejarem as pernas, as doenças lhe minarem o organismo, a fumaça do urucuri lhe cegar os olhos. E morrer um dia como viveu, anonimamente, esquecido dos deuses e dos homens [...] Iniciava o corte às duas horas da madrugada e o fechava a cerca de meio-dia. Na embocadura do varadouro, comia a minguada refeição que trouxera da barraca, uma farofa de banha misturada com um pouco de feijão ou arroz frio, e tomava a estrada para a colheita [...] Trabalhava como um animal, dia e noite, percorrendo as estradas de seringueiras, cortando as árvores, colhendo o leite, sentado à borda do defumador, ou quebrando os ouriços de castanha. Privara-se de muitas das poucas coisas de sua vida. Mas o pequeno saldo em mãos do patrão logo desaparecia numa doença, na compra de remédios, de uma rede, de pedaço de pano. E recomeçava a ronda das fadigas e dos sacrifícios (FERRANTE, 2007. p.21-3).”

A atividade exercida como meio de sobrevivência deste homem era sentida em seu corpo. Michael Foucault (1997, p. 91), na obra *Vigiar e Punir*, diz muito a respeito do corpo que fala e, se necessário, sofre, dando à dimensão de como era tratado o corpo dos condenados por sistemas legais de controle social e punição. Para se ter noção de como era dada a relação de domínio do seringalista sobre o seringueiro, que era exercido através de controle absoluto, utilizaremos uma citação do mencionado

livro:

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

E em meio a um universo de lendas, como a do boto que são contadas, recriadas e fortalecidas como um componente importante do imaginário das populações que habitam as margens dos rios acrianos, o seringueiro se familiariza com a floresta Amazônica e constitui-se como parte da mesma.

### A representação do imaginário amazônico em tela

No imaginário das comunidades ribeirinhas a linguagem oral é a mais utilizada, e passada de geração para geração. Fator comum na linguagem oral é a utilização do imaginário nas histórias de vida desses povos, que relatam todos os acontecimentos que pertencem à sociedade local. O imaginário funciona como uma espécie de biblioteca oral onde se guarda tudo: as alegrias da vida, os medos do desconhecido, as tristezas da morte, as decepções amorosas, políticas, enfim. As lendas são criadas a partir dessa forma de encarar o mundo cotidiano. As culturas amazônicas e todo modo de vida de outras sociedades, onde estão presentes todas as imagens passadas, presentes e as que ainda serão produzidas, são as matérias das lendas. De acordo com o poeta e pesquisador João de Jesus Paes Loureiro, em seu livro *Cultura Amazônica: A poética do Imaginário*:

“Situado diante de uma de uma natureza magnífica, de proporções monumentais, o caboclo, como homem amazônico, o nativo da terra, além de ter criado e desenvolvido processos altamente criativos e eficazes de relação com essa natureza, construiu um processo cultural dissonante dos cânones dominantes. O caboclo humanizou e colocou a natureza à sua medida. Pelo imaginário, pela estetização, pelo povoamento mitológico, pelo universo dos signos, pela intervenção na visualidade, pela atividade artística, ele definiu sua grandeza diante desse conjunto grandioso que é o “mundo amazônico”.


Imaginário mediador das desigualdades entre homem e natureza, colocando um à medida do outro. Imaginário instaurador, que definiu nova realidade relacional, colocando o caboclo na dimensão do mundo por ele habitado, ao mesmo tempo em que situou essa natureza desmedida à exata medida de sua cosmovisão (Loureiro, 1995, p. 34)”.  


Figura2: Fotografia da obra A Lenda Amazônica: O Boto

**Tela 2: O Boto**, obra produzida em 1999, representa uma das mais difundidas e conhecidas fabulações da mitologia amazônica. Trata-se, na realidade, de uma lenda popular, pois está no nível da abstração mental de seus divulgadores. Segundo Dondis: “O abstrato é a qualidade sinestésica de um fato visual reduzido aos seus componentes visuais básicos elementares, enfatizando os meios diretos, emocionais e mesmo primitivos da criação de mensagens (p. 85).”

Na obra mostrada a técnica utilizada pelo pintor é a matéria acrílica. Aqui podemos encontrar as três formas que expressam as direções básicas e significados. O triângulo que através da forma diagonal está representando a referência direcional em que se encontram os personagens. O círculo que se encontra nas bolhas de oxigênio e no corpo dos amantes, que através da forma curva faz o contorno dos corpos do boto e da moça – agente do encantamento amoroso. E a linha que se expressa na referência vertical em forma de justa posição de tons, mostrando a intenção da presença de luz, que tem um efeito maior na parte inferior da tela dando assim uma perspectiva mais detalhada.

Na tela temos uma criatura homogênea; a mulher encantada e um ser encantado, o boto, que vira belo homem. Dois seres pertencentes a universos distintos – o humano e o animal, que por um

processo mágico centrado na metamorfose se encontram e acasalam, causando verdadeiro rebuliço nas sociedades em que fenômeno mágico ocorre.

Aqui se percebe a identidade da mulher ribeirinha de forma humana e o animal sobrenatural, pertencente a um universo distinto, mas dotado de capacidade mágica de metamorfosear-se em ser híbrido. Ao transformar-se em belo rapaz e exímio dançador, ele conserva um traço distintivo da humanidade – um orifício no alto da cabeça, na moleira. Na tela em foco, entretanto, o ente boto conserva em seu corpo outros elementos de sua pertença ao reino animal, apesar da permanência da configuração plástica simbólica que os envolve.

Os elementos de conteúdo (o imaginário amazônico concernente à lenda do boto) se expressa com exatidão à concepção semiótica de que lança mão o artista plástico Rivasplata. Com efeito, ele revela na *performance* amorosa do casal toda a riqueza plástica que os impulsiona à realização da libido amorosa. Ele um encantado da natureza e encantador, que segundo o imaginário se transforma em um belo rapaz; ela encantada pelo feitiço do parceiro, que na tela configura-se linda, os cabelos são vistosos, cheios de brilho, possui belas formas e assemelha-se a mãe d'água (Iara).

Conforme diz a lenda, já introduzida por nós, em noite de lua cheia o boto sai do rio e vai para algum baile a procura de uma moça, à encanta e a leva para o fundo do rio, para que seja consumado o ato sexual. No imaginário a concepção da moça virgem engravidar do boto era aceita com naturalidade pela comunidade ribeirinha, porque ela passava a ser vítima de encantamento, ficando assim livre de punições e preconceitos sociais, a moça encantada não podia sofrer restrições perante a gravidez que era vista como desonra no caso das moças solteiras. Segundo João de Jesus Paes Loureiro:

“Se dessa ligação nascer um filho - filho de boto a mora reguladora dos costumes da família altera seu julgamento e, ao invés das condenações e punições habituais em casos como esse (de filhos antes do casamento) ou sem o concurso do marido, há a compreensão e a aceitação do ato, como algo – natural (Cultura amazônica, p, 210).”

De acordo com as definições sociais que são remetidas ao sexo, temos duas funções: A valorização utilitária e a valorização existencial; a valorização utilitária do sexo figurativiza a natureza, dividida entre machos e fêmeas para fins reprodutivos; e a valorização existencial figurativiza a cultura e suas paixões eróticas, sendo que o primeiro item projeta valores sobre a vida e o segundo nos remete a qualificação do pecado: nestas duas concepções o sexo não passa de uma visão parcial de mundo, ou de uma forma tradicionalista de encarar o mundo. No imaginário, essa visão de mundo é permitida e aceita como parte de sua cultura social (e oficial).

### **O trabalho do artista Jorge Rivasplata e sua importância para o Acre**

Constatou-se, com base nos dados obtidos que o artista plástico trabalha com imagens do homem amazônico em situação de trabalho em contato direto com a natureza amazônica, isto é, com a floresta. Além disso, observamos o quão importante tem sido a retratação de lendas que dizem respeito ao imaginário local, os variados povos que pertencem a Amazônia. A outra vertente temática que marca a trajetória de Jorge Rivasplata – a série que conta o processo da Revolução Acriana é mais problemática. Estão envolvidos na série de telas sobre o tema da Revolução Acriana – determinadas visões ideológicas afinadas com o projeto de *Invenção do Acre* levada a termo pelo PT e o Governo da Floresta implantado no Acre. Sobre o tema, sugerimos a leitura da dissertação de Mestrado (UFAC/MEL-2008), do professor Eduardo Carneiro.

Baseado nas análises feitas, e nas leituras específicas de algumas de suas obras, torna-se claro as diversas facetas identitárias que constituem a obra do pintor. Rivasplata visa o acontecimento social amazônico, procurando mostrar as relações dos homens entre si, sua posição perfeitamente visível em seus agrupamentos sociais, marcações e movimentos. O artista pinta sujeitos de diferentes classes sociais.

O governo do Estado do Acre tem adquirido muitas obras de Rivasplata – que cada vez mais se credencia como o artista oficial do Governo do PT.

Nesse sentido, é comum encontrar suas obras em diversos prédios públicos da cidade de Rio Branco, dentre eles estão: a Assembléia Legislativa com telas que representam as comunidades indígenas e paisagens amazônicas, o Juizado de pequenas causas, Tribunal de Justiça – onde se encontra uma galeria de fotos de todos os presidentes que já passaram por este órgão. Em agosto de 2009, apresentou no Senado Federal, em Brasília (DF), seu mais recente trabalho, a exposição itinerante “Coisas do Acre” esse acervo ficará exposto em Rio Branco no prédio do palácio da Justiça de 26 de outubro a 30 de novembro de 2009.

Apesar da maior parte de sua produção serem feitas por encomenda, verificamos marcas de um artista que vive no mundo pan-amazônico, isto é, nas diferentes Amazônia. No âmbito da identidade não é possível em termos de Amazônia, se falar em identidade pura ou fixa. Como representação sujeitas a constantes mudanças, as identidades tendem a se fragmentar e transmutar periodicamente, conforme as alternâncias históricas, sociais e políticas. Rivasplata transita por três países de culturas diferentes. Por causa disso, poderíamos perguntar: como encontrar uma soberania nacional e formar uma identidade a partir dessas diversidades? Parece que não há fixidez para essa questão, pois o artista não se encaixa nos padrões de sua nacionalidade, já que sua relação de pertença se faz a partir de um conjunto de nações que em comum têm o espaço amazônico em seus territórios.

Por isso o que mais tem sobressaído de sua produção plástica diz respeito aos temas amazônicos – a denotar-lhe uma identidade híbrida e amazônica, dentre outras que o artista possui. Jorge Rivasplata assume uma identidade BOLPEBRA e o seu amor pela Amazônia, e mantém suas peculiaridades dentro do imaginário amazônico. De acordo com Zigmunt Bauman:

“A identidade é um conceito altamente contestado a partir de um processo consciente, talvez possa ser descartada, mas não pode ser eliminada do pensamento, muito menos afastada da experiência humana (*Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*, p. 84)”.

Em um mundo globalizado, é arriscado comprometer-se com uma única identidade ou

mantê-la por um longo período, nos ensina Bauman. Ainda segundo o citado sociólogo, “As identidades são para usar e exibir e não para armazenar e manter (*Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*, p. 96)”. Não se substitui uma identidade por outras, mas se inclui, e o artista se encaixa nesse parâmetro quando se auto-afirma “BOLPEBRA”, (Bolívia, Peru e Brasil), isto é, artista e cidadão brasileiro, mas também cidadão peruano e boliviano. E porque não dizer cidadão pan-amazônico?

#### Notas

<sup>1</sup> Bolsista de Iniciação Científica. Discente do Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal do Acre. (Email: angela-nunes-s@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora do Curso de Letras da Universidade Federal do Acre. (Email: ssouzalima@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora do Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal do Acre. (Email: Santelli@uol.com.br)

#### Referências bibliográficas

- ARNHEIM, Rudolf; DE FARIA, Ivonne Terezinha. **Arte e Percepção Visual**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2004.
- BAYMAN, Zygmunt. 1925. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução, Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BEZERRA, Maria José et al. (coord.) **Cidade de Rio Branco** – a marca de um tempo: história, povo e cultura. Rio Branco: Globo, 1993.
- BHABHA, Homi. K. **O local da Cultural**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves, Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FERRANTE, Miguel Jeronymo, **Seringal: Romance**; prefácio de Armando Nogueira. – 3. ed. São Paulo: Globo, 2007.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS. **Dicionário de Semiótica**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: A poética do Imaginário**. Belém: Cejup, 1995.
- RIVASPLATA, Jorge. Tela **A Lenda Amazônica: O Boto (1999)**.
- RIVASPLATA, Jorge. Tela **O Castanheiro (2000)**.

# PAISAGEM E IDENTIDADE NA POESIA DE RORAIMA DAS DÉCADAS DE 1980 E 1990<sup>1</sup>

Cátia Monteiro Wankler<sup>2</sup>  
Carla Monteiro de Souza<sup>3</sup>  
Rafael da Silva Oliveira<sup>4</sup>  
Glaciele Haar de Souza<sup>5</sup>

**Resumo:** Roraima é um ambiente peculiar, cuja população é bastante heterogênea, motivo pelo qual é difícil perceber o que seria uma identidade roraimense. A Literatura de Roraima é bastante rica e reflete a pluralidade cultural da região. Seus textos, especialmente os poéticos das décadas de 1980 e 1990, apresentam forte vinculação com os elementos da vida e da paisagem locais. Neste sentido o projeto de pesquisa intitulado “Paisagem e identidade na poesia de Roraima das décadas de 1980 e 1990”, financiado pelo CNPq, pretende divulgar a poesia do período abordado e produzir dados e discussões cientificamente embasadas acerca da arte e da cultura regional apoiando-se teórica e metodologicamente na história oral, para suprir as lacunas deixadas pela inexistência de documentos impressos, e na geografia cultural, que lida com as relações subjetivas e simbólicas entre homem e paisagem. Seu objetivo maior é determinar o grau de engajamento da poesia de Roraima das décadas de 1980 e 1990 na construção e/ou afirmação de uma identidade cultural a partir da relação entre texto literário e representação da paisagem. O presente trabalho visa expor e discutir a questão, apresentando resultados parciais do referido projeto.

Roraima é o estado mais ao norte do Brasil e integra a Amazônia Legal. Até a década de 1940, fazia parte do estado do Amazonas, passando em seguida a Território Federal do Rio Branco e, depois, a Território Federal de Roraima, tornando-se estado da federação com a Constituição de 1988. A Universidade Federal de Roraima foi criada por Decreto de 08 de setembro de 1989 e iniciou suas atividades acadêmicas em março de 1990. Foi a primeira Instituição de Ensino Superior do estado e permaneceu nessa condição por quase dez anos.

A maior parte dos cerca de 230.000 Km<sup>2</sup> que compõem o estado estão situados acima da linha

do Equador, o que o coloca no hemisfério oposto ao da maior parte do território brasileiro. Suas fronteiras são, a noroeste, com a Venezuela, a nordeste com a República Cooperativista da Guiana, a sudeste com o estado do Pará e a sul-sudoeste com o Amazonas (SOUZA; 2001).

A população, de cerca de 350.000 habitantes dos quais mais de 80% residem na capital, Boa Vista, é formada por indígenas e não-indígenas naturais do estado e, majoritariamente, por migrantes vindos de todas as partes do Brasil (IBGE; 2000), além de estar em permanente contato com os estrangeiros da vizinhança. As manifestações culturais são as mais diversas: algumas tipicamente nordestinas (a maioria dos migrantes vem de estados do Nordeste), outras de feição mais indígena e outras, ainda, são essencialmente híbridas.

A pluralidade faz de Roraima um ambiente peculiar, com marcas de todas as culturas conviventes, mas sem o perfil hegemônico de uma delas, o que impõe dificuldades ao se tentar compreender o que seja uma “identidade roraimense”. Observa-se, frequentemente, que se confundem tais condições com a inexistência de uma cultura ou de uma identidade próprias. Isto se deve a diversos fatores, mas, principalmente, à carência de reflexões mais sistemáticas, filosóficas e cientificamente embasadas sobre o que seria, hoje, uma “identidade roraimense” e qual o seu lugar no atual contexto cultural local e nacional (HALL; 1997).

Tais condições deram origem, em 2004, ao projeto de pesquisa *Introdução aos Estudos de Literatura de Roraima*, cujo objetivo, a princípio, seria localizar e catalogar os textos literários escritos e orais. Num segundo momento, pretendíamos recolher o material escrito (publicado ou manuscrito), promover o registro oral e escrito dos textos orais e, finalmente, organizar um acervo do conjunto das obras. Neste período, constatamos que a Literatura



Roraimense estava toda por estudar, na medida em que não havia registros de trabalhos científicos sobre o tema.

Durante a primeira etapa de execução do “*Introdução...*”, deparamo-nos com dois obstáculos. O primeiro, que, acreditamos, contribui para que se perceba uma “crise de identidade” roraimense, foi a carência de documentos impressos para fundamentar investigações científicas, o que tornou necessário o uso das abordagens da História Oral, tanto como método quanto como fonte de dados, pois, através das entrevistas, e de seus métodos de análise, o trabalho de pesquisa, que “andou em círculos” por mais de um ano, começou a produzir resultados. O segundo foi a falta de recursos para dar andamento aos trabalhos, o que ocasionou sua divisão em subprojetos, sendo o primeiro deles o *Diagnóstico da Fortuna Crítica e da Produção Literária de Roraima*, desenvolvido com auxílio de uma Bolsa PIBIC/CNPq.

A partir dos primeiros produtos gerados pelo subprojeto, pudemos observar que a Literatura de Roraima ainda não foi sistematizada e nem possui fortuna crítica que possa servir de parâmetro e/ou de instrumental primário para estudos críticos. Além disso, a julgar pelos textos literários já publicados, verificamos uma espécie de “deslocamento temporal”, pois o “estilo de Roraima” não se assemelha ao cânone literário brasileiro seu coetâneo: um traço de “diferença”.

A diferença, em Roraima, vem quase sempre associada ao exotismo e à exuberância da natureza, embora haja manifestações (artísticas ou não) que se voltam para as peculiaridades do processo de formação do estado, de sua população, da política, para as angústias relacionadas às suas condições geográficas e suas relações com o restante do Brasil.

Assim, este artigo apresenta os primeiros resultados do segundo subprojeto do *Introdução aos Estudos de Literatura de Roraima*, intitulado *Paisagem e Identidade na Poesia de Roraima das Décadas de 1980 e 1990*, desenvolvido por uma equipe multidisciplinar da Universidade Federal de Roraima e fomentado pelo CNPq.

*Paisagem e Identidade na Poesia de Roraima das Décadas de 1980 e 1990* objetiva, sobretudo, determinar o grau de engajamento da poesia de Roraima das décadas de 1980 e 1990 na construção e/ou afirmação de

uma identidade cultural a partir da relação entre texto literário e representação da paisagem através: da localização das obras poéticas de Roraima das décadas de 1980 e 1990 ainda não encontradas; do exame das condições socioculturais do período em questão em Roraima; da observação do registro verbal dos elementos da vida e da paisagem locais nos poemas estudados; da verificação das marcas identitárias observáveis na correlação entre os textos e os elementos da paisagem neles manifestos.

Acreditamos que os dados produzidos pelo projeto podem contribuir para a divulgação da poesia roraimense, bem como para os estudos sobre a literatura regional, em geral, na medida em que poderá fornecer subsídios, cientificamente embasados, acerca da arte e da cultura locais, tendo isto em vista que seus resultados deverão ser publicados em livro ao fim do trabalho

Metodologicamente, seu eixo é a análise literária, com aporte básico na sociologia da literatura, através, fundamentalmente, da perspectiva da dialética do local e do universal, proposta por Antonio Candido ao discutir a relação de interdependência entre literatura e sociedade (CANDIDO; 2000). A peculiaridade do objeto de estudo proposto requer contribuições de outras áreas, razão pela qual a fundamentação teórico-metodológica aplicada virá de duas áreas, distintas e complementares neste contexto: a História Oral e a Geografia Cultural.

A uso da História Oral se deve ao fato de ela ser “um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista, e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana”. Ela é técnica e fonte na produção do conhecimento, tendo abrangência multidisciplinar, especialmente no campo das ciências humanas (FREITAS, 2006, p. 18).

A oralidade constitui-se, nos dias de hoje, em um importante campo de investigação, cumprindo função cada vez mais destacada nos estudos regionais. Em se tratando de Roraima – a par das dificuldades relacionadas à exiguidade, dispersão ou inexistência de fontes impressas – e pelo fato de estarmos lidando com acontecimentos recentes, com uma realidade situada em um tempo muito próximo, a constituição de fontes orais se coloca como recurso bastante frutífero.

A incorporação de fontes orais ao trabalho

acadêmico e científico implica um esforço de crítica apurado, não por serem consideradas pouco confiáveis – posição há muito ultrapassada –, mas por estarem geneticamente vinculadas aos meandros da memória e da oralidade. Tais elementos colocam o pesquisador diante de uma riqueza ímpar, mas, também, de armadilhas resultantes de sua fluidez, flexibilidade e particularidade. Isto requer que cada entrevista seja confrontada com as outras e com os demais tipos de documentação selecionada, formando um corpus documental coerente e eficiente para os objetivos do trabalho.

Assim, a História Oral vem sendo empregada para localização de fontes – orais e escritas –, tanto sobre a História de Roraima quanto sobre sua Literatura, e seus métodos são utilizados na análise do material coletado. Os resultados das análises, por sua vez, constituem-se em uma das fontes de informações para as análises dos textos literários.

A Geografia Cultural aparece como suporte teórico e analítico desta proposta, tendo em vista que a relação primordial a ser investigada é entre poesia e paisagem. É importante aclarar o conceito de paisagem da perspectiva da Geografia Cultural.

Cosgrove compreende paisagem como uma “maneira de ver, uma maneira de compor e harmonizar o mundo externo em uma cena, em uma unidade visual”, pautando-se nas diferentes simbologias que podem ser atribuídas ela. (1998, p.98).

Meinig, ao construir seu raciocínio sobre as variáveis subjetivas estimuladas pela paisagem, aponta que esta “maneira de ver” é individualizada por aquele que a observa e atribui a ela significados distintos. Apesar de uma mesma paisagem estar diante dos olhos de um mesmo grupo, num mesmo instante, cada sujeito receberá diferentes estímulos ao observá-la, pois “qualquer paisagem é composta não apenas por aquilo que está à frente de nossos olhos, mas também por aquilo que se esconde em nossas mentes” (2002, p.35).

O autor complementa sua análise apresentando diferentes chaves interpretativas para uma mesma cena, ratificando o alto teor de complexidade subjetiva que a paisagem evoca. Cada indivíduo pode esboçar entendimentos ou considerações distintas acerca de uma mesma cena, tendo como suporte reflexivo sua vivência, sem se preocupar com os

elementos em si, mas sim com sua essência, organizando idéias e atribuindo sentido àquilo que é visível.

Além das diversas compreensões e significados que as pessoas extraem da paisagem ao associar o evento visualizado à vivência, é de suma relevância destacar a carga de significados que a paisagem já traz em si mesma. Berque (1998) aponta o caráter especular da paisagem: por um lado, apresenta-se como marca, impressão indelével, que revela traços, vestígios de uma sociedade; por outro, atua como matriz, porque, de certo modo, interfere na existência humana, ao servir de ponto de origem para o entrelaçamento das relações de uma dada sociedade com o espaço e com a natureza.

Cosgrove (1998), Meinig (2002) e Berque (1998) abordam a paisagem como um registro cultural dos diferentes grupos de uma sociedade. Observa-se, pois, que a paisagem é, por si, polissêmica e sua relação com o ser humano é altamente subjetiva. Dependendo da ligação entre aquele que observa e o que é observado, uma mesma paisagem pode transmutar-se em múltiplas imagens e assumir os mais inusitados significados. E a natureza polissêmica da poesia é um campo propício para expressar, esteticamente, este tipo de experiência.

## Resultados preliminares

Logo de início, verificamos que, quando se trata da literatura não-indígena, praticamente só são encontrados textos contemporâneos, seja pelas dificuldades de circulação do material, seja porque sua existência é desconhecida. Isto se deve, sobretudo, a fatores como a inexistência de editoras – a primeira foi a da Universidade Federal de Roraima (EdUFRR), cujas atividade se iniciaram apenas em 2006 –, a carência absoluta de financiamentos para publicações e o pouco apreço pela preservação da memória que se observava até muito pouco tempo em Roraima e que ainda não foi de todo superado.

São comuns os relatos sobre grandes fogueiras, em praça pública, para queimar documentos tidos como “inúteis”, dentre os quais fotografias, livros – incluindo obras literárias – impressas ou manuscritas, e, mais recentemente, discos (de vinil) de artistas regionais, sem falar na demolição indiscriminada ou

descharacterização arquitetônica de prédios históricos. Essa memória perdida deixa uma lacuna no que diz respeito aos conhecimentos sobre o estado.

No caso mais específico da literatura indígena, há circulação de textos orais e pouco com registro escrito. A produção indígena acaba sendo a mais ameaçada de desaparecer, tendo em vista que o registro oral tem sido prejudicado pela progressiva supressão das tradições próprias em função do intenso contato com outras culturas e, sobretudo, de uma história de conflitos, dominação e violência.

Há alguns projetos, já em andamento, dedicados à preservação da cultura e das tradições dos povos indígenas de Roraima, sendo um dos mais expressivos o Projeto Anikê, conduzido pela OPIR % Organização dos Professores Indígenas de Roraima %, oriundo de uma pesquisa de campo realizada durante um curso de capacitação de professores indígenas financiado pelo Ministério da Educação em 2000. Seu objetivo é o registro de narrativas orais dos povos indígenas e o material é coletado agrupado em categorias e trabalhado em oficinas. O Anikê foi indicado ao Prêmio Gestão Pública e Cidadania 2002 e continua sendo desenvolvido precariamente, em função da carência de fomentos, pois a dificuldade de acesso a muitas áreas indígenas torna o trabalho lento e bastante dispendioso.

Roraima possui uma produção literária que, embora não seja numerosa, tem qualidade e representatividade regional. No caso da literatura das décadas de 1980 e 1990, mais especificamente a poesia, observa-se uma vinculação exacerbada dos textos aos elementos do cotidiano e da paisagem local, o que aponta para uma discussão acerca da busca da constituição e/ou afirmação de uma identidade cultural através, justamente, da “diferença”, cujo simulacro é, *a priori*, a paisagem.

De posse destas informações e com as primeiras entrevistas realizadas, constatamos que nosso ponto de partida para a investigação estaria em um movimento cultural chamado Roraimera, que teve início na década de 1980 e durou cerca de 16 anos. O Roraimera buscou discutir o problema da identidade cultural roraimense através da produção de uma arte referenciada pelos elementos da vida e da paisagem locais. Devido ao perfil do movimento,

Eliakim Rufino, filósofo, poeta roraimense premiado nacionalmente e um dos líderes do Roraimera, afirma que este foi uma espécie de Modernismo tardio, com influências tropicalistas:

No movimento Roraimera nós tentamos esboçar uma fisionomia cultural pra cá, porque até então se dizia que aqui não tinha cultura, isso era um comentário recorrente. O grupo Roraimera vai reconhecer na cultura indígena a nossa cultura mais ancestral, nossa base, porque a elite local é racista, é anti-índio, eles passaram 300 anos escravizando os índios. Nós somos “consumidos” pelo povão, porque a elite rejeita, porque nós somos pró-índio. Talvez a nossa grande contribuição, do Roraimera, é acabar com a crise de identidade que Roraima padecia. Eu acho que até o Roraimera não havia uma arte local mesmo: é a dor e a delícia de ser pioneiro.

Em fevereiro de 1922, São Paulo, Semana de Arte Moderna, é uma revolução na arte brasileira. Os modernistas lançam uma grande pedra no lago tranqüilo da influência européia no Brasil, né? Agora, essa onda só chega em Roraima em 84: o movimento Roraimera é o movimento modernista, que chega aqui em Roraima na década de 80. Toda nossa inspiração é modernista: é o Modernismo, é o movimento modernista... Tardio. E é claro que ao longo desse período a gente foi vendo que tem influência de outros movimentos; a gente tem influência do movimento tropicalista. O Roraimera é o último movimento cultural brasileiro do século XX, por causa da distância, entende? Foram pipocando movimentos em Minas (...), no Nordeste (...), no Pará (...), em Manaus (...), até que, no final do século, tem um movimento aqui, no extremo Norte, na fronteira do Brasil, tem um movimento que está preocupado em construir uma identidade, uma estética regional. (Entrevista realizada em 09/07/2006)

Embora diga respeito a todas as formas de arte, foi através da música que o Roraimera se projetou, não só em Roraima, mas no restante da Amazônia. A música do Roraimera é bastante representativa da pluralidade cultural da região: o ritmo tem um pouco de salsa e merengue, carimbó, forró e batuque, uma mistura rítmica que empolga e proporciona uma idéia das vozes das diversas influências convergentes no local. A maioria das canções do grupo é formada por poemas musicados, sendo difícil distinguir aquelas que não o são, tendo

em vista o caráter poético das letras, sua qualidade literária. Assim, literatura e música se interpenetram, criando um tecido poético marcado por aquela mesma multiplicidade de vozes e feições.

Os textos poéticos têm como traço comum a forte ligação com as impressões da vida neste universo fronteiro, habitado por índios e não-índios, “incrustado” entre a Venezuela, a Guiana Inglesa e o resto do Brasil, e que recebe essa enorme gama de influências. Um universo notabilizado pelo exotismo e pela exuberância da natureza, muito diferente do restante do Brasil e cheio de peculiaridades até em relação à própria Amazônia, já por si peculiar. Ao mesmo tempo, trata-se de um espaço marcado pelo isolamento geográfico, pela violência advinda de conflitos étnicos, sociais e intermináveis disputas por terras, o que pode ser observado no poema a seguir, de Eliakim Rufino.

“Tudo Índio”  
 Eu conheço um wapixana que  
 mora no Treze  
 E ele sabe de outros cem  
 Que também moram lá  
 Muita gente índia (muita  
 gente...)  
 No conselho indigenista  
 Macuxi de São Vicente

Tudo índio, tudo parente  
 Tudo índio, tudo parente  
 Tudo índio, tudo parente  
 Tudo índio

Em cada bairro da cidade  
 Cada tribo tem seu  
 representante  
 Os Tuxáuas se reúnem  
 Toda semana  
 Na associação do Asa Branca

Tudo índio, tudo parente  
 Tudo índio, tudo parente  
 Tudo índio, tudo parente  
 Tudo índio

Eu conheço um yanomami que  
 vende sorvete  
 E um pedreiro taurepang que

vive de biscate  
 As mulheres índias  
 Longe da maloca e da floresta  
 Sobrevivem como  
 desempregadas domésticas  
 E os milhares de meninos e  
 meninas  
 Fazem papel de índio no Boi  
 durante as festas juninas

Tudo índio, tudo parente  
 Tudo índio, tudo parente  
 Tudo índio, tudo parente  
 Tudo... Índio<sup>6</sup>  
 (RUFINO. Eliakim. Texto  
 musicado)

Do ponto de vista da Geografia Cultural, “espaço” e “lugar” são conceitos diferentes. O primeiro sugere impessoalidade, falta de relações afetivas, enquanto o segundo se estabelece a partir da subjetividade, do estabelecimento de relações afetivas. Partindo-se da perspectiva de Paul Claval (1981 e 1999), os lugares subjetivam-se, rompendo a racionalidade econômica e funcional, extravasando forma e cor, para apresentar elementos espaciais carregados de sentido para aqueles que o habitam.

Por sua vez, tal subjetivação contribui para ampliar os sentimentos topofílicos, ou seja, o apego entre as pessoas e os lugares ou ambientes físicos (TUAN, 1983). Assim, os diversos sentimentos humanos são construídos a partir da constante relação entre as pessoas e o espaço geográfico, onde acabam sendo registrados, na paisagem, marcas culturais e identitárias que aparecem expressas, com frequência, nas manifestações culturais, como na poesia, por exemplo. Ocorre, ainda, uma apropriação dos elementos já existentes a partir dos quais se constrói referências próprias.

No poema de Rufino, musicado e gravado por ele próprio e pelo músico paraense Nilson Chaves, fala, causticamente, da migração de indígenas das malocas, seu espaço, para a capital, Boa Vista, um lugar. A perda do referencial afetivo na “cidade grande” provoca também a perda de referenciais identitários. Na busca da construção de novas referências, aqueles sujeitos, deslocados marginalizados pelo desemprego, pelo subemprego,

pela exploração e pelo preconceito, vêm seus traços culturais pasteurizados, valorizados apenas pelo exotismo, exibido em festas e eventos públicos. Assim, em alguns bairros, formam-se “guetos” nos quais indivíduos oriundos de diversas etnias ao mesmo tempo se isolam e se organizam para enfrentar as condições adversas por eles enfrentadas e, sobretudo, para neutralizar o olhar de um outro que os vê como “índio”, um elemento só, “tudo índio, tudo parente”.

Estes estudos têm demonstrado que o desconhecimento sobre a literatura de Roraima ainda é grande, desconhecimento que se deve, grandemente, à falta de políticas de preservação da memória e de incentivo à cultura, que prevaleceu por anos no estado e que pode ser observada até os dias de hoje. Prova disto é que muitas obras cujas referências foram encontradas não puderam ser localizadas fisicamente, nem para compra, nem para consulta em bibliotecas públicas. A notícia que muitas vezes se tem é de que foram para o lixo ou incineradas em grandes fogueiras acesas, até poucos anos atrás, em praça pública, para queimar documentos e outras coisas consideradas “inúteis” pelo poder público. Por outro lado, pudemos constatar o grande interesse que a população em geral tem em conhecer esta Literatura de Roraima, que revela múltiplos olhares sobre a pluralidade cultural da região.

A poesia de Roraima das décadas de 1980 e 1990 apresenta uma linguagem carregada de subjetividade, fortemente marcada por elementos da vida e da paisagem locais, e seus textos manifestam sentimentos construídos a partir da constante relação entre as múltiplas identidades que constituem Roraima e o seu espaço geográfico.

#### Notas

- <sup>1</sup> Projeto de Pesquisa financiado pelo APQ/CNPq.
- <sup>2</sup> Doutora em Teoria da Literatura pela PUCRS. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima. [catia.wankler@pq.cnpq.br](mailto:catia.wankler@pq.cnpq.br)
- <sup>3</sup> Doutora em História pela PUCRS. Professora do Curso de História e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima. [carlamont59@uol.com.br](mailto:carlamont59@uol.com.br)
- <sup>4</sup> Mestre em Geografia pela UFF. Professor do Curso de Geografia da Universidade Federal de Roraima. [rafasol@bol.com.br](mailto:rafasol@bol.com.br)
- <sup>5</sup> Especialista em Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literatura pela UFRR. Graduada em Letras. Professora do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima. [glacieleharr@yahoo.com.br](mailto:glacieleharr@yahoo.com.br)
- <sup>6</sup> Wapixana, macuxi, yanomami, taurepang- povos indígenas de Roraima; Treze (de Setembro), São Vicente, Asa Branca- bairros da cidade de Boa Vista, capital de Roraima; Tuxaua- líder máximo de uma comunidade indígena; Boi- festa tipicamente regional, marcada

por danças e representações de personagens da tradição local, entre os quais os índios

#### Referências bibliográficas

- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ASSMAR, Olinda Batista (Org.). *Interfaces do discurso ficcional sobre a Amazônia*: Dalcídio Jurandir e outros ficcionistas: ensaios de literatura brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2004. (Amazônia: os vários olhares; v.1)
- AUGRAS, Monique. História Oral e Subjetividade. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von (org.). *Os desafios contemporâneos da história oral – 1996*. Campinas: CMU/UNICAMP, 1997.
- BAKHTIN, M.M. *The dialogical imagination: four essays*. Austin: Univ. of Texas Press, 1981
- BERQUE, Augustin. Paisagem marca, paisagem matriz: elementos da problemática para uma geografia cultural. In: ROSENDAHL, Zeny & CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). *Paisagem, tempo e cultura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- BLOOM, Harold. *A angústia da influência: uma teoria da poesia*. 2. ed. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- BORDINI, Maria da Glória. *Acervos literários e ensino de Literatura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- \_\_\_\_\_. Criação ou produção: a obra literária e sua materialidade. [www.pucrs.br/letras/pos/historiadaliteratura/redes/](http://www.pucrs.br/letras/pos/historiadaliteratura/redes/)
- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: *O poder simbólico*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8. ed. São Paulo: T. T. Queiroz, 2000. (Biblioteca de Letras e Ciências Humanas; Série 2ª [Textos]; v. 9)
- CLAVAL, Paul. *A Geografia Cultural*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Evolución de la Geografía Humana*. Barcelona: OIKOS TAU, 1981.
- CORRÊA, Roberto Lobato & ROSENDAHL, Zeny (org.). *Introdução à Geografia Cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- COSGROVE, Denis. A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: ROSENDAHL, Zeny & CORRÊA, Roberto Lobato (org.). *Paisagem, tempo e cultura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p.92-123.
- CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte:

- Autêntica, 2006. (Leitura, escrita e oralidade)
- FERREIRA, Jerusa. Os desafios da voz viva. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von (org.). *Os desafios contemporâneos da história oral – 1996*. Campinas: CMU/UNICAMP, 1997.
- FREITAS, Sônia Maria de. *História oral: possibilidades e procedimentos*. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- HALL, Stuart. Identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LAJOLO, Marisa. Do intertexto ao hipertexto: as paisagens da travessia. *Revista da Biblioteca Mário de Andrade*, São Paulo, v. 56, jan./dez. 1998.
- LIMA, Elaine Azambuja de. Acervo literário: conservação, recuperação e restauração. [www.pucrs.br/letras/pos/historiadaliteratura/redes](http://www.pucrs.br/letras/pos/historiadaliteratura/redes)
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.
- MEINIG, Donald W. O olho que observa: dez versões da mesma cena. *Espaço e Cultura*. Rio de Janeiro, n.13, jan/jun. de 2002. p.1-83.
- NABUCO, Monsenhor Joaquim. Em defesa do livro — a conservação das nossas bibliotecas e arquivos. 2. ed. Rio de Janeiro: Antunes, 1959.
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura no mundo contemporâneo e a formação do leitor. *Revista da Biblioteca Mário de Andrade*, São Paulo, v. 56, jan./dez. 1998.
- SOUZA, Carla Monteiro de. *Gaúchos em Roraima*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. (Coleção História, 42)
- TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

# O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DAS IDÉIAS SOBRE A ESCOLA NOVA NO TERRITÓRIO DO ACRE (1940-1950): GESTÃO MARIA ANGÉLICA DE CASTRO

Cleyde Oliveira de Castro<sup>1</sup>  
Maria Evanilde Barbosa Sobrinho<sup>2</sup>

**Resumo:** Esse artigo visa apresentar os resultados parciais de pesquisa de Doutorado realizado na área de Educação, na UFMG, na linha de pesquisa História da Psicologia. A pesquisa em andamento tem como preocupação verificar como se deu o processo de apropriação das idéias sobre a Escola Nova no Território do Acre no período de 1946-1951, na gestão de Maria Angélica de Castro, Diretora do Departamento de Educação no período. Essa educadora mineira promoveu significativas mudanças na educação do Território e contribuiu para o processo de divulgação dessas idéias. Para subsidiar essa pesquisa buscou-se verificar: como as idéias escolanovistas se fazem presentes na ação da educadora e no seu discurso? Quais princípios da escola nova podem ser identificados nos documentos sobre a reforma do ensino primário, do ensino normal e no programa de ensino primário elaborados na gestão da educadora? Para dar conta do que se propôs utilizou-se como método de pesquisa a análise de documentos, fotografias e jornais do período recortado. Os resultados parciais obtidos na pesquisa apontam para a implantação de idéias como: valorização do aluno, centros de interesse, homogeneização das classes, ensino centrado no interesse do educando, etapas de desenvolvimento, escola como continuidade da vida da criança, jogo, lúdico, respeito às idades, educação ativa. Espera-se com essa pesquisa estar contribuindo para os estudos sobre os processos de apropriação das idéias sobre a escola nova através da História da Educação e da História da Psicologia, pois esse trabalho permite que se conheçam outras histórias. Espera-se, ainda, estar contribuindo para ampliar os conhecimentos sobre a história da educação no Acre.

**Palavras-chave:** Educação-Acre, Escola Nova, apropriação.

O resultado parcial da pesquisa ora apresentada

se inscreve no campo temático da História da Educação e da Psicologia da Educação, áreas do conhecimento que têm contribuído para a investigação e divulgação do que vem sendo produzido, desde o século XX, no tocante à temática Escola Nova, por autores como: Saviani (2004); Lourenço Filho (1966; 2004); Ghiraldelli (2003); Nagle (1974), Vidal (2003) e no campo da psicologia por Antunes (2005); Massimi (2004); Claparéd (1956); Antipoff (1929); Campos (2000); (Prates 1989), dentre outros estudiosos que irão contribuir para o desenvolvimento desse estudo. Somados a essa fonte teórica, essa pesquisa foi realizada a partir da coleta de dados através de fontes como: jornais (1946-1951), documentos, relatórios de governo (1947-1951), relatórios da diretoria de educação, programas e regulamentos de ensino e fotografias referentes à educação (1946-1951).

A pesquisa visou aprofundar o estudo sobre os processos de apropriação das idéias sobre a Escola Nova permitindo ainda que se conheça outras histórias a partir de dados referentes à história da educação no Acre, pois esse processo foi abordado na dissertação de Mestrado de Giovana Ginelle (1982), “A história da Educação acreana, volumes I e II” mas de forma breve. Nela a autora destaca a primeira tentativa de aplicar os princípios escolanovistas no ensino, em 1936, na gestão de Anselmo de Sá Ribeiro, que não se viabilizou por encontrar como barreira a falta de formação dos professores. Com o desenvolvimento do estado, essas condições serão aprimoradas em 1946, no governo Guiomard dos Santos e na Gestão de Maria Angélica, no DEC, através de uma série de melhorias que foram implantadas nesse governo. E, diante dos indícios que se foram apresentando, a partir do que se foi encontrando, enquanto notícias no jornal local da época e nos documentos sobre educação, é que se acredita ser possível estar reconstruindo a história da educação acreana, trazendo à tona uma versão dos fatos, das idéias, das atividades desse passado

relativamente recente.

A Escola Nova foi um movimento de crítica aos modelos educacionais instituídos, que iniciou em países europeus e americanos, através de ensaios, com o intuito de rever o trabalho escolar, suas condições e resultados, a partir de novos pressupostos e métodos de investigação. Esse movimento surgiu em 1880, em países como: Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria, Itália, Estados Unidos, dentre outros (LOURENÇO FILHO, 1966:24).

De acordo com LOURENÇO FILHO (1966) e CAMPOS (2000), esse movimento visava “criar uma escola diferente da que existia”, pois a educação tradicional vigente à época baseava-se numa prática em que o aluno, de forma passiva, absorvia conteúdos dissociados da realidade, privilegiando a memorização em detrimento da compreensão.

No Brasil a renovação chega, de acordo com Lourenço Filho (1966), sob o domínio da didática, no final do século XIX, graças à influência de educadores norte-americanos que mantinham colégios particulares no país. Em 1800, no Seminário de Olinda, já se encontram os primeiros indícios da educação moderna, com Azeredo Coutinho, ao expor, no seu “Plano de Estudo”, que o ensino dever ser prático, afastado do espírito especulativo de que se revestia o ensino jesuítico. A reforma Couto Ferraz, em 1854, que propunha que o professor tivesse uma vivência prática, antes de ser selecionado para assumir suas atividades na educação. Ainda nessa mesma reforma dá-se ênfase à correlação que deveria existir nos estudos de pesos e medidas e à realidade nacional. Essas duas situações já demonstram dois aspectos que serão muito discutidos, a partir da nova proposta: a seleção de professores e os estudos feitos a partir da realidade prática do aluno (SAVIANI 2007:110-135).

Patto (2004) e Massimi (2005), as idéias escolanovistas tiveram como seus divulgadores Manoel Bonfim e Rui Barbosa. Manoel Bonfim, em 1880, por ter suas idéias incorporadas pelos representantes da Escola Nova, uma vez que procurou fazer uma análise histórica dos problemas enfrentados pela educação no Brasil, considerando estes como resultado da nossa exploração colonial. E Rui Barbosa, que ao redigir parecer sobre o ensino primário, em 1882, faz referência aos novos métodos

de ensino com suas bases no que Allison Calkins denominou “Primeiras lições de coisas”, ou ensino intuitivo, traduzido por ele (Rui Barbosa) em 1881, publicado no Brasil em 1886. Esse manual continha, em suas páginas, as primeiras indicações da utilização de objetos concretos, racionais e ativos na educação dos alunos. Essas lições tencionavam a substituição do exercício da memória pelo desenvolvimento da observação, da educação artificial pela natural. Essas bases, portanto, estavam presentes nos primeiros experimentos realizados no Colégio Progresso (Rio de Janeiro) Colégio Piracicabano e Escola Americana (São Paulo). Esses dois últimos influenciaram as atividades em outras escolas, em especial nas escolas públicas da cidade de São Paulo. (DEMerval SAVIANI 2007:139; ROSA FÁTIMA DE SOUZA, 2001:2; LOURENÇO FILHO, 1966:175).

Essas preocupações, portanto, estarão expressas a partir das seguintes reformas: Sampaio Dória, em 1920, realiza em São Paulo a primeira dessas reformas regionais do ensino; Lourenço Filho, que possuía uma base teórica americana e europeia, é chamado ao Ceará para realizar a segunda dessas reformas (1922-1923); Anísio Teixeira traz para a Bahia a experiência que acumulou em cursos de educação nos Estados Unidos, onde foi aluno de John Dewey, o grande idealizador do movimento da Escola Nova norte-americano, que inspirou o do Brasil (1924-1925); José Augusto Bezerra de Menezes, no Rio Grande do Norte, dá continuidade a esse movimento de reformas (1925-1928). E nos anos de 1927 e 1928 é a vez do Paraná, com Lisímaco Costa. Nesses mesmos anos, Francisco Campos e Mário Cassanta, em Minas Gerais, com seu projeto de reforma, introduzem de forma mais sistemática as idéias renovadoras. Essa característica irá marcar também a reforma no Distrito Federal, Rio de Janeiro, então capital da República, liderada por Fernando de Azevedo nos anos de 1927-1930, e a de Pernambuco, de iniciativa de Carneiro Leão (DI GIORGI, 1986:54; SAVIANI, 2007:175-177; CPDOC).

Um novo movimento se organiza encabeçado pelos intelectuais da Escola Nova, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), cujos participantes foram Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, dentre outros, que ao



proporem as reformas educacionais, o fizeram a partir do conhecimento baseado nos estudos produzidos pela psicologia experimental, biologia e pela sociologia (LOURENÇO FILHO: 1966).

Esse movimento perpassa os anos 30, 40 e 60 do século XX. Seu apogeu ocorre de 1947 a 1961, com predominância da pedagogia renovada, através das escolas experimentais, como os Colégios de Aplicação. E começa a declinar nos anos finais da década de 60, com a percepção de que a “escola não era a única nem a principal agência educativa”, não valendo à pena, portanto, o esforço de renovação escolar. Essa percepção e as necessidades geradas por ela começam a dar lugar à educação tecnicista (SAVIANI, 2007:333-338).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propunha colocar em prática itens como: o uso da ciência na resolução dos problemas educativos; uma educação integral do homem, justificando que ela seria contínua; que a educação deveria ter uma finalidade, guiada por uma “concepção de vida”, determinada, por sua vez, pela estrutura da sociedade; uma escola única que não implicaria, porém em um monopólio estatal, mas a escola pública deveria fornecer uma educação comum, igual a todos; uma educação laica, gratuita e obrigatória e com a co-educação dos sexos, buscando uma unidade da função educacional, onde a seleção dos alunos ocorreria por série e por idade, considerando sua aptidão natural; que seriam suprimidas as instituições criadoras de diferenças sobre as bases econômicas; a incorporação dos estudos do magistério na universidade; a equiparação de mestres e professores em remuneração; a correlação entre a continuidade do ensino em todos os seus graus; autonomia da educação; desvinculação de interesses pessoais e partidários; descentralização da educação, pois unidade não significa uniformidade, mas pressupõe multiplicidade, o ensino comum em todos os graus seria de responsabilidade da união, na capital, e de responsabilidade dos Estados nos respectivos territórios; a educação torna-se essencialmente e primordialmente estatal com a contribuição das demais estâncias sociais. O “MEC será responsável pela vigilância da aplicação do que está posto enquanto educação nacional.” (GHIRALDELLI, 2003:34-36; SAVIANI, 2007: 246).

As bases psicobiológicas da educação, expressas no Manifesto, apontam para a necessidade de o professor conhecer o educando como forma de superar o empirismo reinante na escola tradicional. Nesse sentido, a nova doutrina entendia que o educando não poderia ser reflexo de um modelo exterior, mas o ensino deveria obedecer as leis de desenvolvimento da criança indicadas pelo seu crescimento de “dentro para fora”. Assim transferia-se “para a criança (o aluno) e para a sua personalidade o respeito, o eixo da escola e o centro de gravidade do professor da educação”. Dessa forma, a escola deveria “oferecer à criança um meio vivo e natural, favorável ao intercâmbio de reações e experiências”. A escola deveria, ainda junto com a criança, viver a sua vida generosa e bela, e levá-la ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita, quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e necessidades (SAVIANI, 2007:246-247).

Segundo o Manifesto, essa educação seria uma contraposição à educação tradicional, pautada numa tendência exclusivamente passiva, intelectualista e verbalista. A educação teria por base a “atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação da necessidade do próprio indivíduo”. Sendo assim, o texto destaca que não adianta fazer distinção entre “escola tradicional” e “Escola Nova”, restringindo-se à idéia de que a segunda estaria voltada para “o trabalho manual” e a outra não, uma vez que a diferença fundamental estava no fato de que os programas tradicionais estariam voltados para a lógica formal dos adultos, enquanto que na escola nova esses se voltariam para uma lógica psicológica, a da criança. Os programas deveriam respeitar o desenvolvimento da criança, seus interesses e aptidões. Para tanto, a escola deveria ser uma “comunidade em miniatura” na qual as crianças desenvolveriam suas atividades manuais, construtoras e motoras de forma natural (GHIRALDELLI 37-38; MANIFESTO 1930; LOURENÇO FILHO, 1966: 162-175).

A educação, portanto, tinha como base não só a necessidade da organização da escola e a garantia dos direitos de uma escola pública, gratuita e igual para todos, como também tinha a preocupação de pensá-la a partir da ciência, com as descobertas relativas ao desenvolvimento da criança, resultando na variação dos procedimentos de ensino e na

percepção de que os aspectos sociais não estão dissociados dos demais aspectos que envolvem a vida da criança, da comunidade e da escola (LOURENÇO FILHO, 1966: 23; SAVIANI 2007).

Essas descobertas sobre a infância, bases das novas idéias, foram pensadas a partir da contribuição da Psicologia experimental para a educação, através de estudos de orientação behaviorista (Henri Piéron, Eduard Thorndik e Skinner), genética funcional (Claparéd) e psicanalítica (Freud). É necessário, porém, esclarecer que a Psicologia não resolve todos os problemas da educação, mas sem os dados que ela fornece, nenhum problema de “técnica educativa” chega a ser encaminhado ou proposto. É nesse sentido que se reafirma que a Psicologia contribuiu para a investigação das diferenças individuais e para a construção das bases de modelos teóricos que explicam a gênese e o comportamento da criança, e também como se dá o seu processo de aprendizagem (CAMPOS, 1989:1; LOURENÇO FILHO 1966:65, CÉSAR COOL, 1995).

Os estudos sobre a criança se difundiram, a partir da descrição das variações psicológicas através das idades, com os estudos comparativos. Stanley Hall difundiu o método dos questionários ou rol de perguntas, para explorar aspectos do pensamento infantil. A partir desses estudos organizou-se outros instrumentos para examinar o desenvolvimento físico da criança, como forma de facilitar a determinação da idade cronológica. Criaram-se técnicas para observação e registro de resultados a serem relacionados à idade cronológica sucessivas dos indivíduos.

O uso da psicométrica permitiu, ainda, o estudo de aspectos como memória, atenção, inteligência global, inteligência integral, vocabulário, maturação, teor emocional das respostas e outros. Essas características passaram a ser empregadas para designar desenvolvimento funcional e rendimento adaptativo da criança (COUTINHO E MOREIRA 1992; LOURENÇO FILHO, 1966).

Estudos similares aos descritos se fizeram para designar as diferenças e semelhanças das crianças, observando-se as similaridades físicas de cada idade (estatura, peso, rapidez, movimentos e suas várias manifestações). Seria possível indicar, ainda, as semelhanças de comportamento em geral (como formas de locomoção, linguagem, expressão gráfica,

compreensão, invenção, capacidade crítica e reações de adaptação social da criança) (LOURENÇO FILHO, 1966; COLL 1995).

Em continuidade a esses estudos, Alfred Binet (1857-1911) e Theodor Simon difundiram as bases estatísticas, através de provas e testes para determinação das idades com as escalas métricas de inteligência, possibilitando assim a criação do conceito de idade mental. Em seqüência, foram criados testes para o diagnóstico de capacidades específicas como aptidão, nível de comportamento motor, níveis de maturidade e níveis de adaptação emocional e social da criança (LOURENÇO FILHO, 1966: 71; COLL, 1995:24).

Mais tarde, com Freud, os estudos sobre as diferenças individuais puderam ser desenvolvidos, mediante técnicas mais complexas elaboradas através da psicologia clínica. Nela, o estudo de cada caso é aprofundado a partir das provas de rendimento e resultados de observação da dinâmica do comportamento, com o emprego de provas de personalidade. Nessas não se empregam apenas as técnicas estatísticas, mas a interpretação do teor dinâmico das respostas e o seu significado, simbólico e real (LOURENÇO FILHO, 1966).

Somados aos estudos das diferenças individuais, foram concebidas explicações a partir dos modelos genéticos funcionais, que permitiram conhecer como a evolução individual se processava (modelos evolutivos), pois o educador necessitava se apoiar em um modelo explicativo do comportamento humano para poder interferir na aprendizagem do educando. A definição do termo genético se justifica pelos estudos sobre a hereditariedade, e o funcional por se relacionar à interação “organismo e ambiente” ou ajustamento do ser humano ao longo desse processo. Esses estudos compreendiam que o educando aprende a partir das influências recíprocas entre o organismo e o ambiente e não como se acreditava que fosse, ou seja, apenas pela resposta dada a estímulos externos (LOURENÇO FILHO, 1966:65-77).

A grande preocupação do final do século XIX e início do século XX foi o ingresso em massa das crianças na escola, a implantação progressiva, nos países ocidentais, de uma escolarização generalizada, resultado da dispensa do trabalho infantil. Esse ingresso das crianças na escola resultou na

preocupação da psicologia em resolver problemas que julgava que tinham que ser sanados, relativos à inteligência, à aprendizagem e às diferenças individuais. Assim, a psicologia passou a ser a ciência que vai permitir um processo de cientificização da educação, pois teria que ajudar a dar respostas às necessidades de introduzir mudanças qualitativas no ensino (CARVALHO, 2002:52; COLL, 1995:22).

Feitas essas considerações iniciais sobre a Escola nova, suas bases biológicas, psicológicas e sociais, importa citar ainda a Psicologia Funcional, através de um dos seus expoentes, Claparède, em seus estudos sobre a criança. Os conceitos desenvolvidos por esse teórico abrangem os estágios de desenvolvimento do pensamento da criança, condutas operatórias, pré-operatórias ou lógicas da primeira infância. Desenvolveu ainda estudos sobre a atividade infantil provocada pela necessidade; construção dos conceitos de diferenças e semelhanças, onde, de acordo com o autor, as diferenças precedem as semelhanças, ou seja, primeiro a criança percebe as diferenças de um objeto e só depois a semelhança; a conduta como resultante dos interesses da criança, onde ela só consegue aprender aquilo que lhe desperta o interesse; Claparède estudou também as necessidades e apetites, vistos pelo teórico não como simples resultados de um estímulo mecânico, mas como adaptação a um conjunto de situações presentes; a inteligência, vista por ele como resultado de adaptação às circunstâncias novas. Essas são, portanto, as concepções de Claparède sobre o funcionamento mental da criança (CLAPARÈDE, 1959: 35-87).

As idéias de Claparède na psicologia funcional sobre a criança, seu desenvolvimento mental aliado à educação e outros temas discutidos pelo teórico, se difundiram pelo mundo através de seus discípulos. No Brasil, devemos destacar Helena Antipoff, que foi sua aluna, cuja preocupação se voltou para o desenvolvimento do educando pautado em sua autonomia, diferenças individuais no nível de desenvolvimento físico, mental e escolar (Nepomuceno, 2006:74). Quanto ao processo de escolarização, a educadora se preocupava com a observância de uma atitude democrática, respeito às diferenças, a importância da ciência como instrumento para melhorar a realidade e a relação

entre a escola e a vida cotidiana, princípios esses presentes no novo ideal de educação, o escolanovismo (ANDRADE, 2008:95).

Esse ideal estava presente no trabalho desenvolvido por Helena Antipoff, baseado na perspectiva genético funcional de seu mestre, Claparède, adquirido entre 1912 e 1916, quando foi sua auxiliar de pesquisa em Genebra. Ainda sob a orientação de Claparède, integrou o primeiro grupo de educadoras da *Meson de Petits*, escola experimental anexa ao Instituto Jean Jaques Rousseau, onde os novos métodos educativos, preconizados pela equipe do Instituto, seriam elaborados e testados, resultando na proposta da Escola Ativa, que tinha como princípio que a educação deveria centrar-se no interesse do educando (CAMPOS, 2003:211).

Em Minas, a partir de 1929, na Escola de Aperfeiçoamento e, posteriormente, na Escola Rural (1947), Antipoff desenvolveu importantes pesquisas na área da Psicologia e da Educação, como: pesquisas sobre inteligência, relações entre escola e meio social, entre inteligência e vocabulário, seleção e orientação profissional, homogeneização de classes escolares, motricidade, fadiga, revisão e adaptação de testes estrangeiros às crianças brasileiras, medidas psicológicas e verificação do rendimento escolar. Somados a esses, realizou trabalhos de campo na Escola de Aperfeiçoamento e na Escola Rural, a partir de dados coletados em sala de aula (CAMPOS E QUINTAS, 2008:125-137).

Antipoff foi professora e coordenadora do laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, localizada em Belo Horizonte. Essa escola foi criada no governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, que buscou implantar uma “política modernizante”, na qual a educação foi considerada uma de suas prioridades. Para auxiliá-lo em tal empreendimento, o governador nomeou Francisco Campos, responsável pela reforma da educação mineira (1927). (PRATES, 1989:140; ANDRADE E PEIXOTO, 200:34).

Francisco Campos, tomando como referência os princípios do movimento escolanovista para a implementação do ensino primário e para a formação de professores, através da Escola de Aperfeiçoamento, enviou um grupo de professoras para os Estados Unidos (Alda Lodi, Lúcia Cassanta, Amélia de Castro Monteiro, Benedita Valadares e

Inácia Ferreira Guimarães) para que pudessem se apropriar dos conhecimentos que vinham se produzindo a partir da Escola Nova. Elas teriam a responsabilidade de formar um grupo de professoras que seriam elementos “piloto”, que após concluir seu curso retornariam às suas cidades de origens e poderiam divulgar as novas idéias sobre educação, reorganizando a escola e a direção pedagógica do seu trabalho. “Junto ao professorado local, esses elementos, qual semente inovadora a germinar e multiplicar traria as boas novas” às várias partes do Estado (PRATES, 1989:94-141).

Para dar conta da grande empreitada, que foi a implantação da renovação da educação mineira, Francisco Campos contou com esse grupo de professores formados nos Estados Unidos, que ao retornar iniciam suas atividades pedagógicas junto a outro grupo, os de professores convidados de países europeus -Theodor Simon, Leon Walter, Mmme. Artus Perrelet, Helena Antipoff e Jeanne Louis Milde. As duas últimas não retornaram à Europa e assumiram o Brasil como pátria - para ministrar disciplinas na Escola de Aperfeiçoamento. A vinda dos dois grupos de professores marca também o início das atividades da Escola de aperfeiçoamento (idem, 146-147).

Ao começar a funcionar, em 1931, a Escola de Aperfeiçoamento atende um grupo de 140 professoras selecionadas nos seus municípios de origem, cujo critério usado à época era o fato de se destacarem no seu trabalho escolar. Dentre essas está Maria Angélica de Castro, da cidade de Monte Santo.

Segundo Maria Angélica de Castro, em uma carta escrita em 1978, cujo teor era sua trajetória educacional, foi convidada pelo governo de Minas para freqüentar a Escola de Aperfeiçoamento em 1931, e lá fez o Curso de Administração Escolar durante dois anos. Após esse período, retorna à sua cidade, onde permaneceu até receber um novo convite para trabalhar no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, sob a direção de Helena Antipoff, como sua assistente até 1938. Após esse período, foi selecionada para trabalhar no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, na Guanabara, mas preferiu ficar em Belo Horizonte, junto à família (MARIA ANGÉLICA DE CASTRO, 1978; JORNAL O RIO BRANCO,

16.10.1971).

Em 1946, após ser nomeado Governador do Território do Acre pelo então Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, o Major Guimard dos Santos, ex-aluno e conterrâneo de Maria Angélica, convida-a para assumir a Secretaria do Departamento de Educação e Cultura do Território, sob seu governo. Ela é empossada em abril de 1946 e se torna a primeira mulher a dirigir este departamento no Território. A partir desse momento, a educadora será uma figura de vanguarda, não apenas por ser a primeira mulher a assumir a direção do Departamento, mas pelo trabalho que desenvolveu no Território junto com o Governador Guimard dos Santos, considerado o governador que trouxe a modernidade ao território, sendo ele também responsável pelo projeto de Lei que elevou o Acre à categoria de Estado em 1962 (JORNAL O ACRE, 1946-1951; GINELLI, 1982).

O Acre, no período em que Maria Angélica chega, era uma região em que a educação, como nos demais estados brasileiros, estava em processo de organização, pois tinha sido anexado ao Brasil em abril de 1904, e nos quarenta e dois anos de sua existência ainda havia muito a se fazer pelo território. A administração governamental e da educação passou por constantes trocas. Em alguns períodos, pelo que se pôde verificar nos documentos, havia uma transitoriedade de governo e diretores de departamento de educação, pois ficavam um ou dois anos e já eram exonerados. Isso interferia na continuidade do trabalho e na implantação de propostas. Guimard dos Santos e Maria Angélica foram uma exceção até 1946, pois foram os que assumiram suas funções por mais tempo no Acre território.

No período em que esteve à frente do DEC, Maria Angélica de Castro dirigiu sua atenção ao ensino primário e normal. Elegeu como preocupação inicial a formação de professores, pois encontrou apenas 12 normalistas formadas; promoveu cursos de férias para os professores da capital e dos municípios, pois a não formação desses professores impedia a implantação do que se chamava à época nos jornais de “moderna pedagogia”. Enviou professores para participar de cursos promovidos pelo INEP na capital federal,

pois, além de adquirir os novos conhecimentos disseminados nos grandes centros, era necessária a formação de gestores para lidar com as escolas e ajudá-la na administração do DEC. Incentivou o funcionamento das Escolas Normais Regionais nos municípios, pois o Território só possuía uma Escola Normal, sendo que as distâncias e a dificuldade de acesso entre os municípios acreanos e a capital era grande. Reivindicou a construção de escolas com espaço adequado ao desenvolvimento das atividades das crianças, pois o que encontrou, em sua maioria, eram escolas instaladas em barracões de madeira em péssimo estado de conservação. Fundou bibliotecas escolares e promoveu a implantação de cinemas escolares, pois estes poderiam ser usados como mais um recurso de ensino, e o interesse do governo era o de implantar o que já existia em outras cidades. Fundou a Sociedade Pestalozzi de “assistência ao aluno pobre”, regulamentou o Ensino Primário e o ensino Normal. Elaborou Programa do Ensino Primário. Preocupou-se em estar divulgando notícias sobre educação da criança através de artigos escritos por ela ou que selecionava de revistas e jornais de outros estados. Os textos escritos ou discursos proferidos em solenidades eram divulgados no jornal local. Estes feitos, bem como seus textos, nos indicam a presença do discurso escolanovista, considerando-se ainda a formação da educadora, feita em uma escola com princípio escolanovista e que teve como mestres Claparède e Antipoff, embasando seus conhecimentos na psicologia da educação.

Concluindo e considerando as categorias propostas para a análise dessa pesquisa, o que se encontrou nos documentos estudados enquanto dados parciais foi: a) a valorização do aluno, centro do processo educacional. Esse aspecto consta no Decreto do ensino primário ao afirmar que “essa modalidade de ensino deveria atender os interesses da infância”; b) a homogeneização das turmas, que poderia ser realizada de duas formas: através dos testes de inteligência e por idade. No Acre, os testes serão realizados em fase posterior ao período estudado, mas essa homogeneização foi realizada respeitando-se a idade do aluno (Relatório de Maria Angélica, 1947). Esse princípio foi defendido por Claparède ao afirmar que a escola deve respeitar as diferenças individuais; a escola é concebida como

continuidade da vida da criança, pois ela deve ter como fundamento as atividades do próprio discípulo e a realidade que o cerca (Regulamento do Ensino Primário, 1947); c) O ensino deve se inspirar em todos os momentos no sentimento de unidade nacional e de fraternidade, princípio esse presente na perspectiva escolanovista que tinha como finalidade desenvolver uma educação para a paz (Lourenço Filho, 1966); d) o jogo e o lúdico são propostas presentes no Programa de Ensino Primário de 1949, princípios esses refletidos nas poesias, jogos e brincadeiras que direcionam as atividades do ensino de aritmética, gramática, geografia e ciências naturais. Os centros de interesse, segundo Maria Angélica, se constituiriam a partir dos estudos do que havia na região como: a castanheira, a laranjeira e os produtos típicos do território.

Diante dos dados que foram sendo encontrados (regulamentos, programas de ensino e das notícias divulgadas nos jornais), e mediante a identificação dessas e outras possíveis categorias é possível indicar que essas idéias chegam ao Acre através do trabalho realizado por Maria Angélica, que possibilitou o processo de apropriação dessas idéias pelos professores de então.

#### Notas

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação – FAE, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, professora de Psicologia da Educação na Universidade Federal do Acre- UFAC (e-mail: cleydecastro@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Letras Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre- UFAC; professora substituta da Universidade Federal do Acre; Professora de Educação infantil e séries iniciais do Sistema Particular de Ensino (e-mail: ebsobrinho@gmail.com)

#### Referências bibliográficas

- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Texto trabalhado na disciplina de Psicologia no curso de doutorado da UFMG. Belo Horizonte, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia e educação no Brasil nas primeiras décadas do século xx: o diálogo com pioneiros da França e da Suíça, o olhar sobre a cultura brasileira.** UFMG. GT: Psicologia da Educação n.20. Agência Financiadora: CNPq – FAPEMIG-pg 9.
- \_\_\_\_\_. Regina Helena Freitas. Elementos para a história da psicologia da educação no Brasil. Em ASSIS, Raquel Martins de. **Debates entre a**

- educação tradicional e a escola nova.** Centro de documentação e Pesquisa Helena Antipoff-CPDHA. Boletim nº 18. Belo Horizonte, MG. 2005.
- \_\_\_\_\_. Regina Helena de Freitas; QUINTAS Graziela de Andrade. **Ensinando psicologia para educadores: a perspectiva de Helena Antipoff (1930-1987).** Em NASSIF, Lilian Erichsen; NUNES, Maria Terezinha (org). **Formação de professores: diálogos com a experiência antipoffiana,** Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Belo Horizonte: Ed. PUC. Minas, 2008.
- CLAPARÈDE, Edouard. **A escola sob medida.** Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1959.
- COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da educação.** Belo Horizonte: Editora Lê 1992.
- COLL César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v1.
- DI GIORGI, Cristiano. **Escola Nova.** São Paulo: Editora Ática, 1986.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 2003.
- GINELLI, Giovana. **História da educação acreana.** Rio Branco: UFAC/DE, 1982. Volume I e II.
- Httpv. [www.cepdoc.fgv.br](http://www.cepdoc.fgv.br)
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova: bases e diretrizes da pedagogia contemporânea.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1969.
- \_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo da escola nova: bases e diretrizes da pedagogia contemporânea.** Rio de Janeiro: EdUEJ:Conselho Federal de Psicologia, 2002.
- MASSIMI, Mariana. **História da Psicologia Brasileira: da época colonial até 1934.** São Paulo: EPU, 1990.
- MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- NAGLE, Jorge. Em: WARD, Miriam Jorge. **Revista brasileira de educação.** São Paulo: Associação Nacional de Pós-graduação, maio-agosto, número 014, 2000.
- PRATES, Maria Helena Oliveira. **Introdução oficial do movimento de escola nova no ensino público de Minas Gerais: a escola de aperfeiçoamento.** Belo Horizonte: 1989 (Dissertação de Mestrado).
- SAVIANE, Demerval. **História da idéias pedagogias no Brasil.** Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2007.
- SALVADOR, César Coll et al. **Psicologia do Ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **Tecnologia de ordenação Escolar no século XIX: currículo e método intuitivo nas escolas primárias americanas (1860-1890).** Em Revista Brasileira de História da educação, nº 01. Campinas, SP: Editores Autores Associados, 2001.
- Sociedade Brasileira de História da Educação (organizadora). **Educação no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo, SBHE, 2001.

# LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: DISCUTINDO QUESTÕES DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE SURDA

Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas <sup>1</sup>

O surdo tem sido desvalorizado socialmente através da exclusão ao se relacionar a ausência de oralidade<sup>2</sup> à incapacidade cognitiva. A negação das línguas de sinais, próprias dos surdos, chegou ao ponto de levar à interdição oficial delas no século XIX. A idéia básica era de que o surdo deveria aprender a falar e, a partir daí, aprender a escrever. Estas duas perspectivas resultaram num planejamento educacional deficitário, na medida em que foram desconsideradas sua capacidade cognitiva e sua especificidade linguística.

## LIBRAS e educação

No Brasil, a partir dos anos 60, a pesquisa acadêmica começou a debruçar-se sobre a análise da língua brasileira de sinais - Libras (Silva & Nembri, 2008), o resultado desses trabalhos gerou o seu reconhecimento como língua, com estrutura própria, viva e autônoma. Junto ao estudo linguístico propriamente dito também foram desenvolvidos estudos sobre aquisição, bilinguismo e, mais recentemente, estudos que relacionam a língua à construção de identidade surda.

Talvez a principal consequência disto tenha sido o reconhecimento da LIBRAS como meio legal de comunicação dos surdos a partir da lei nº 10.436, de 2002, sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Este primeiro passo gerou o direito dos surdos vivenciarem a educação na sua língua, entretanto, apesar de ter sido incluída no sistema escolar, nem todos os profissionais estão sendo qualificados adequadamente para este fim, assim como os profissionais de outras fatias da sociedade, por exemplo: hospitais, museus, comércio, bancos e repartições públicas em geral.

Se por um lado foi genuinamente significativo o conhecimento da língua enquanto estrutura e seu consequentemente reconhecimento, é mister um trabalho de informação e sensibilização à alteridade,

única capaz de gerar a igualdade, construída a partir do reconhecimento e aceitação das diferenças. Esta perspectiva inclui não o ajustamento do surdo a uma proposta de educação ouvintista, como já foi tão árduamente apregoadado, mas ao direito à especificidade a partir da sua diferenciação. Quanto a isso o próprio MEC recomenda:

“... que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo”. (MEC/SEESP, 2002:37).

Apesar da recomendação, é vivenciado um processo de verdadeira exclusão desde os primeiros anos escolares, pois como diz Quadros (2008) as crianças surdas têm tido acesso à língua de sinais muito tardiamente pois, se por um lado a maioria delas são filhas de pais ouvintes e não tem contato com adultos surdos, por outro as escolas não oportunizam o encontro do adulto surdo com a criança surda.

Com a responsabilidade de assegurar a apropriação de novas linguagens à criança, as primeiras séries precisam favorecer a exposição à Libras - primeira língua, e sequencialmente à língua portuguesa, na sua modalidade escrita - segunda língua. A LIBRAS, compreendida assim como primeira língua dos surdos, irá favorecer o acesso às estruturas cognitivas que o letramento demanda, facilitando não apenas a aprendizagem da leitura e escrita per si, mas também a compreensão da função social dessa leitura e escrita, assim como a aquisição de conhecimentos que advém da interpretação feita a partir do que é lido.

Infelizmente, nem todos os surdos têm vivenciado sua educação formal sob esta perspectiva,

muitos foram expostos tardiamente à língua de sinais, outros tiveram professores que a utilizaram apenas como uma ferramenta de auxílio no repasse dos conteúdos e outros ainda nunca tiveram contato com a Libras tendo sido oralizados e, portanto, apresentam sérias dificuldades de compreensão, o que interfere sobremaneira na aquisição de conhecimentos.

Assim, a diminuta quantidade de surdos que têm conseguido chegar ao ensino superior compõe um grupo extremamente heterogêneo: no tocante ao conhecimento de LIBRAS, de língua portuguesa e de conteúdos gerais. A Academia, como outros níveis de escolarização, também não está preparada para trabalhar com esses alunos. Em paralelo a isto, vemos que os alunos de licenciatura, professores em formação, não tem ainda conhecimento acerca da língua brasileira de sinais, nem enquanto estrutura, nem quanto à sua contextualização.

O MEC através do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, tornou obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e licenciaturas; e como disciplina optativa nos cursos de bacharelado:

*Art. 3 “A Libras deve ser inserida com disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.*

*§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.*

*§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir do ano de publicação deste Decreto”.*

O curso de Letras da Universidade Federal de Roraima tem então no semestre de 2009.1 a sua

primeira turma de Introdução à Libras, disciplina que discute a Língua Brasileira de Sinais no contexto sociolinguístico e educacional.

### **LIBRAS e construção identitária**

A língua de sinais se constitui em um traço forte de identificação cultural, espaço onde o surdo constrói seus próprios significados. Ser surdo é estar num mundo visual e, portanto, desenvolver suas vivências em língua de sinais. O contato entre os surdos proporciona a percepção das representações da identidade surda a partir das semelhanças, por isso se aglutinam em escolas, igrejas e/ou em espaços públicos de lazer.

Como vivem num mundo visual e fazem sua leitura de mundo a partir desta perspectiva, é também dessa maneira que sua cognição é desenvolvida. Assim, a apropriação e manutenção da língua de sinais é crucial para o desenvolvimento emocional, cognitivo, social, linguístico e cultural dos indivíduos surdos.

Por estar inserido numa sociedade ouvinte, o surdo alicerça seus mecanismos próprios, ora de defesa à sua face autêntica, através, principalmente, da sua manutenção linguística, ora de subordinação ou de exílio. Assim, num processo de dissemelhança, a sua identidade também é construída a partir da relação de diferença que mantêm com os ouvintes.

Hall (2000: 13) afirma que:

*“... as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e assim, sua “identidade” – pode ser construído”.*

Assim, a identidade surda é comumente considerada tomando como referência a identidade ouvinte, majoritária em todos os aspectos, segundo Perlin (1998: 53) a identidade surda está “... sempre em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual.



*O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade ouvinte”.*

Entretanto, a identidade do surdo não se baseia apenas na relação surdo/ouvinte, mas também, tal como ocorre com qualquer outro indivíduo, nas representações múltiplas que construímos a cada instante a partir de nossas relações sociais, baseadas em critérios como gênero, faixa etária, classe social, entre outros.

Toda esta trama traça um desenho significativo quanto à construção identitária, pois como diz Skliar (1998) a surdez não é homogênea, os surdos não formam um grupo uniforme, ademais há pessoas que nascem surdas e outras que se tornam surdas depois de oralizadas, há surdos que receberam educação, formal e/ou informal, diferenciada, etc.

Desta forma, esta identidade construída e reconstruída pelos indivíduos surdos não é homogênea, pois, inseridos numa comunidade oral, vivem tensões e conflitos ocasionados pela descoberta da surdez, pelo poder massificante da ideologia ouvintista e pela ausência de políticas públicas e educacionais condizentes com a sua realidade sociolinguística.

Identidade e cultura são conceitos altamente vinculados. A comunidade surda não se localiza geograficamente especialmente em uma ou mais áreas específicas, ela está inserida e dispersa na comunidade ouvinte, portanto me parece mais adequado considerá-la sob uma perspectiva transcultural, o que não é, vale à pena lembrar, vantagem (ou desvantagem) só sua, na era de globalização em que vivemos, de fronteiras linguístico culturais tênues, de comunidades híbridas, a transculturalidade é uma realidade para todos.

Infelizmente, o não entendimento desta realidade leva o homem comum (e nem sempre tão comum) a criar um estereótipo perverso sobre o surdo, evitando-o, excluindo-o, exilando-o. Uma representação construída a partir, muitas vezes, do seu próprio medo do desconhecido, do diferente, do que ele não pode controlar.

Os surdos precisam se organizar, discutir essas questões publicamente, negociar sentidos, buscar reconhecimento, demarcar seus espaços, lutar por seus direitos, inclusive por uma educação específica, que tome por base sua língua e seu interesse na modalidade específica da língua portuguesa – a escrita, no momento de escolarização em que esta lhe for necessária.

A academia, por sua vez, precisa assumir seu papel nesta discussão, se munir de argumentos científicos, comprovar outros tantos e torná-los públicos, alicerçando assim a construção, e reconstrução, de um mundo mais justo e igualitário.

## LIBRAS como disciplina no curso de Letras

O semestre 2009.1 se caracterizou certamente como um marco quanto às discussões acerca da Libras na Universidade Federal de Roraima e, conseqüentemente, no estado de Roraima. A disciplina Introdução à Libras<sup>3</sup> foi construída pelo curso de Letras a partir da necessidade de que o profissional de Letras em formação discuta o reconhecimento da Libras enquanto língua, a sua contextualização político e histórica e as diferentes abordagens educacionais vivenciadas pelos surdos, considerando por fim a perspectiva da educação bilíngue e da construção identitária.

A disciplina, oferecida como optativa, tem então a sua primeira turma em 2009.1, sendo composta não apenas por alunos de Letras nas suas quatro habilitações<sup>4</sup>, mas também das Ciências Sociais, Física, Pedagogia e, principalmente Química, curso onde, naquele momento, se encontrava a única aluna surda da universidade.

Dos 21 trabalhos apresentados para avaliação final dez versaram diretamente sobre construção de identidade surda na sua relação com a linguagem: um ensaio monográfico, dois artigos, um projeto de extensão e seis projetos de pesquisa<sup>5</sup>. O quadro a seguir apresenta esses trabalhos relacionando-os aos cursos de origem:

Quadro 1 – Construção de identidade

Título	Curso	Natureza
Conhecendo o surdo	Química	Ensaio monográfico
Há interferência da fala na identidade do surdo?	Letras	Artigo
Identidade surda: diversificações e significações na atualidade	Letras	Artigo
Identidades surdas no processo de identificação linguística	Letras	Projeto de extensão
Preconceitos em relação à surdez: interferências na construção da identidade surda	Letras	Projeto de pesquisa
O desenvolvimento familiar e educativo da pessoa surda	Letras	Projeto de pesquisa
A língua(gem) na construção da identidade surda	Letras	Projeto de pesquisa
A Lan House e os surdos: um estudo de representações	Letras	Projeto de pesquisa
A apropriação de espaços públicos	Ciências	Projeto de pesquisa
Na construção identitária do surdo em Boa Vista – RR	Sociais	Projeto de pesquisa
Atuação e formação de intérprete educacional em Boa Vista - RR	Física	Projeto de pesquisa

Dos dez trabalhos que relacionam a construção

de identidade à linguagem sete são de alunos de Letras, o que é natural por estudarem questões de linguagem no seu curso de origem; um trabalho é de uma aluna de Ciências Sociais, curso que discute teoricamente questões de cultura e identidade; um de um aluno de Física, professor substituto no curso de Química; e um de uma aluna de Química, que infelizmente faltou bastante aulas e fez um ensaio monográfico que fugiu da referência bibliográfica trabalhada em sala, buscando uma perspectiva equivocada, meramente clínica que considera o surdo como deficiente e que, portanto, precisa ser curado.

Os projetos de pesquisa, dentro de uma perspectiva da Linguística Aplicada, apontaram a possibilidade de investigação transdisciplinar, considerando o sujeito sociohistoricamente construído. Para tanto partem de problematizações observadas de uso de linguagem.

Cada projeto tem como elementos norteadores do trabalho investigativo uma pergunta de pesquisa e as subperguntas que a compõe. Um exemplo deste esquema são as indagações do projeto “A Lan House e os surdos: um estudo de representações” apresentadas a seguir:

### Pergunta de pesquisa:

Que representação da Lan House é construída pelos seus frequentadores surdos?

### Subperguntas:

- Com que frequência os usuários frequentam a Lan House?
- Por qual motivo o Grupo de Surdos utilizam esse espaço?
- O espaço está preparado para receber os mesmos?
- Quais artifícios o espaço utiliza para atrair e manter o público surdo?

Ao responder as perguntas de pesquisa a aluna/ pesquisadora objetiva:

- Identificar os fatores que impulsionam os surdos a frequentarem o espaço
- Analisar o contexto integracionista que é construído a partir da Web
- Perceber o paradigmas culturais que norteiam a interação surdo/ouvinte – usuários so espaço

Como pode ser observado, os conteúdos estudados levaram a uma reflexão crítica maior, que geraram questionamentos, estimulando o aluno, de maneira natural e consequente, à pesquisa científica. Aqui vale à pena registrar que o curso de Letras da UFRR na sua versão atual não tem Trabalho de Conclusão de Curso – TCC nem disciplinas voltadas para metodologia científica<sup>6</sup>.

Um outro exemplo do estímulo à pesquisa é a elaboração do projeto “Atuação e formação de intérprete educacional em Boa Vista – RR” de um aluno de Física, professor substituto na Química que se sentiu instigado a investigar o tema ao constatar a constante ausência do intérprete de Libras que, por não ter sua função compreendida pelos professores, muitas vezes era solicitado a assumir o papel de um deles, ou seja, ensinar um conteúdo que não conhecia, assumindo um papel que não lhe cabia e gerando assim seu afastamento sequencial da função a que era designado.<sup>7</sup>

Os outros trabalhos ao focarem questões de educação, tecnologia e formação de intérprete partem também do pressuposto de que a identidade surda se coaduna com conceitos defendidos por autores como Hall (2000), Perlin (1998), Silva (2004): híbrida, contraditória, desenhada a partir das relações sociais estabelecidas e em constante construção.

Quadro 2 – Demais trabalhos

Uma perspectiva inclusiva e bilingue na educação dos surdos	Pedagogia	Ensaio monográfico
Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre a oficialização como instrumento de inclusão dos surdos	Letras	Ensaio monográfico
Tecnologia: dando ouvidos a quem não tem voz	Letras	Ensaio monográfico
O uso da tecnologia na educação para os surdos	Letras	Ensaio monográfico
Roraima e as alternativas tecnológicas para os surdos	Química	Artigo
O surdo, a educação e o poder	Letras	Artigo
Libras em contexto histórico-político	Química	Artigo
Surdos, inclusão escolar num contexto geral.	Letras	Artigo
Arte de contar estória para crianças surdas e a sua importância na alfabetização	Química	Artigo
Atuação e formação de intérprete educacional em Boa Vista - RR	Física	Projeto de pesquisa
Libras na UFRR: descruze os braços, a solução está em suas mãos!	Letras	Projeto de extensão
Ouvindo com o coração: relato de uma experiência vivida a partir da disciplina Introdução à Libras	Química	Relato de experiência

O curso funcionou como uma quebra de

preconceitos suscitando não apenas projetos de pesquisa que investigasse o tema nas suas várias vertentes de análise mas ainda resultando em trabalhos apresentados em sala de aula que, em tese, poderiam vir a ser usados em participações nos diversos eventos acadêmicos dentro e fora da instituição.

Uma aluna, de Química, empreitou uma busca incensante da aluna surda, que estava prestes a abandonar o curso. À frente da comissão organizadora da Semana de Química, a aluna da disciplina Introdução à Libras trouxe à tona a questão da inclusão, começando um lento trabalho de sensibilização que, apesar de inicial, foi o bastante para começar a discussão dentro do curso, resgatar a aluna surda e o intérprete. Todo este processo e suas consequências resultou em um relato de experiências, seu trabalho final semestre. A seguir um trecho deste relato:

*“Apesar desta disciplina não estar presente na Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Química da UFRR, qual pertença, a área de LIBRAS sempre me despertou certo interesse. Esta disciplina sensibilizou a minha reflexão sobre as metodologias e estratégias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos como também rompimento de preconceitos pessoais. O interesse sugiu a partir da existência de uma aluna surda no Curso de Licenciatura em Química da UFRR, o que despertou a curiosidade para saber, quem era a aluna e como ocorria o ensino e o processo de adaptação e inclusão da mesma na instituição. Este interesse ocasionou diversas consequências importantes na minha vida pessoal, no Departamento de Química, no Centro de Ciências e Tecnologia e na UFRR”.*

A fala reflete bem o quanto a discussão na disciplina foi além das questões teóricas, gerando uma sensibilização pessoal e, por que não dizer, profissional em formação, que suscitou uma aproximação com a aluna surda e seu intérprete. Tudo isto foi traduzido em atitudes práticas: uma bolsa trabalho no departamento para a aluna surda,

a Semana de Química com espaço para discutir questões de inclusão e, num nível mais pessoal, um curso de Libras.

Um outro trabalho ilustra bem o intuito de multiplicar os conhecimentos adquiridos: “Libras na UFRR: descruze os braços, a solução está em suas mãos!”, um projeto de extensão que objetivou sensibilizar a comunidade acadêmica à presença do surdo na instituição<sup>8</sup>. Este projeto foi oferecido ao público já em dois momentos: o 2º Seminário de Práticas Docentes e a VII Semana de Letras. O efeito multiplicador desta oficina foi fantástico, cerca de 40 alunos em cada uma delas, saindo com uma diferente perspectiva da surdez – a igualdade a partir das diferenças. É o que nos mostra uma fala de um dos alunos extraída das avaliações feitas após uma das oficinas:

*“Estou mais sensível, mais atenta, e que a emoção que eu sinto hoje, não seja só um fogo de palha, mas uma brasa nessa grande fogueira que está se acendendo”.*

A sensibilização, somada ao conhecimento teórico abordado na oficina foi, assim como ocorreu na aula de Introdução à Libras, o elemento motivador não apenas à mudança de posição, mas à uma nova tomada de posição que conduz a assumir o papel como multiplicadores de conhecimento e sensibilizadores.

### Considerações finais

A discussão sobre a inclusão, os vários cursos de Libras oferecidos no estado, a oferta da disciplina nos cursos universitários, tudo isso tem gerado entre os alunos de Letras da UFRR um grande interesse pelo assunto, entretanto não é o bastante fazer um curso básico de Libras. Primeiro porque não se aprende uma língua apenas num curso básico, o aprendizado da Libras precisa de vários níveis e, como qualquer outra língua, de níveis avançados até a conversação, por exemplo; segundo porque também é necessário problematizar as situações de uso, considerando questões sociolinguísticas, históricas, de políticas públicas e educacionais, de construção identitária, entre outras.

A disciplina Introdução à Libras que, como foi dito anteriormente, no novo Projeto Político Pedagógico - PPP irá ser renomeada como Libras e educação, trouxe essas discussões à tona gerando um movimento crítico e reflexivo que, se por um

lado, norteou orientações de pesquisas a vários alunos, por outro estimulou a criação de grupos de pesquisa, de estudos e várias outras atividades como: palestras, mesas redondas, minicursos, oficinas, grupos de trabalho, comunicações orais, posters e sessões coordenadas; envolvendo várias áreas de conhecimento, professores, alunos, técnicos e comunidade em geral<sup>9</sup>.

Este conjunto de ações a médio e longo prazo irá certamente favorecer o entendimento da Libras enquanto língua; o tratamento linguístico mais adequado e, conseqüentemente, a melhoria na formação de alunos, professores e intérpretes; o respeito à alteridade; e a elaboração de políticas públicas e educacionais coerentes e condizentes com a realidade linguístico cultural surda.

#### Notas

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Professora da Universidade Federal de Roraima. drahfreitas@yahoo.com.br

<sup>2</sup> A ausência de oralidade no surdo é consequência da falta de audição, o aparelho fonador encontra-se intacto, entretanto é comum o uso inadequado da expressão surdo-mudo, entre outras ainda mais pejorativas.

<sup>3</sup> Conteúdo programático: 1. Libras em contexto – 1.1 Conceitos, 1.2 Historicidade, 1.3 Linguagem, cultura e identidade; 2. Educação de surdos – 2.1 Aprendizagem de Libras, 2.2 Formação do professor, 2.3 Educação inclusiva x educação especial, 2.4 Aprendizagem de língua portuguesa; 3. Estrutura – 3.1 Configuração, 3.2 Ponto de articulação, 3.3 Movimento e orientação, 3.4 Dactologia, 3.5 Sign writing.

<sup>4</sup> Língua portuguesa e suas literaturas, língua espanhola e suas literaturas, língua francesa e suas literaturas e língua inglesa e suas literaturas.

<sup>5</sup> Quatro desses projetos já fazem parte de um projeto maior “Linguagem e identidade em Roraima: desenho de um cenário sociolinguisticamente complexo”. Dentre estes, três deles participam do Programa de Iniciação Científica e um deles é de uma aluna recém formada.

<sup>6</sup> O novo Projeto Político Pedagógico está na pauta da próxima reunião do Conselho de Pesquisa Ensino e Extensão. Nele teremos TCC, disciplinas que trabalhem a metodologia científica, disciplinas na área de Linguística Aplicada e 2 disciplinas de Libras: Libras e Educação, obrigatória, com conteúdo semelhante à atual Introdução à Libras; e Libras, optativa, que trabalhará a língua propriamente dita.

<sup>7</sup> Este projeto sofreu alguns ajustes, ficando posteriormente sob a orientação do Prof Dr Lourival Novais Néto e se tornando um Projeto de Iniciação Científica voluntário. Tal qual citado em nota de rodapé anterior, faz parte do projeto maior “Linguagem e identidade em Roraima: desenho de um cenário sociolinguisticamente complexo”.

<sup>8</sup> A aluna que criou a oficina contou ainda com a participação de dois alunos que cursaram a disciplina nos semestres 2009.1 e 2009.2; com a colaboração da Prof<sup>a</sup> Msc. Sandra Moraes Cardozo, professora da disciplina Introdução à Libras em 2009.2; e com a minha coordenação.

<sup>9</sup> Em 2009 o tema esteve presente em eventos como: Espaço Aberto da Linguagem (PET-Letras), Seminário de Práticas Docentes (PROEG), Seminário de Integração (PROEG/PROEX/PRPPG) e Semana de Letras (CAL).

#### Referências bibliográficas

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MEC/SEESP, Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. 2006.

MEC/SEESP, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. 2002.

PERLIN, G. T. T. Identidade Surda. In Skliar, C. (org). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. O “bi” em bilinguismo na educação dos surdos. In Fernandes, e. (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: mediação, 2008.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis. Editora Vozes, 2004.

SILVA, A. C. da & NEMBRI, A. G. **Ouvindo o silêncio**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade.

In Skliar, C. (org). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

# O LUGAR DO ALUNO INDÍGENA NO CONTEXTO DA UFRR E OS CONFLITOS QUE ENFRENTA AO INSERIR-SE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Elisângela Andrade do Nascimento<sup>1</sup>

## Introdução

As discussões sobre o acesso e permanência dos povos que historicamente ficaram a margem da sociedade têm se tornado cada vez mais freqüente. A educação indígena no Brasil é um assunto que já faz algum tempo, vem ganhando atenção e respeito perante os órgãos que a regula, na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96 o Estado Brasileiro tem buscado legitimar e se (re) conhecer como Estado Plural que garanta igualdade no acesso aos bens públicos.

A inserção dos indígenas no ensino superior, dentre outros aspectos, surge como projeto de ação afirmativa que se propõe pagar uma dívida histórica com os povos indígenas. Mas é necessário que se analise como se dá essa “política compensatória”, tendo em vista a permanência dos indígenas no ensino superior para que esse projeto seja plenamente efetivado. O acesso à educação de ensino tanto de nível fundamental e médio como de nível superior são cheios de conflitos que precisam ser superados. Essa superação é adquirida através de um processo lento, na medida em que os indígenas passam a inserir-se nas instituições de educação.

Este trabalho tem como objeto de estudo o pré-vestibular indígena E'ma Pia<sup>2</sup>, nosso objetivo é discutir sobre os conflitos e as dificuldades que os povos indígenas enfrentam em relação ao acesso e permanência quando diz respeito à educação, iremos nos ater a educação superior e a proposta do pré-vestibular indígena de Roraima.

O procedimento que adotamos para a realização desta pesquisa foi à descrição densa de GEERTZ (1989), a fim de inscrevermos por meio de entrevistas semi-estruturadas o discurso como um acontecimento. A descrição densa nos possibilitou por meio do discurso dos alunos indígenas, apreender os significados que os alunos não

indígenas atribuíam a estes em relação à identidade cultural.

Deste modo a pesquisa compreende dois momentos: no primeiro momento ouvimos os estudantes que chegaram ao fim da ação do Programa E'ma Pia, neste caso há uma visão mais geral sobre o processo de acesso do estudante indígena ao Ensino Superior; no segundo momento investigamos as relações sociais e as complexidades no espaço universitário no que toca a questão da identidade, tendo como foco os alunos indígenas que ingressaram nos cursos da UFRR.

## Pré-vestibular indígena E'ma Pia

O pré-vestibular indígena E'ma Pia é uma das ações desenvolvidas pelo Programa E'ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino superior, o pré-vestibular consiste da parceria entre as organizações indígenas e a Universidade Federal de Roraima – UFRR, foi criado em 2005 e é ministrado pelo Núcleo Insikiran<sup>3</sup> de Formação Superior Indígena, agregado a Pró-Reitoria de Graduação. O objetivo do projeto E'ma Pia é o acesso e permanência de indígenas no ensino superior.

O primeiro processo de seleção para o pré-vestibular E'ma Pia foi organizado pela parceria entre a Universidade Federal de Roraima e as Organizações Indígenas do Estado de Roraima. O critério de seleção se deu através de prova e questionário sócio-econômico.

Dos 40 alunos que se matricularam no pré-vestibular, 25 chegaram ao fim da ação. Em nossas entrevistas constatamos que as dificuldades de logística foi o maior fator de desistência dos alunos nesta fase de acesso ao ensino superior, pois muitos teriam que se deslocar de suas comunidades para cursar o pré-vestibular na cidade de Boa Vista-RR, onde fica localizada a UFRR, muitos alunos

trabalhavam e desenvolviam suas atividades cotidianas na comunidade. A maioria dos estudantes que conseguiram concluir a ação foram aqueles que possuíam moradias fixas ou familiares em Boa Vista, eles ficavam à semana e nos finais de semana voltavam à comunidade para cumprir com as tarefas que lhes eram atribuídas em seu grupo. Dos 25 alunos que concluíram a ação 14 conseguiram passar no vestibular de instituições privada e instituições pública, destes, quatro ingressaram na UFRR.

### Situando identidade e poder na UFRR

No âmbito da UFRR há o encontro de grupos que se diferenciam uns dos outros pela etnia, pelos valores e significados próprios de cada um. Este espaço é marcado por fronteiras simbólicas que se apóiam na questão da identidade. Segundo ANDERSON (2008), a formação histórica de uma nação que também é concebida como uma comunidade sólida produz a visão de mundo e as representações desta sociedade. É a formação das relações identitárias, do sentimento de pertença. A identidade é formada pelo nacionalismo, mas a identidade segrega o outro.

O Estado de Roraima é marcado por conflitos que se legitimam por meio das concepções sociais sobre o indígena no que se refere à noção de identidade e da representação deste no imaginário social. Grande parcela da sociedade roraimense percebe o indígena como “preguiçoso”, “incapaz” e ao reivindicar seus direitos o vê também como “aproveitador”. Podemos perceber na entrevista de uma estudante de economia parte dessas concepções que está permeada numa grande parcela de nossa sociedade, a estudante G<sup>4</sup>, relatou que o preconceito era muito forte na sala de aula, segundo G *muitas pessoas não falam comigo, em sala quando o professor me dirige alguma pergunta os colegas falam coisas do tipo “ah ela é toda índia, não vai responder”*.

O contexto de conflitos sociais que se desenvolve em um ambiente multicultural como é o caso da UFRR, gira em torno de questões sobre identidade, poder e representações sociais. COSTA e ALMEIDA<sup>5</sup> considera a representação social como:

*A maneira como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos da vida*

*cotidiana, as informações do nosso contexto, os acontecimentos, as pessoas, etc., ou seja, diz respeito aos conhecimentos que acumulamos a partir de nossas experiências, das informações, saberes e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos pela tradição, pela educação e pela comunidade social.*

A identidade é compreendida dentro de um processo de produção simbólica que só tem significação se relacionada a outras identidades, ou seja, outro viés da identidade é a diferença. Identidade e diferença dependem dos sistemas de representação e das construções discursivas para ganharem sentido. Ao ganhar sentido, a identidade permite a interação entre os grupos e possibilita a exclusão ou aceitação de um indivíduo de outro grupo. Nesta conjuntura estabelecem-se as fronteiras que é a relação entre os grupos.

### Estabelecidos, intuição e marginais

A universidade é o espaço onde se desenvolve os mais diversos tipos de relações interpessoais, comporta uma multiculturalidade que apesar de ser visualizada pela instituição não é contemplada em seu todo, nas relações mais cotidianas, onde grupos procuram se afirmar constantemente. As políticas de inclusão para os alunos indígenas na UFRR ameaçam de certa forma a estrutura simbólica de alguns segmentos desta instituição, pois os agentes que ai estavam se consideram estabelecidos neste espaço e marginaliza novos agentes que não se enquadram nas representações aceitas.

Para ELIAS (2000), grupos que se consideram estabelecidos em determinado espaço são capazes de retrain outros grupos pela afirmação de sua identidade e de formar guetos onde o outro deva estar. No contexto universitário há a marginalização de alguns grupos em relação a outros, seja por diferenças étnicas, políticas ou ideológicas os grupos majoritários usam de sua identidade e da representação do outro para excluir e estigmatizar, PENTEADO (1998). No caso do também estudante de Economia, E, disse que sofria muitos preconceitos, por conta de seu fenótipo, por ser o “diferente” da turma, mas que não se importava, portanto iria seguir até o fim.

Apesar das representações possuírem um conteúdo específico no contexto da UFRR, há

também a interação entre os estudantes, o aluno M, de Matemática não conheceu no ambiente universitário o preconceito, pelo contrário *eu era que tinha preconceito de mim mesmo, mas chegando aqui não escondo minha identidade, digo que sou Macuxi e meus amigos gostam de mim por eu ser indígena*. A auto-imagem que o aluno faz de si é fruto, como já mencionamos, da construção histórica de nossa sociedade.

No geral o que se percebe muitas vezes no ambiente escolar é uma relação bem definida entre um grupo majoritário que possui um poder simbólico e um grupo minoritário que na consciência coletiva é desfavorecido. Há a disputa por uma identidade “legítima” na esfera universitária, pois:

*Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. (SILVA, 2000:81).*

Os grupos majoritários se apropriam de uma relação assimétrica construída historicamente entre índios e não índios para determinar o lugar do outro, pois estes possuem um poder, assim ao chegar à universidade o aluno indígena se depara com uma situação de que quem tem o poder de representar é também aquele que tem o poder de definir e determinar a “identidade legítima” na instituição. (SILVA, 2000).

Deparamos-nos com uma situação onde percebemos bem clara a questão da disputa por uma identidade reconhecida na comunidade universitária. A estudante M, de Agronomia falou que não sofria preconceitos, *como você vê não pareço com indígena, por isso você teve dificuldades para me encontrar, não sou indígena, minha avó e minha mãe sim, mas eu não, só fiz o E'ma pia porque queria chegar aqui, mas não sou indígena*. Assim, a identidade cultural predominante no meio acadêmico está sempre em busca de seu reconhecimento pelos grupos, o que faz a disputa pelo poder passar de implícita para explícita, pois:

*Se o modo de percepção legítimo é o objecto de lutas tão importantes, é porque, por um lado, a passagem do implícito ao explícito nada tem*

*de automático, podendo a mesma experiência do social reconhecer-se em expressões muito diferentes, e porque, por outro lado, as diferenças objectivas mais acentuadas podem estar dissimuladas por diferenças mais imediatamente visíveis (como as que separam as etnias, por exemplo). (BOURDIEU, 2007:143).*

Os grupos procuram definir o lugar onde os agentes devam estar por meio da legitimação de uma identidade, o discurso manifesta o grau de coesão, segundo MOCOVI (2007), procuramos encaixar o “estranho” em uma escala de valores, isto é, objetivá-lo a fim de aproximá-lo ao que podemos ver e tocar, e, conseqüentemente controlar.

Nesse sentido as relações que se estabelecem entre alunos indígenas e não-indígenas devem ser visualizadas a partir de uma perspectiva que trate do social, simbólico e político. A instituição tenta cumprir seu papel em auxiliar os alunos indígenas para que estes não desistam de seus cursos, porém é nas relações entre os agentes que devemos analisar as dificuldades a serem superadas para que estes alunos possam concluir seu curso, pois dos quatro alunos que contribuíram com nossa pesquisa apenas dois estão na Universidade.

### Considerações finais

A pesquisa nos permitiu constatar que a dificuldade de acesso do aluno indígena ao ensino superior, nesta ação do E'ma Pia, está vinculada a questões de deslocamento da comunidade para a Universidade. Já para a questão de permanência constatamos que os discursos produzidos por alunos não-indígenas de alguns segmentos da UFRR criaram fronteiras simbólicas, legitimando uma identidade e se constituindo em fator de desistência dos alunos indígenas, pois essas fronteiras determinam o lugar em que, na consciência dos grupos, cada indivíduo deve estar e se legitima pelo estabelecimento de formas de relações de poder e de representações por meio dos sentidos discursivos, da linguagem que nos relacionamos a qual nos identificamos e nos constituímos dando sentido aos sentidos (ORLANDI, 2007). Isso possibilita um grupo representar o outro de forma diferente, ou seja, estigmatiza o outro tendo como base para isso sua identidade.

Portanto, concluímos que os desafios a serem

vencidos em relação ao preconceito no ambiente universitário depende de políticas que visualize o exercício do multiculturalismo, para que haja uma mudança nas relações que se estabelecem frente a identidade e a aceitação da diferença.

SILVA, Tadeu Tomaz da (*org.*) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

#### Notas

<sup>1</sup> Acadêmica de Ciências Sociais da Universidade Federal de Roraima – UFRR, elisangela\_mtc@yahoo.com.br

<sup>2</sup> E'ma Pia é a junção de duas palavras de etnias diferentes e significa Trilhas do Conhecimento. E'ma, pertence à etnia Macuxi e Pia, à etnia Taurepang.

<sup>3</sup> Criado em 2001, o Núcleo Insikiran é um espaço interinstitucional legitimamente constituído na UFRR, com a finalidade de discutir e de promover o diálogo sobre as questões e as problemáticas indígenas no âmbito dessa universidade e de garantir o acesso e permanência de indígenas em cursos de formação superior. (Relatório Parcial de Atividades: junho a dezembro/2005).

<sup>4</sup> As letras que usamos não correspondem ao nome ou sobrenome dos alunos.

<sup>5</sup> Disponível em: [http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/as\\_teorias\\_das\\_repres.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/as_teorias_das_repres.html)

#### Referências bibliográficas

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo.** São Paulo: Companhia das letras, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

COSTA, Wilse Arena; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. **Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos.** Disponível em: [http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/as\\_teorias\\_das\\_repres.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/as_teorias_das_repres.html), acessado em: 15/10/2009.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

GERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Identidade Lingüística Escolar.* in: SIGNORINI, Inês (*org.*) **Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no aplicado.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

PENTEADO, Silvia Angela Teixeira. **Identidade e poder na universidade.** São Paulo: Cortez, 1998.



# INAUDÍVEIS E INVISÍVEIS: REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NA HISTORIOGRAFIA ACREANA

Flávia Rodrigues Lima da Rocha<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho busca estudar o tratamento à presença negra na historiografia acreana. A colonização acreana foi um processo composto por uma diversidade de personagens, entre eles o negro chegado ao Acre por meio de diferentes movimentos migratórios. Como parte integrante da Amazônia o Acre recebeu diásporas negras em diversos momentos, formas e pretextos, como o degredo de rebeldes em revoltas provinciais, quilombolas que se dispersaram Amazônia a fora em busca de abrigo, coletores de drogas do sertão, “encarregados” de índios, frustrados trabalhadores da estrada de ferro Madeira-Mamoré, religiosos. Sobretudo quando dos ciclos da borracha, negros vieram e fundaram povoados, trouxeram culturas e comporam o colorido mosaico dos povos acreanos e, conseqüentemente, amazônicos. Entretanto, mesmo nossa historiografia já tendo percorrido um longo caminho de alargamento de suas fontes e temas, quando do contato com novas correntes, o negro ainda não tem sido inserido em nossa historiografia local como um sujeito atuante no processo de formação de nosso estado. Sabe-se que nenhuma escrita é passiva, casual ou encerrada em si mesma. Mas, ao contrário, qualquer escrita tem sua razão de ser, possui interlocutores específicos, e existe a serviço de alguém ou de algo. Por isso essa pesquisa buscará compreender o tratamento ao sujeito afro-descendente ao longo de nossa historiografia, desde o Clássico Leandro Tocantins à contemporânea Cleuza Ranzi, bem como compreender o contexto em que estes estudiosos escreveram, pois em suas narrativas vemos o silenciamento ou, na mais ampla das escritas historiográficas, o isolamento do sujeito negro.

**Palavras-chave:** historiografia, negros, Acre.

Esta pesquisa trata do estudo sobre o tratamento do personagem negro pela historiografia acreana, no período de colonização do Acre. Sabemos que o Acre é constituído por um mosaico de povos vindos

em diversas épocas para esta região, atraídos por diversos motivos, inclusive por ciclos econômicos, como já nos conta o discurso historiográfico oficial. Assim, o negro, como sujeito diaspórico, está incluso nestes fluxos migratórios e o Acre como parte de um todo, que é a Amazônia Sul-Occidental, o recebeu.

Estudando o processo de colonização acreana, desde o início do século XIX, encontramos como pioneiros pescadores e coletores de drogas do sertão, vindos da região amazônica, de iniciativa privada que antecederam às iniciativas oficiais estatais. Encontramos ainda adentrando nesta região, por meio dos altos rios Purus, Acre e Juruá, neste período, os chamados “encarregados de índios” – funcionários que através do aldeamento indígena, objetivavam transmitir ensinamentos humanos e religiosos que lhe “melhorassem” a vida e, ao mesmo tempo, facilitassem os interesses econômicos dos “civilizados” –, dentre esses podemos citar inclusive Manuel Urbano da Encarnação, mestiço amazonense, conhecido entre os nativos como “preto bom” e considerado descobridor heróico da primeira seringueira do Purus e que desenvolveu grande trabalho de reconhecimento dessa região<sup>2</sup>. Manuel Urbano tinha, sobretudo, o interesse de descobrir uma comunicação com a Bolívia, visando o transporte de bovinos deste país para a Província do Amazonas. Outras expedições de reconhecimento e desbravamento do território chegam às terras hoje conhecidas como Estado do Acre, abrindo assim grande espaço para a vinda de outros personagens que se fixaram no local. Entretanto, a partir de 1879 neste território, segundo Tocantins<sup>3</sup>, os altos rios passaram a ser ocupados em caráter econômico, pois se dava neste período o primeiro ciclo da borracha. Encontramos em nossa historiografia e, sobretudo, consolidada no imaginário popular a figura do imigrante nordestino como elemento colonizador do Acre, principalmente o cearense.

Quanto à historiografia acreana, devemos

lembrar que é uma micro parte de um todo nacional e global às quais está engajada e da qual se alimenta teoricamente. A historiografia oficial é fortemente marcada pela corrente positivista, que dedica-se a estudos políticos, de grandes personalidades, da exaltação aos heróis. Os anos 80 nos trouxeram os estudos marxistas, baseados no economicismo e nas lutas de classe. Atualmente muito se tem feito sob influência de outras abordagens, como história social inglesa e a história francesa, que tendem a valorizar estudos sociais, de minorias marginalizadas e do cotidiano, mentalidades, respectivamente.

A iniciativa de realizar esta pesquisa partiu de minha insatisfação com a marginalização da presença negra na historiografia acreana. Este conceito historiográfico que exclui do processo de colonização acreana importantes personagens (como sírios, libaneses e, inclusive, os negros), ou que lhes relega papéis secundários, foi por mim constatada através de pesquisa que realizei em 2002 durante a produção do “I Simpósio da Revolução Acreana: 100 Anos de Revolução”, sob orientação do Dr. Prof<sup>o</sup>. Gérson Rodrigues de Albuquerque, onde estudando processos de veteranos (antigos combatentes da Revolução Acreana), documentos do antigo Instituto Histórico e Geográfico do Acre, agora sob tutela do Centro de Documentação e Informação Histórica – CDIHI – da UFAC, pude ter acesso a uma boa amostra de informações sobre imigrantes que vieram colonizar o Acre. Um dos itens dos processos dos veteranos com os quais trabalhei era a cor do veterano, que em sua maioria aparecia como branca ou parda, raríssimas vezes como morena e mais reduzida ainda aparecia como negra. Entretanto quando confrontamos essas fontes com imagens da época percebemos nitidamente a presença negra nos seringais acreanos desta época, explicitando-se assim o contraste entre o discurso produzido pelos documentos oficiais e as imagens de uma mesma realidade. Sabemos, entretanto, que nenhuma fonte é ingênua e desinteressada.

Os documentos oficiais aqui citados, por exemplo, sempre estiveram a interesse de alguém, de grupos dominantes para quem a história de classes não elitistas não é interessante. É interessante notar também que este discurso que torna os negros invisíveis e inaudíveis no processo de colonização

acreana cristalizou-se com o tempo através de diversos mecanismos de reprodução deste discurso, chegando a nossa contemporaneidade e sendo este discurso reproduzido pelos próprios afro-descendentes, que, muitos, nem se sequer se reconhecem como tal. Certamente não se pode dizer que o “Acre é negro”, mas também não se pode negar tão radical e naturalmente a presença negra no Acre desde a sua colonização.

O negro esteve presente em todos os momentos de formação de nosso Estado, desde a colonização, temos inclusive importantes personagens negros, como o já citado Manuel Urbano, alguns que se tornaram heróis da Revolução Acreana, como Pio Nazário e Capitão Ciriaco; percebemos também a presença negra na formação de vários povoados acreanos como o da União Baiana, no interior do município de Xapuri e a Rua África (atual 1<sup>o</sup> de Maio), no 2<sup>o</sup> Distrito da cidade de Rio Branco. Podemos notar também a presença negra na formação de vários elementos de nossa cultura como na fundação da religião da floresta, o Santo Daime, fundada e divulgada por negros colonizadores do Acre, como os irmãos Costa, Irineu Serra e Daniel Matos. Dentre esses elementos temos também a capoeira, trazida para o Acre na década de 70 pelo negro Natálio Miranda dos Santos, o “Baiano”. Parece-me que não precisa aprofundar-se muito longe em nossa história para comprovar a existência da presença negra no Acre. Basta olhar ao redor, não apenas para as nossas cores, como para nossas comidas, sons, linguagens, ritmos, mitos, ritos, crenças e vários outros fragmentos de nossa cultura. Por isso motivo-me a escrever sobre esta temática, a fim de buscar compreender o motivo de seu silenciamento pelos discursos oficiais. Com esta pesquisa tenho a perspectiva de trazer o debate de um Acre plural, desfazendo assim, discursos unilaterais dominantes que têm sido produzidos e reproduzidos geração após geração.

Pouco ou quase nada se tem escrito acerca desta temática, mas só para registrar têm-se aqui neste programa de mestrado (Mestrado em Letras: linguagem e identidade, pela Universidade Federal do Acre) a excelente pesquisa da mestra Nayra Claudine Guedes Menezes, com o tema “Corpos Negros X Falas Brancas: as representações do negro na literatura de expressão amazônica”, que trata de

um estudo sobre a presença negra nas obras *Terra Caída*, de José Potyguara, *Seringal*, de Miguel Jeronymo Ferrante e *A Selva*, de Ferreira de Castro. Ao estudar estas obras Nayra persegue a inserção do sujeito negro e percebe a marginalização deste personagem. Parece-me então que não é apenas uma questão historiográfica é uma questão discursiva expressa em diversos mecanismos de reprodução deste.

A pesquisa em questão tem como principais problemáticas a discussão de como o negro tem sido abordado em nossa grafia historiográfica bem como compreender como é formado o discurso oficial que trata do processo de colonização do Acre e a partir de que mecanismos este é reproduzido.

Estas problemáticas serão abordadas a partir do estudo de três obras clássicas da historiografia acreana, a saber: *Formação Histórica do Acre*, de Leandro Tocantins; *Raízes do Acre*, de Cleusa Ranzi; e *História do Acre: novos temas, nova abordagem*, de Carlos Alberto Alves de Sousa. Estas obras foram escolhidas por representarem a escrita da história acreana em diferentes momentos, o que nos leva a pensar em diferentes influências historiográficas, além de diferentes autores. E ainda por se tratarem de obras com importantes significados para o registro de nossas histórias e construção.

Além disso, as problemáticas acima citadas serão abordadas sob a égide da análise do discurso, levando em consideração que todo discurso é uma construção social, não individual, e que só pode ser analisado considerando seu *contexto* histórico-social e suas condições de produção; significa ainda que o discurso reflete uma visão de mundo determinada, necessariamente, vinculada à do(s) seu(s) autor(es) e à sociedade em que vive(m). Sendo assim, esta pesquisa parte de alguns referenciais teóricos, como Michel Foucault, através de sua obra “*A Ordem do Discurso*”, onde ele afirma que todo discurso é controlado por procedimentos tanto internos quanto externos. Dentre os internos podemos destacar a interdição, onde não se pode dizer tudo em qualquer circunstância; bem como a segregação, onde o discurso oculta completamente fragmentos da realidade; e a vontade na verdade, que é a técnica de manipular as realidades a favor de quem promove o discurso. Tomando posse dessas idéias de Foucault podemos entender que qualquer discurso pode ser

facilmente manipulado e alterado, de acordo com a necessidade de seu autor, percebemos isto na negação da presença negra durante a colonização acreana, tanto na historiografia, que praticamente segrega esta temática, como na literatura, que estereotipa esta questão com algo muito parecido com a técnica da vontade do dizer posta por Foucault. Parece-nos assim, que a negação da presença e das identidades negras na formação do Acre é algo elaborado discursivamente e consolidado ao longo do tempo.

Como caminho metodológico penso em construir meu trabalho partindo do presente para o passado, em um contínuo diálogo com estas temporalidades. Além disso, penso em pesquisar imagens do Acre em processo de colonização, afim de confrontar este recurso visual com o discurso oficial que é predominantemente reproduzido pela historiografia oficial e reproduzido por diversos mecanismos, como por exemplo o livro didático, fator de fundamental importância na solidificação da exclusão da presença negra em nossa gênese historiográfica e conseqüentemente em nossa.

Outro referencial teórico aqui adotado é o conceito de negritude encontrado em Édouard Glissant em sua obra *Introdução a uma poética da diversidade*, onde o autor defendendo a tese da “*crioulização*” pensa a negritude não apenas limitada a uma questão de cor, mas como uma questão cultural, ou seja, o negro não é apenas aquele que tem a pele escura, mas também aquele que carrega em si as manifestações culturais do ser negro. Entretanto, entendo que, como bem explicita Stuart Hall em sua obra “*Da Diáspora: identidades e mediações culturais*”, não podemos pensar atualmente em uma cultura popular negra isenta de dialética, ou seja, não há nesta cultura uma forma simples e pura, mas sim uma cultura formada a partir do contato e do relacionamento com outras culturas, gerando o que este mesmo autor chama de hibridismo cultural e que, por sua vez, é constantemente reformulada. Portanto esclareço aqui que este estudo não parte de um princípio estático, mas do princípio de que as identidades, mesmo as de resistência, carregam em si uma carga multicultural; procura-se aqui identificar os fragmentos de cultura afro-descendente, senão em sua forma pura, mas em sua forma híbrida, nos sujeitos em estudo.

No intuito de entender algo mais sobre a negação da identidade negra no Acre, busquei algumas literaturas a cerca do assunto. Buscando assim, observei através de um artigo <sup>4</sup>“Antes índio que negro”, de Elaine Pereira Rocha, estudiosa em assuntos africanos e de afro-descendentes no Brasil, que explicita toda uma construção da inferioridade negra desde o colonialismo do século XV, desde as idéias evolucionistas e racialistas, passando mesmo por explicações religiosas, como a de que ser negro era um castigo divino. É importante notar que a afirmada inferioridade do negro neste momento está intrinsecamente ligada à justificativa da escravidão africana, que buscava “aliviar as consciências dos algozes dos negros”. A partir daí uma multidão de estereótipos foram sendo criados, como a idéia do significativo negro ligada ao feio, ao pecado, àquilo que trás o mal, ao menos inteligente e incapaz, ao violento e ao traiçoeiro, até porque negro bom é negro manso, dócil e obediente, aquele que se pode dominar e isto não deixou de ser reproduzido em nosso dias e tão pouco em nossa região. O pós-escravidão consolidou mais ainda estas idéias, a começar pela busca do imigrante branco europeu, para ocupar o lugar no negro na mão-de-obra e na formação do país, buscando-se com isso trazer para o Brasil a idéia de branqueamento e modernização, representada através deste imigrante.

O momento atual também relega, dentro de um senso comum, ao negro alguns papéis típicos como jogador de futebol, capoeiristas, empregadas domésticas, dentre outros; como se o ser negro pudesse ser encerrado nestes estigmas dados por uma elite conforme seus padrões de exclusão. Inclusive é interessante aqui ressaltar a maneira como o estigma que acompanha o negro pode ser modificado através do status que o negro ocupa em determinado espaço social e é mais interessante ainda ressaltar que este mesmo negro uma vez isolado deste espaço volta sobre ele todos os estigmas de inferioridade dados ao “ser negro”, conforme afirma Samoel Evangelista, presidente do Tribunal de Justiça do Acre, em entrevista dada à Fundação Palmares. Por isso meu estudo busca compreender como o discurso oficial criou estes diferentes tipos de situações supracitadas. Portanto, como afirma Hall, na obra supracitada podemos perceber que o atual significativo de negritude é

muito mais histórico e cultural do que genético. Ou seja, apesar de uma série de explicações pseudocientíficas para explicar a inferioridade do negro, esta inferioridade é uma marca com construção histórica com princípios e fins. Debaixo de tantos estigmas não é tão difícil entender as causas da negação de identidade negra, por parte até mesmo dos afro-descendentes, o que, aliás, ocorre em várias partes do Brasil desde a sua colonização. Outro fator de suma importância a ser entendido sobre a negação da identidade negra é a solução encontrada para indivíduos negros, ou seja, a identidade assumida diante da negação de sua própria. E é neste momento que entra a mestiçagem.

Este conceito que para muitos é a celebração do encontro de raças tem sido posto pelos autores aqui já citados e também por Kabengele Munanga (estudioso da questão aqui colocada), como um instrumento de dominação branca e de aniquilamento da identidade afro-brasileira. No momento em que a população negra, parte formuladora do povo brasileiro, representava uma ameaça à formação racial do Brasil a mestiçagem surge como suposição da negação total da diferença, que é, inclusive, avaliada de forma negativa, sendo então substituída por uma raça homogênea, a mestiça. Além da mestiçagem e muitas vezes como parte dela temos também o processo de embranquecimento, pelo qual o negro busca negar a si mesmo e suas identidades negras e afro-descendentes como uma maneira de ser aceito por uma elite dominante embraqueçada, e assim ele assimila a cultura, transforma seu corpo, seu cabelo, seus gostos e preferências, suas crenças e hábitos na busca de ganhar uma identidade livre de estereótipos herdados da escravidão.

A pesquisa aqui referida encontra-se em discussões iniciais, bem como seu projeto ainda não está fechado, necessitando ainda de muitas leituras e discussões.

#### Notas

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre – flavia\_rocha80@hotmail.com

<sup>2</sup> CASTELO BRANCO, José Moreira Brandão. Descobridor das Terras da Região Acreana. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional. V.239, p. 278-91, abr-jun.1958

<sup>3</sup> TOCANTINS, Leandro. Formação Histórica do Acre. 3.ed.Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. V.1.

<sup>4</sup> Dimensões – Revista Universitária da UFES. Vitória: Universidade

Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, nº 18, 2006.

### Referências bibliográficas

- CASTELO BRANCO, José Moreira Brandão. Descobridor das Terras da Região Acreana. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional. V.239, p. 278-91, abr-jun. 1958.
- BELLUCI, Beluce (org.). *Introdução à História da África e da Cultura Afro-Brasileira*. Rio de Janeiro: UCAM, CEAA, 2003.
- Dimensões – Revista Universitária da UFES. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, nº 18, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 16.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. (Leituras Filosóficas)
- GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005. (Coleção Cultura, v. 1)
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- Negros no Acre. Publicação da antiga Fundação Palmares. Acre, 2005.
- RANCY, Cleusa Maria Damo. *Raízes do Acre: 1970-1912*. 2.ed. Rio Branco: M..M. PAIM, 1992.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A Invenção do “Ser Negro”: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2005.
- TOCANTINS, Leandro. *Formação Histórica do Acre*. 3.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. V.1.

# DO ASSOMBRO AO DESLUMBRAMENTO: UMA BREVE ANÁLISE DOS RELATOS DE VIAGEM DE FREI GASPAR DE CARVAJAL E DE FREI CRISTÓBAL DE ACUÑA

Francemilda Lopes do Nascimento<sup>1</sup>

## Introdução

Este artigo resulta numa breve análise de dois relatos de viagem que percorreram a Amazônia em momentos distintos, século XVI (expedição de Francisco de Orellana) e no XVII (expedição de Pedro Teixeira); a mesma consiste em parte do segundo capítulo da dissertação de mestrado em Linguagem e Identidade intitulado **Gosto, Sabores e Dissabores: contatos culturais entre as fronteiras de Brasiléia-Acre e Cobija-Pando**<sup>2</sup>. Nessa análise busca-se observar como o imaginário de conquista direcionado na tentativa de lucro passa por uma mudança de foco. Os expedicionários que desceram o rio Amazonas a procura de terras e riquezas numa região desconhecida e de difícil acesso, passaram a direcionar o motivo da expedição em torno da comida, do alimentar-se da comida do outro; esta se estabelece, então, como elemento que marca o “reconhecimento” do espaço e da alteridade da região amazônica, a partir de perspectivas diferentes.

Veremos que a busca por comida trava fortes conflitos internos e externos nos sujeitos envolvidos, pois os valores culturais deveriam ser deixados de lado em prol da sobrevivência. Os europeus acostumados a verem o mundo tendo como princípio a sua própria cultura, necessitavam de uma cultura, segundo eles, inferior, para sobreviver.

## A comida no imaginário de conquista dos expedicionários da Amazônia

As expedições ao continente americano marcaram uma profunda transformação histórica, dando início a uma espécie de “modernização” vista apenas na Europa, na medida em que esta pôde construir sua prosperidade através da exploração de recursos naturais vindos do continente, facilitada pela destruição do sistema social, cultural, político e religioso dos grupos ameríndios<sup>3</sup>. Os europeus que

exploraram o continente eram possuidores de uma cultura tida como superior o que resultava em apreciações negativas dos aspectos culturais ameríndios. O imaginário que se fixa no continente tem base no pensamento e valores europeus; no primeiro momento o deslumbramento com a natureza e seus habitantes criava um misto de encantamento que, em seguida, resultava em profundo desprezo.

A inauguração da Amazônia para o mundo através da expedição de Francisco de Orellana e um século depois o relato de Acuña, também perpassam por esse duplo sentimento como veremos adiante.

Depois da derrocada do império incaico, os espanhóis persistindo na tentativa de explorar o continente, estabeleceram dois vice-reinos na América: o de Nueva España cuja capital era a cidade do México, que se estendia desde a Califórnia, Panamá e ilhas do Caribe; e o vice-reino do Peru na região setentrional do continente (FRANCO, 1987, p.15). Diferentemente das primeiras viagens direcionadas à América em que o desejo maior era a obtenção de ouro e uma expansão do cristianismo, para em seguida uma destruição sem precedentes de civilizações indígenas inteiras, as expedições à região setentrional do continente tinha basicamente o objetivo de encontrar riquezas, em especial, ouro.

Na região do vice-reino do Peru, por volta de 1530, os espanhóis inteiravam-se através de relatos indígenas, de duas regiões que sempre estiveram no imaginário europeu o *país da Canela* e o *El Dorado*, ‘que supunha-se estarem na vertente oriental dos Andes equatorianos’, região ainda inexplorada pelos espanhóis e que por direito lhes pertenciam através do limite imposto pelo Tratado de Tordesilhas (OVIEDO Y VALDÉS, apud. PORRO, 1992).

Essas notícias fizeram com que Francisco Pizarro<sup>4</sup> encarregasse Gonzalo Pizarro então governador da província de Quito, chefe de uma expedição que tinha como objetivo principal encontrar a região do *El Dorado* e do *país da Canela*.

Pizarro queria ao mesmo tempo romper com o monopólio português de especiarias e chegar ao país que, segundo a lenda, era tão rico e cheio de tesouros que o *chefe da tribo recebia em todo o corpo uma camada de ouro em pó* (SOUZA, 2001, p.30). Percebemos que a cobiça movia o imaginário espanhol, fazendo com que estes entrassem numa espécie de “jogo do imprevisível”: quem lhes garantia que realmente encontrariam o sonhado *El Dorado*? Ou como poderiam calcular o tempo que duraria a expedição, bem como, os perigos e as populações (amistosas ou belicosas) que poderiam se deparar.

Mesmo assim, a expedição de Pizarro saiu de Quito em fevereiro de 1541 com cerca de 220 espanhóis a cavalo e quase 4.000 índios e cães. Desceu os rios Coca e Napo e, em Zumaco, foi alcançado por Francisco de Orellana que veio se juntar à expedição. Nesse momento as dificuldades da viagem já se mostravam evidentes, conforme a versão de Oviedo y Valdés<sup>5</sup>, dez meses depois, os espanhóis ainda estavam no rio Napo, tinham perdido praticamente todos os índios trazidos de Quito e consumido quase todos os porcos ocorreu, então, o desmembramento da expedição, quando Orellana se oferece para descer o rio em busca de comida (SOUZA, 2001, p.32). Não se tem informações detalhadas dos alimentos que os espanhóis traziam para essa expedição. A única menção de comida que levavam era de cerca de 200 porcos que pressupõe-se utilizavam a carne e a banha. Esteves (1993) declara que os expedicionários *dispunham para a viagem de 4000 índios para transportar a carga e vários animais*, sem, no entanto, mencionar que animais eram esses.

Conforme Labriola (2004), as crônicas redigidas no século XVI, representam uma forma de “apropriação” do Outro por meio da *escrita*; em que abundam nesta, elementos irrealis ou fantásticos. A partir desse elemento diferenciador entre os homens do Velho e Novo Mundo, o europeu (espanhol) passa a descrever o outro através de um olhar que por vezes se mostra depreciativo, sem se preocupar em manter uma relação com a outridade. O que marca essa relação de alteridade no novo continente, como veremos, é a busca por comida; pois os europeus tinham como norte de viagem a fome<sup>6</sup>; ao realizarem suas empresas entravam quase desprovidos de alimentos em regiões desconhecidas

e de difícil acesso, desse modo, necessitavam potencialmente dos nativos para comer; nomeavam arbitrariamente a comida autóctone tendo como eixo comparativo a cultura européia.

No momento que Orellana se separa de Gonzalo Pizarro, percebe-se uma mudança de foco da viagem; os espanhóis que o tempo todo vinham com a certeza de encontrar o *El Dorado* e o *país da Canela*, passam a ter como prioridade a busca pela sobrevivência (comida). Dessa forma, abrindo caminho para que os expedicionários deixassem o leito do rio, percorresse suas margens e pisassem em solo amazônico, ocorrendo assim uma aproximação maior e a descrição de práticas cotidianas e hábitos alimentares dos nativos. Por esse motivo, o relato descrito por Carvajal (que passou a acompanhar Orellana) está direcionado para a questão de conseguirem provimentos; pois se encontravam numa situação crítica alimentando-se de solas de sapato e cinto cozidos com ervas (ESTEVES, 1993, p.16).

Os espanhóis passaram a ter como objetivo maior e não poderia deixar de ser, o de suprir-se com mantimentos. Essa busca por comida fez com que se tomassem terras e exterminassem diversos povos; alguns povoados chegavam a queimar suas moradias e abandonar seus territórios com receio dos estrangeiros.

A expedição desce o rio Napo cada vez mais a leste rumo ao desconhecido. Por meio dessa mudança de enfoque nota-se a grande relevância da alimentação para os estudos culturais, na medida em que, a busca por alimento revela práticas culturais distintas que separam e de algum modo “unem” duas sociedades diferentes; essas práticas não poderiam ser observadas se os expedicionários não tivessem que desembarcar nas margens do rio. Além disso, a alimentação por se constituir num sistema complexo ao materializar hábitos, costumes, gostos estabelece uma inegável relação de poder.

Num primeiro momento Frei Gaspar de Carvajal relata que nas aldeias amazônicas existia alimento em abundância. A questão da comida aparece como algo primordial durante a viagem; como foi mencionado, através dela surgem comparações entre ambas as culturas, mostrando-a como estabelecadora de identidades. Observando o levantamento feito por Carvajal em relação aos

hábitos alimentares dos indígenas amazônicos vemos que um dos primeiros alimentos citados por Carvajal – milho<sup>7</sup> – encontrava-se grandemente difundido nas Américas. Em 03 de janeiro de 1542 chegaram ao povoado chamado de Irimaray (Ymara), onde os expedicionários encontraram mantimentos sendo *muito milho, algum peixe guisado e muita pimenta* (OVIEDO Y VALDÉS, apud. PORRO, 1992, p.43). O milho era base de sustentação e componente fundamental para o desenvolvimento das grandes civilizações da América do Sul, entretanto era considerado um produto secundário, assumindo formas diferentes de preparo e conservação em cada região<sup>8</sup>

Em seu relato Carvajal continua declarando que depois de percorrer o território de Aparia encontraram alguns lugarejos abandonados, mas que continham alguma mandioca e pimentas nas *charcas* que chamavam assim as roças cercadas de pedras.

Percebemos que em sua crônica Carvajal apresentava mais descrições do que diálogos; o cronista mostra-nos de forma vaga algumas características dos povoados como armas e artesanato. O contato que Orellana procurou manter com os nativos, tinha como preocupação principal obter comida. Orellana possuía certa competência lingüística que utilizava, principalmente, ao encontrar povos mais tranquilos, se estes povos compreendiam ou não, o certo é que o capitão Orellana aproveitava desse recurso para obter comida e tomar posse da terra.

Em boa ordem, tomamos sem mais perigo o porto do povoado, e o capitão e os nossos saltaram à terra; e os índios, vendo maravilhados a nossa audácia, aproximaram-se mais e o capitão lhes começou a falar em sua língua. (OVIEDO Y VALDÉS, apud. PORRO, 1992, p.46).

Assim, trouxeram-lhes grande quantidade de comida tanto de tartarugas como de muitos outros pescados e algumas perdizes e macacos assados. Carvajal chegou a declarar que essas perdizes eram como as da Espanha, *porém são duas vezes maior e de sabor não menos bom* (OVIEDO Y VALDÉS, apud. PORRO, 1992, p.46). O europeu sempre estabelece associações do que vê na Amazônia, percebemos mais uma vez que o Outro é fundamentado a partir do modelo de vida e da cultura do expedicionário,

ou seja, o seu olhar apresenta-se limitado, demonstrando uma descrição superficial baseada na mesmice inexistente na região.

Recorrendo a sua memória, Carvajal ainda comenta que supriram-se de biscoito e que esse biscoito era diferente *não sendo de farinha de trigo, deve-se saber que os índios tinham ali muitas tortas grandes de beiju (caçabi) abiscoitado e também de milho e mandioca misturados, que é bom pão*; novamente apresenta-se a visão européia que associa o beiju a um biscoito. Apesar de ser uma descrição superficial, vemos que os povos amazônicos possuíam uma cozinha própria, ou seja, eles não usavam apenas os alimentos tal como a natureza lhes oferecia, mas possuíam uma gastronomia, usavam de engenhosidade para a elaboração de diferentes “pratos”, observamos que as práticas alimentares não consistiam num “simples comer”, mas na preparação de algo novo que caracterizava de certa forma uma cozinha indígena se fazendo presente no relato de viagem.

Passando do povoado de Machiparo na passagem do Negro encontram a terra povoada e a presença de algum sal e carne de patos e papagaios dos índios. E em outro povoado que não identificam acharam *algumas galinhas das de Castela (...) pelo que soube-se (já) terem chegado cristãos a esse rio* (OVIEDO Y VALDÉS, apud. PORRO, 1992, p. 50; 52).

A falta de comida apresentava-se como motivo constante da luta contra os indígenas, assim, quando deparavam-se com povoados em que existia uma quantidade razoável de alimentos, entravam em peleja.. Carvajal declara que:

No dia seguinte, o da Trindade, fez o capitão descansar a todos nuns pesqueiros dos índios de um povoado que estava num alto. Encontramos muito peixe, que foi sustento e grande recreação para os espanhóis, porque havia dias que não topávamos com tal pousada (OVIEDO Y VALDÉS, apud. PORRO, 1992, p.53).

Esse povoado foi tomado pelos espanhóis que cruelmente pelejaram contra os indígenas. Esses ataques começavam a ser sucessivos em cada novo povoado que encontravam ‘*como era grande a necessidade que tínhamos de tomar a comida os espanhóis se prepararam e arremeteram como ousados leões a buscar o alimento*’. Em nenhum momento os espanhóis rejeitam os hábitos alimentares indígenas, pois a necessidade por



alimento é latente e marca o contato conflituoso entre ambas as culturas.

Segundo Romagnoli, em seu texto “*Guarda no sii vilan: as boas maneiras á mesa*”, em diferentes épocas cada sociedade estabelecia regras de convivência entre os grupos e indivíduos (FLANDRIN; MONTANARI, 1998, p. 496). Com relação às boas maneiras à mesa, essas regras sugeriam um disciplinamento do corpo, elas exigiam uma preocupação em controlar os gestos e os movimentos do corpo e de zelar pelos movimentos do espírito: a etiqueta e a ética deviam fazer-se presentes nessa circunstância (FLANDRIN; MONTANARI, 1998, p. 497). Essas regras apesar de conhecidas pelos europeus que vinham para o novo continente precisavam ser rompidas por uma questão simples: as condições adversas pelas quais passavam. Daí não estranharmos o fato de Carvajal mencionar que os expedicionários de Orellana se lançavam como leões a buscar comida, pois as circunstâncias e a necessidade do corpo os condicionavam a esquecer essas regras. Quem se lembraria delas diante do “fantasma” assolador da fome?

Carvajal chega a mencionar ainda métodos de armazenamento dos indígenas para conservar alguns grãos, mostrando que não eram povos desprovidos de sabedoria. Descreve que os indígenas colocavam o milho em canastras cobertas com cinzas para conservar e proteger os grãos do gorgulho. No mesmo local encontra uma espécie de bodega com muita *chicha* que no primeiro momento comparou-a ao vinho, e agora, a cerveja.

Quando são supostamente atacados pelas Amazonas, os espanhóis passaram a encontrar mais resistência dos indígenas que tinham notícia deles e fugiam do povoado levando toda a comida, ficando mais difícil conseguir com o que se alimentar. (OVIEDO Y VALDÉS, apud. PORRO, 1992).

Nas ilhas de Marajó encontraram povoados onde viviam índios *caribes que comiam carne humana porque achou-se neles carne assada em barbacoas ou grelhas, a qual tinham os índios (preparada) para comer, e soube-se claramente ser carne de homem porque havia, entre outros pedaços dela, alguns pés e mãos de homem* (OVIEDO Y VALDÉS, apud. PORRO, 1992); essa descoberta muito os assustou. Tomaram porto num povoado, pararam para consertar um dos bergantins. Nesse

povoado tirou-se muito milho, outras comidas e sal. Orellana morreu quando passava pelas ilhas de Marajó e foi enterrado às margens do rio Amazonas.

José de Souza Martins em, *A chegada do estranho*, no artigo *Antropofagia e barroco na cultura Latino-americana*, declara que os povos ameríndios eram caracterizados por uma identidade considerada selvagem e cruel: a antropofagia. O canibalismo era uma prática cultural que consistia no renascimento do homem no seu semelhante, mas pelo branco essa prática foi vista como selvageria. *Os brancos têm interpretado o canibalismo indígena do ponto de vista da cultura da morte, de que são portadores*. Na consciência dos brancos, dos conquistadores, não havia de fato a concepção do outro; parafraseando Martins, eles não “descobriram” o outro na “descoberta” da América. A antropofagia consistia numa concepção da relação com o outro que os brancos não têm e não podem compreender, pois o ritual antropofágico apresenta na humanidade através do outro.

Em pesquisas pela Amazônia e numa investigação histórica acerca dos estranhos hábitos alimentares na selva, Abguar Bastos apresenta um panorama da antropofagia ou mito antropofágico na Amazônia. O autor declara que hoje em dia há apenas notícias não confirmadas de atividades antropofágicas em algumas tribos. Conforme Bastos, as principais causas da antropofagia seriam a fome e a vingança, tornando-se um suprimento canibalesco hereditário entre povos primitivos mais agressivos. (BASTOS, 1987, p.51)

Bastos cita diferentes tipos de antropofagia:

\* Antropofagia mítica: aparece em diferentes lendas que apresentam a fome para explicar tal prática.

\* Antropofagia cerimonial: diz respeito ao alimentar-se da carne ou algumas partes específicas de guerreiros inimigos de muita fama, ou por vingança; e em outros casos, em algumas tribos *era tradicional o costume de comer os parentes mortos*, aproveitando-se das cinzas destes.

Em estudo sobre as práticas culturais dos Tupinambás, Agnolim (2005), declara que a antropofagia deve ser vista como um fato cultural, como uma prática enraizada aos valores e crenças das sociedades que a praticam. O autor considera necessário demonstrar que o Novo Mundo, a “alteridade”, a antropofagia (canibalismo) são

realidades “inventadas”, pois partem de valores culturais existentes numa cultura que intentam construir uma identidade cultural a outrem. (AGNOLIM, 2005, p.43)

Segundo Antônio Porro (1992), as informações trazidas por Carvajal ao Peru reavivaram ainda mais a idéia do *El Dorado*, este relato continuou aguçando o imaginário espanhol e a perspectiva de explorar territórios que continham inúmeras riquezas. Depois dessa expedição muitas outras se realizaram, porém não obtiveram êxito; com a descoberta da mina de prata de Potosí e sua conseqüente exploração fizeram com que a região amazônica fosse de fato esquecida pelos espanhóis. Cerca de um século depois, temos outra expedição que assim como a de Orellana assume também grande importância sendo ainda mais relevante, pois na medida em que Orellana e seus expedicionários descem o rio Amazonas com o objetivo principal de sobreviver e encontrar uma saída para o Atlântico, a expedição de Pedro Teixeira seguindo um sentido contrário (subindo o grande rio), buscava investigar as possessões espanholas acima do Amazonas, e assim, reconhecendo o território amazônico assegurar o domínio definitivo daquele grande rio ao governo português, empreendimento que foi alcançado pelo capitão Teixeira. Mas acompanhemos o contexto histórico e o que motivou essa expedição, e ainda, como a questão da comida se revela nesta.

No início do século XVII, ocorre a tentativa de ocupação estrangeira no norte e nordeste do Brasil. Expedições inglesas, francesas e holandesas penetravam na região a fim de comercializarem e se estabelecerem no território. Essas intensas ocupações foram decisivas para que os portugueses voltassem sua atenção à região amazônica e se direcionassem para a bacia do rio Amazonas a fim de implantar novos pontos coloniais no território.

Em 1616, os portugueses fundaram na região do atual Pará, o Forte Presépio, principalmente, como foi dito, por causa da ameaça de fortificações e postos de comércio ingleses, irlandeses, holandeses e franceses em propriedade ibérica (SMITH, 1995, p. 174), todavia, estavam ocupando território declaradamente espanhol. Os portugueses de forma audaz conseguem expulsar as forças estrangeiras que se encontravam no território amazônico, sendo que o capitão Teixeira participou assiduamente na luta

para firmar a *influência portuguesa na área* (SMITH, 1995, p.178). Decidiram, então, se instalaram na região desejosos de explorar seu interior, principalmente, quando receberam a “visita” de dois frades e seis soldados espanhóis que haviam descido o rio Amazonas e desembarcado no Forte Presépio. Com o sucesso desse pequeno empreendimento espanhol, as autoridades portuguesas e, principalmente, Jacomé Raimundo de Noronha, governador de São Luís, decidiram enviar uma grande expedição que investigasse as reais intenções dos espanhóis ao longo do rio Amazonas. Pedro Teixeira foi convocado como capitão da expedição que sairia da Província do Pará até a cidade de Quito, nos lados da Cordilheira dos Andes, ademais de averiguar até que ponto os espanhóis exerciam seu domínio na região.

A expedição partiu do Pará em 1637 com cerca de mil e duzentas pessoas; a viagem durou aproximadamente dois anos, por questões naturais (pela força das correntezas do rio) e porque precisavam procurar mantimentos para o grande número de pessoas que viajavam. Em 1638, a expedição chega a Quito, onde foram recebidos com entusiasmo e cautela, tanto que no retorno ao Pará o vice-rei de Lima decidiu enviar dois representantes espanhóis encarregados de elaborar um documento bem fundamentado que pudesse vir a influenciar, ou mesmo determinar, a formulação de estratégias políticas com relação ao já disputado vale amazônico; os escolhidos para tal missão foram os jesuítas da Companhia de Jesus, Cristóbal de Acuña e Andrés de Artieda (ACUÑA, 1994, p.6).

Acuña foi um exímio observador na expedição que retornou a província do Grão-Pará; descreveu a Amazônia como um lugar em que reinava a abundância em contradição com as últimas descrições de Carvajal que apresentava em cada novo povoado a falta de comida e os conflitos com os autóctones. O jesuíta ainda se mostrou contrário a algumas práticas dos indígenas, mas em geral seu relato se mostra favorável ao território, se dedicando a conhecer algumas práticas culturais dos nativos, admirando-se do modo como aproveitavam de todos os recursos que a imensa floresta lhes permitia usufruir.

Se o relato de Carvajal está repleto de informações de povoados desocupados e com

poucos alimentos, a primeira observação que o jesuíta Cristóbal de Acuña nota ao adentrar o território amazônico se deve a abundância existente nas províncias do rio Amazonas, considerando, de modo especial, às inúmeras possibilidades de se obter alimentos na região, declarando que os nativos podiam usufruir de um grande número de frutas, raízes comestíveis, caça e pesca. Seu relato sugere que o rio Amazonas era densamente povoado e que seus habitantes *possuem muitas habilidades e aguda inteligência para tudo o que lhes importa* (ACUÑA, 1994, p.69); sendo que das inúmeras ilhas de diferentes tamanhos existentes na região, os nativos utilizavam as menores para plantações e as maiores para moradia. Diferente de Carvajal, que em seu relato tem sua preocupação voltada para obtenção de comida, Acuña pôde observar algumas práticas social e cultural dos indígenas amazônicos; o jesuíta declara que os indígenas colhiam apenas os produtos mais comuns e abundantes, que eram o milho e o aipim, ou mandioca, os alimentos mais cultivados, o que demonstra que dificilmente cultivavam outro tipo de cultura, conforme nos apresenta Ornellas (2003) ‘*Os agrupamentos humanos tendem a depender de um alimento básico, complementado por alimentos subsidiários, segundo os recursos que as condições ecológicas possam oferecer. Daí tornarem-se os grupos indígenas predadores, caçadores, ou agricultores e criadores.*’

Cristóbal de Acuña descreveu o uso da mandioca considerando-a como alimento essencial para a alimentação dos povos indígenas, pois com ela preparavam a farinha, pães, bolos, bebidas. *Eles colhem a mandioca, que é uma raiz, e preparam a caçava, farinha com a qual se faz o pão geralmente consumido naquelas costas do Brasil* (ACUÑA, 1994, p.74); outro modo de utilizá-la era no período de enchentes *cavam na terra uns buracos ou silos profundos e ali enterram as raízes, tapando-as muito bem, a fim de protegê-las durante todo o tempo das enchentes e passadas estas, desenterram-nas e delas se alimentam* (ACUÑA, 1994, p.74). Essa técnica mostra como as populações indígenas sabiam aproveitar dos momentos difíceis para não faltar alimento. A aceitação de que existiam povos diferentes dos europeus, possuidores de habilidades parecia algo inimaginável, no comentário que se segue, Acuña apontou que os nativos agiam da mesma maneira que as formigas que guardam seus alimentos na terra para se abastecerem o ano todo,

ou seja, o indígena por mais bárbaro que fosse também se valia desse meio para garantir seu sustento. Os povos indígenas faziam nada mais do que os europeus já tinham conhecimento e experiência por meio de suas práticas cotidianas (principalmente pelas diversos períodos de crise), possuíam técnicas de armazenamento e estocagem de comida e bebida como bem apresentou Carvajal, isso demonstra não se distanciarem de outras culturas estabelecendo suprimentos para possíveis necessidades e situações desfavoráveis. Apesar de considerar que os índios tinham conhecimento e sabiam aproveitar dos recursos de que dispunham, o europeu tendo seu olhar preconceituoso, iguala essa sabedoria indígena com a formiga, ou seja, animaliza o nativo.

Retomando a importância da mandioca para as populações indígenas, o jesuíta a considera como *pão cotidiano*, que acompanha as demais comidas, declara [...] *e não apenas serve de alimento, como também de bebida, à qual os nativos são em geral muito dados*. Para preparar a sua bebida típica valem-se da mandioca, sendo que preparam umas tortas grandes e finas que abiscoitam podendo durar vários meses; tomam essas tortas [...] *põem-nas na água, onde se desfazem, e, a seguir cozidas no fogo, lhes dão o ponto que julgam necessário. Deixam repousar este caldo, o qual, tomado é o vinho comum que consomem, e que às vezes, sendo tão forte como se feito de uva, os embriaga e os faz perderem o juízo.*’ (ACUÑA, 1994, p. 75-76). Acuña associa a prática europeia de consumir vinho, ao hábito comum dos indígenas de tomar essa bebida que segundo o jesuíta era utilizada em diferentes celebrações, como festas, quando alguém morria, para receberem visitantes, quando faziam suas plantações e colheitas; além de aproveitarem de outros produtos da floresta para a elaboração de bebidas.

Como foi dito, a abundância de alimentos impressionava o cronista permitindo que dedicasse alguns capítulos de seu relato para expor as infinitas opções de que dispunham os nativos como diversas frutas, sendo bananas, abacaxis, abius; castanhas, cocos; raízes como batata-doce, macaxeira, cará, além evidentemente os inúmeros peixes e caças. Nessa viagem os portugueses tomaram conhecimento de um peixe enorme proveniente do rio Amazonas, que por essa característica recebeu o nome de peixe-boi por ter sabor semelhante ao deste

mamífero. Acuña diz que para capturá-lo *os índios o seguem em pequenas canoas e aguardam que mostre a cabeça, quando então lhe cravam seus arpoes, feitos de conchas, lhe tiram a vida* (ACUÑA, 1994, p. 78-79). Aproveitavam dos ossos desse peixe para confeccionar ferramentas e do couro faziam escudos. O cronista menciona ainda que não defumavam sua carne para o ano todo devido a falta de sal, sendo que o pouco que possuíam, era feito das *cinzas de certo gênero de palmeira, segundo o jesuíta, contém mais salitre do que sal*. (ACUÑA, 1994, p.79)

Conforme Abguar Bastos a falta de sal entre as populações amazônicas era um problema que apresentava dois ciclos distintos; o primeiro a procura incessante de substitutos vegetais; e o segundo, as manifestações de demanda e oferta do sal mineral ao irromperem as primeiras formas de comércio (BASTOS, 1987, p. 23). Essa falta ou o não-conhecimento de sal mineral desenvolveu na Amazônia, a busca de plantas salinosas, ou ainda, a geofagia, que consiste na utilização do barro como alimento, na região amazônica é utilizada, em especial, a argila; observou-se essa prática também entre indígenas do Acre

“Gigantesco repositório de barro, a Amazônia se estende em estratos caulínicos que não só revestem os barrancos e os salões (patamares submersos) dos rios, como sustentam os rebordos dos igarapés e canais.

A sua dissolução invade os lameiros, os pântanos. Na água estagnada, o limo aparece esverdeando a superfície e a caparrosa alcatifa a linfa. No fundo ou em suspensão, a argila intumescce o flume.

[...]

Do barro lançam mãos todos os que vivem no Vale [...].” (BASTOS, 1987, p. 7-8)

O autor declara ainda, que tal prática pode se explicar pela observação dos hábitos de certos animais que iam lambar a argila nos barreiros, daí alguns nativos adquirirem esse exercício em busca de suprir a necessidade de cloreto de sódio (BASTOS, 1987, p. 8); considera, assim, que o barro teria um importante papel para as comunidades perdidas, pois os homens ou aldeias famintas recorrem aos barreiros como reserva alimentar, os barreiros são assim um “escape” para os locais onde não se encontra sal (BASTOS, 1987, p. 11).

Acuña explana ainda que os nativos utilizavam-se das tartarugas e as criavam em grandes viveiros. Carvajal também menciona o mesmo, informando que esses animais eram colocados em tanques com água, mas nesse período o cronista e os outros espanhóis estavam mais preocupados em se alimentarem delas. Acuña, ao contrário, procurou conhecer como os nativos conservavam esses animais, notando que os indígenas esperavam o período da desova para capturar os filhotes, e em seguida, eram colocados em tanques para no devido tempo servirem de alimento. Com as tartarugas se fazia manteiga para *fritar peixe e preparar qualquer tipo de guisado*; Acuña declara que *é tão boa e mais saborosa, além de durar muito mais, do que a preparada com leite de vaca* (ACUÑA, 1994, p.79-80).

O cronista conheceu ainda, o modo como os nativos amazônicos realizavam suas pescas, segundo o mesmo, variava conforme o tempo, o período das marés cheias ou vazantes. Utilizavam o sarmento (timbó) para realizar a pesca, ou na maioria das vezes, flechas. Menciona alguns tipos de caças que até hoje fazem parte de hábitos alimentares da região, como a anta, porco-montês, o veado, a paca, a cutia, o iguana, o jabuti, as perdizes, os patos, dentre outras. Acuña se impressiona com a facilidade que os nativos podem obter essas coisas, considerando que essas populações nunca passam por momentos de fome. Apesar de não percebermos em Acuña o mesmo desespero que o relato de Carvajal apresenta por causa da falta de comida, porém notamos que os espanhóis dedicavam tempo a procura de alimento.

Considera-se a Floresta Amazônica detentora de um dos ecossistemas mais ricos em biodiversidade do mundo, possuindo diversos produtos vegetais que hoje passam a assumir importante papel para o mercado mundial, como suas oleaginosas, principalmente, por causa da preocupação em utilizar produtos naturais em substituição aos produtos sintéticos, o que evidencia um grande interesse do mercado estrangeiro pela região, levando o financiamento de pesquisas dos produtos naturais<sup>9</sup>. Acuña já relatava que a floresta conferia ao nativo uma espécie de *farmácia natural*, mostra que os nativos já utilizavam muitos produtos da floresta como remédio, como no caso do mel de abelhas silvestres usado também como alimento; o

óleo de andiroba que os indígenas já sabiam ser bom cicatrizante usado para curar feridas, assim como o óleo de copaíba que, segundo Acuña, é incomparável como bálsamo (ACUÑA, 1994, p.87), além de inúmeras plantas e árvores que poderiam ter suas propriedades investigadas.

O cronista destinado a investigar as possibilidades econômicas da região, não pôde deixar de considerar que a floresta dispunha de riquezas viáveis para a exploração, dessa forma conjecturou algumas possibilidades. Segundo ele, havia no grande rio das Amazonas quatro coisas que, *se bem cultivadas, serão sem dúvida suficientes para enriquecer não apenas um, mas muitos reinos*. Cita em primeiro lugar as madeiras, além de visionar também, o comércio de cacau (que enchia as margens do rio) para produzir o chocolate. O cacau era usado pelas comunidades mexicanas como moeda<sup>10</sup>; tê-lo significava riqueza e poder. Os indígenas tinham por costume fazer o chocolate que se tornou uma bebida muito apreciada na Europa; os ameríndios utilizavam mel, baunilha, pimenta ou âmbar para temperá-lo, com a produção e exportação de açúcar obteve ainda mais prestígio (QUEIROZ, 1992, p. 79-80). Outro produto seria o tabaco cultivado pelos ribeirinhos e que, segundo Acuña, *se o cultivassem com o cuidado que merece, seria um dos melhores do mundo*. Todavia o que menciona com maior interesse e que deveria *ser levado a sério* era o cultivo de cana-de-açúcar que encontrou em cada parte percorrida (ACUÑA, 1994, p.90-91). Para o entusiasmado espanhol, o rio Amazonas guardava tesouros e riquezas incalculáveis.

O jesuíta verificou que os ritos religiosos entre as povoações que viviam ao longo do Amazonas pouco se diferenciavam, e que seus ídolos eram fabricados manualmente e a eles atribuíam poder sobre as águas, sobre as plantações e guerras (ACUÑA, 1994, p. 100). Por diversas vezes o cronista relata a hospitalidade dos nativos que recebiam sem temor aos portugueses oferecendo-lhes suas casas, comendo e bebendo com eles (ACUÑA, 1994, p. 105)

Assim como Carvajal, insinuou, ainda, a prática antropofágica na província dos Omáguas, que capturavam em batalhas escravos para servi-los em tudo e que estes são muito estimados; o jesuíta menciona que esses escravos servem muito a outro propósito que é o de *comê-los em suas bebedeiras*,

conforme informações de alguns portugueses; porém dois índios escravos dos Omáguas disseram-lhes nunca verem estes comendo seus escravos, no entanto, matavam aqueles que julgavam mais valentes e guardavam suas cabeças como troféus (ACUÑA, 1994, p.117, 119-120)

Cristóbal de Acuña encontrou ainda diversos povos que se dedicavam a fabricação de utensílios domésticos como potes, panelas, vasilhas, fornos para cozinhar farinha, que também comercializavam com outras nações (ACUÑA, 1994, p.125)

Das inúmeras províncias que o cronista encontra ao longo do rio a descrição é a mesma: de terras férteis e alimentos em abundância, vários pescados, tartarugas, milho e mandioca. No rio Negro também encontraram diferentes nações e todas elas usavam arco e flechas, algumas venenosas.

A última tribo encontrada pelos expedicionários foi a dos Tupinambás, que relataram sua migração do litoral, fugindo da escravidão e maus tratos dos portugueses. Dentre várias notícias dadas por estes, receberam informações das famosas Amazonas. Interessante é ressaltar que entre esses índios não foi necessário o uso de intérpretes, pois, segundo o cronista, os Tupinambás falavam a língua geral<sup>11</sup>, que também os portugueses utilizavam com frequência. Depois dos Tupinambás registra a grande província dos Tapajós, à época já saqueada pelos portugueses e as muitas tribos do baixo Amazonas já sujeitadas por estes.

### Considerações finais

Como podemos observar, o discurso produzido a respeito da Amazônia é sempre o discurso do outro (o expedicionário, religioso, cientista); o outro observa e descreve o que vê na região seguindo seu próprio olhar.

Os dois relatos de viagem apresentados nessa breve análise possuem importância significativa para os estudos culturais e da Amazônia numa identificação dos aspectos sociais, políticos e religiosos que consistia a vida das populações indígenas ao longo do rio Amazonas, como também, estabelecem dois momentos marcantes no que se refere às expedições pelo Amazonas, pois, como vimos, uma representa a primeira expedição que percorreu o rio Amazonas em todo seu curso e a

outra um feito histórico, pois consistia no mesmo trajeto, contudo, subindo o rio até a cidade de Quito, façanha nunca realizada antes e que tornaria a região do grande rio das Amazonas definitivamente parte do território português.

Esses relatos passam a criar uma Amazônia para o mundo, a partir da revelação de práticas distintas que demonstram uma região múltipla e heterogênea que evidencia uma relação distinta entre os chamados Novo e Velho Mundo, em especial, através da alimentação que se constituiu elemento marcante nas descrições dos cronistas.

Baseado na investigação de Rodrigo Labriola dos textos do século XVI sobre a conquista, em especial, a *História General* de Sahagún, em que levanta a questão da comida não como algo supérfluo, mas problematizando o objeto, buscando desvendar o discurso produzido através do mesmo; podemos seguir e considerar esse pensamento nos relatos de viagem da Amazônia em que a comida aparece como motivo distinto: um discurso da fome, do desespero e do conflito (Carvajal) e um discurso de entusiasmo e pretensões econômicas (Acuña); os dois relatos proporcionam o reconhecimento de um espaço ainda não explorado e da alteridade. Podemos considerar ainda que através desse ponto de partida – a comida – ocorre uma espécie de aculturação no local. Observamos que os processos de troca cultural não são algo recente, as crônicas de viagem evidenciam esses processos. Como Burke (2003) considera, os processos de trocas culturais se realizam com uma variedade de objetos, dessa forma, a comida (o que se come em determinado lugar), por estabelecer diferenças de produção, escolha, preparo, partilha, pode marcar as misturas, proporcionando o contato entre as civilizações.

A comida passa, então, a operar como *agente transformador da cultura*<sup>12</sup>, as relações e interações sociais passam a ser mais estreitas e com diferentes significações: contato para conhecer, contato para não morrer de fome, contato para menosprezo da cultura do outro, contato que retoma à memória *discursiva*; e como manifestação identitária a comida circula no interior das relações sociais<sup>13</sup> e em choques que estas relações provocam; ela é um conjunto de símbolos que constitui para um grupo um critério de identidade (AGNOLIM, 2005, p.240).

Segundo Labriola (2007) pode-se perceber por

meio da comida uma aculturação<sup>14</sup>, uma adoção de aspectos característicos de uma cultura dominante que passa a influenciar uma cultura “subalterna”. Como sugere Burke na América espanhola e portuguesa do século XVI e XVII, o processo que ocorre é uma “aculturação inversa” (BURKE, 2003, p. 66), ou como sugerem alguns através da globalização proporcionada pelo intercâmbio dos alimentos americanos, e por esses incidirem sobre a cultura europeia fazendo parte de sua cozinha, o processo de troca cultural se inverte, pois os alimentos da cultura ameríndia foram incorporados à cultura dominante europeia.

Todavia, o que podemos perceber-se que os hábitos alimentares ou a construção de uma gastronomia amazônica e sua simbologia não resultam numa imitação de hábitos adquiridos pelos europeus, ao contrário, os nativos como vimos possuíam um conceito de valor em relação à alimentação, um valor simbólico e representativo que estava longe de caracterizar um conceito alimentar europeu.

#### Notas

<sup>1</sup> Mestranda do curso de Mestrado em Letras Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre.

<sup>2</sup> Dissertação orientada pela Profª. Drª. Simone de Souza Lima, da Universidade Federal do Acre.

<sup>3</sup> FERRO, Marc (Organizador). **O livro negro do colonialismo**. [Textos de Thomas Beaufils... et al.]; Trad. Joana Angélica D'Ávila Melo – Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

<sup>4</sup> Nascido na Espanha (Trujillo, Cáceres, c. 1475 - Lima, 1541), Francisco Pizarro juntamente com seus irmãos (Gonzalo e Hernando), foram os conquistadores espanhóis que conquistaram o Peru e subjugaram o Império Inca. Pizarro encontrou o império inca tumultuado. Atahualpa revoltara-se contra seu irmão, Huáscar (1495?-1533), o soberano do império. Atahualpa se apossara do trono, mas não conseguira dominar a resistência ao seu domínio. Pizarro avançou para Cajamarca, onde Atahualpa se encontrava. Massacrando os seguidores de Atahualpa e fê-lo prisioneiro. Atahualpa ofereceu um grande tesouro em troca de sua liberdade. Francisco Pizarro ficou com o tesouro e depois mandou estrangular Atahualpa.

<sup>5</sup> Essa versão consta no livro **As crônicas do rio Amazonas** – tradução, introdução e notas etno-históricas sobre as antigas populações indígenas da Amazônia, de Antonio Porro. Conforme comentário de Porro, Gonzalo Fernández de Oviedo y Valdés, primeiro cronista real das Índias Ocidentais [...] era comandante da fortaleza de Santo Domingo quando Orellana e seus homens [...], chegaram à Margarita [...] Ele teve em mãos a *Relação* de Carvajal e aproveitou-se de depoimentos escritos e orais de Orellana e outros membros da expedição, que acrescentaram ao relato do dominicano diversos elementos novos. [...] (PORRO, 1992, p. 38)

<sup>6</sup> Segundo Rodrigo F. Labriola (2007), a fome no período medieval era percebida como um castigo de Deus, no século XVI tinha passado a ser o resultado *racional* de um Estado e sua política (p.24)

<sup>7</sup> Milho: planta da família das gramíneas. O terceiro cereal mais importante do mundo, a “planta da civilização” por excelência da América, é o milho (*Zea Mays*). Plantado desde cerca de 3000 a 3500 a.C. nos planaltos mexicanos, alcançou o Peru 2000 anos mais tarde, produzindo a mais alta rentabilidade por semente (de uma semente plantada obtinha-se 80 ou até mesmo, em casos excepcionais, 800). Apenas com o uso da enxada e com poucos dias de trabalho ao ano (cerca de 50), o milho garantiu altas densidades populacionais e dispensou um imenso contingente de mão de obra dos afazeres

agrícolas que foi empregado para as monumentais obras arquitetônicas das civilizações pré-colombianas da América. (CARNEIRO, 2003). O milho é por muitos considerado a principal contribuição da América Latina à alimentação mundial. Sua importância no continente pressionada pelas necessidades e pelas dificuldades de satisfazer a alimentação de seus membros, as sociedades escolhem determinados alimentos para formar sua base nutricional “que asseguram a consumação calórica essencial, acalmam a fome, provendo uma sociedade que tranqüiliza e é testemunho da solicitude divina” (Garine, 1990, citado na Enciclopédia da América Latina).

<sup>8</sup> Ver BARGHINI.

<sup>9</sup> Conferir texto **Novas Oportunidades de Investimentos na Indústria Extrativa Vegetal da Floresta Amazônica**. Disponível em: <<http://www.mre.gov.br/dc/textos/revista2-mat3.pdf>> Acesso 13 jan. de 2009.

<sup>10</sup> Conforme Agnolim, “[...] todo o século XVI será caracterizado pelos preconceitos da cultura européia acerca da espumante bebida oferecida pelo “senhor” Montecuhzoma a Cortés. Apesar da indiferença com que o conquistador acolheu o donativo do “príncipe”, a sua atenção dirigiu-se, porém, ao fato de que o cacau era usado também como moeda de troca. [...] O cacau representava, então, na sociedade asteca, um código cultural de particular valor, na medida em que, além de ser usado como moeda de troca, era também reservado à degustação exclusiva do príncipe Montecuhzoma e de sua corte e ao ser denominado, às vezes, de “bebida dos deuses” o produto líquido que dele se obtinha. [...] o preconceito sobre o chocolate permaneceu bem duradouro na Europa. A bebida permanecia como o signo distintivo do sistema alimentar dos “outros”, das populações periféricas. [...] Entre os séculos XVII e XVIII, o chocolate vai assumindo uma função notável entre a aristocracia européia e a Igreja Católica, sobretudo entre os jesuítas. Para estes últimos “o chocolate torna-se instrumento de insinuação religiosa, de penetração edificante, delícia nova oferta ad maiorem Dei gloriam. Mais uma vez ele parece configurar-se como “bebida divina”. (AGNOLIM, 2005, p. 253-255)

<sup>11</sup> Para compreender melhor a questão da língua geral, faz-se necessário recorrer aos estudos de José Ribamar Bessa Freire.

<sup>12</sup> Termo usado por Rodrigo Labriola em, **A fome dos outros** (p.19).

<sup>13</sup> 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)

<sup>14</sup> Considerando os termos utilizados para classificar ou conceituar as trocas culturais Peter Burke declara que “Um termo mais técnico é “aculturação”, cunhado em torno de 1880 pelos antropólogos americanos que estavam trabalhando com as culturas dos índios. A idéia fundamental era de uma cultura subordinada adotando características da cultura dominante. em outras palavras “assimilação”, uma palavra freqüentemente usada em discussões do início do século XX sobre a cultura da nova onda de imigrantes nos Estados Unidos (BURKE, 2003, p. 44)

## Referências bibliográficas

ACUÑA, Cristóbal de. **Novo descobrimento do grande rio das Amazonas**. Trad. Helena Ferreira. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

AGNOLIM, Adone. **O apetite da antropologia, o saber antropológico do saber antropológico: alteridade e identidade no caso Tupinambá**. – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. Trad. Leila Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

ESTEVES,

FLANDRIN, Jean Louis; MONTANARI, Massimo. **A história da alimentação**. Trad. Luciano Vieira Machado. 5 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **A canoa do tempo: tradição oral e memória indígena**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008. 28 p.

\_\_\_\_\_. Barés, Manaós e Tarumãs. In: “**História em Novos Cenários**”. Amazônia em cadernos nº 2/3. Org. Geraldo Sá Peixoto Pinheiro. Manaus: Universidade do Amazonas, Museu Amazônico. P. 159-178.

\_\_\_\_\_. **Rio Babel – a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

**História da Amazônia**. Disponível em: <<http://www.colegiosaofrancisco.com.br/alfa/meio-ambiente-amazonia/historia-da-amazonia.php>> Acesso em: 09/12/2008.

LABRIOLA, Rodrigo F. **Conquista, assombro e fome: o diálogo oculto nos alicerces da literatura hispano-americana**. Disponível em: <[http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos\\_literatura\\_hispanoamericana/Rodrigo%20Fernandez%20Labriola.doc](http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_literatura_hispanoamericana/Rodrigo%20Fernandez%20Labriola.doc)>. Acesso em: 28/04/2008.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana Sálvia. **O que é imaginário**. – São Paulo: Brasiliense, 2003. – (Coleção primeiros passos, 309).

LOPEZ, Luiz Roberto. **História da América Latina**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1986.

MARTINS, José de Souza. Antropofagia e barroco na cultura Latino-americana & Tempo e linguagem nas lutas do campo. In: “**A chegada do estranho**”. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1993. P. 15-59.

PORRO, Antonio. **As crônicas do rio Amazonas – tradução, introdução e notas etno-históricas sobre as antigas populações indígenas da Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

SOUZA, Márcio. **Breve história da Amazônia**. 2 ed. Revista e aumentada. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América – a questão do outro**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

# LÁ E CÁ: A QUESTÃO DA ESPACIALIDADE NO ROMANCE AMAZÔNICO CORONEL DE BARRANCO

Francielle Maria Modesto Mendes<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho intitulado tem como *corpus* de investigação o romance ambientado na Amazônia do final do século XIX e início do XX – *Coronel de Barranco*, do autor brasileiro Cláudio de Araújo Lima. O ponto de partida consistirá na verificação da questão do lugar/espaço no romance estudado. Nesse sentido, a expressão espaço pode estar associada a uma porção específica da superfície da Terra identificada seja pela natureza, no caso da floresta e dos rios amazônicos, seja por um modo particular como o homem ali imprimiu as suas marcas, ou ainda como referência de localização. Portanto, para compreender melhor essas relações, toma-se por base estudiosos como Milton Santos, Stuart Hall, Antônio Dimas, Leandro Tocantins, dentre outros, que fazem uma abordagem maior sobre a espacialidade, a Amazônia e suas relações. Depreende-se que o espaço amazônico é um instrumento de manutenção, conquista e exercício de poder, onde se (re)produz relações sociais. Observam-se ainda quão evidentes são as distinções de espaço e como se estabelecem as formas de convivência. No caso deste romance, os espaços são barracão, as colocações e o tapiri. A ligação entre eles se dá através das estradas de seringa e dos rios. Este é o ambiente em comum, por onde todos são obrigados a transitar, igualando-se entre si e interagindo com a natureza.

**Palavras-chave:** romance amazônico, personagens ficcionais, espacialidade.

*“Todo relato é um relato de viagem –  
uma prática do espaço”.*  
Michel de Certeau

O presente trabalho discute a formação dos espaços na Amazônia a partir da relação estabelecida entre os homens/personagens com e na floresta. O *corpus* em estudo é o romance *Coronel de Barranco*, do brasileiro Cláudio de Araújo Lima, que se passa na Amazônia do final de século XIX e início do século XX, período áureo do ciclo da borracha. Caboclos e nordestinos dividem o mesmo espaço que sofre

forte influência européia.

A Amazônia em *Coronel de Barranco* é espaço em (re)construção onde as mais diferentes personagens se encontram, protegidas ou isoladas pela imensidão da água e do verde. Nesse sentido, a expressão espaço pode estar associada a uma porção específica da superfície da Terra identificada seja pela natureza, seja por um modo particular como o homem ali imprimiu as suas marcas, seja ainda como referência de localização.

A partir dessa acepção, o espaço pode alcançar estatuto muito importante em uma narrativa ficcional e surge associado ou até integrado às personagens, como afirma Antônio Dimas (1994). O espaço é um sistema de valores que se transforma permanentemente pela ocupação da sociedade. É no espaço que as pessoas preenchem suas necessidades, interagem umas com as outras, trocam experiências, constroem saberes e conhecimentos.

Em *Coronel de Barranco*, o espaço, prioritário, pode ser apreendido a partir da ação dos personagens que constroem sua história na Amazônia brasileira entre os anos de 1877 a 1920. O romance se desenvolve, primeiramente, a partir da viagem de Matias Albuquerque – que parte do Brasil para Europa, acompanhando o cientista Henry Wickham. O narrador passa parte de sua vida, fazendo do espaço europeu, o seu lugar.

Nesse significativo momento histórico, observam-se como os seres humanos agem simbolicamente no processo de organização de seu espaço, atribuindo-lhe sentidos singulares e plurais. O destaque de *Coronel de Barranco* é a galeria de personagens externos ao lugar, formada pela grande migração nordestina para a Amazônia, que aumentou o movimento populacional dessa região, traçando um espaço marcado por rugosidades e sinuosidades singulares.

A Amazônia só conquistou o aspecto dinâmico de realizações sociais e econômicas com o advento da borracha. Antes, ela era uma região tropical e, como as outras, centro fornecedor de especiarias, de bichos exóticos, de poucos produtos cultiváveis.



Roberto Santos (1980) diz que entre as décadas de 1860 e 1870 havia escassez de mão-de-obra na Amazônia, face à demanda crescente de borracha no mundo. Por isso, a necessidade da corrente migratória proveniente do exterior e, sobretudo, da região nordestina do país. A ocupação do espaço amazônico se deu de diversas formas, como explicitado a seguir:

Houve colonização dirigida pelo governo e por particulares para fins agrícolas; parte dos imigrantes, face ao fracasso das colônias, encaminharam-se para os seringais. Houve imigração espontânea. E houve imigração induzida por intermediários mais ou menos inescrupulosos, que arrematavam gente do Nordeste brasileiro para os trabalhos extrativos da borracha. (SANTOS, 1980, p. 87).

Nesse contexto, inicia-se a organização de um novo espaço, ou seja, o barracão, as estradas de seringa, os rios, as colocações, ‘lugares’ em que a noção de espacialidade se constrói através das práticas cotidianas dos sujeitos em interação entre si e com a natureza. Segue o pensamento de Michel de Certeau sobre a questão do lugar/espaço:

Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidade contratuais. (1994, p. 201-202).

Milton Santos (2006) assevera que o sujeito não está mais submetido a lugares fixos, nem a convivência longa e repetitiva com os mesmos objetos, trajetos e imagens. No dizer do autor, a mobilidade se tornou quase uma regra. O movimento se sobrepõe ao repouso, uma vez que os homens mudam de lugar, como turistas ou como imigrantes. Mas eles também mudam os produtos, as mercadorias, as imagens e as idéias, à medida que se estabelecem. Este pensamento corrobora com

Certeau (1994) quando ele diz que é possível que durante o deslocar-se, alguns lugares venham a transformar-se em espaço. Até em suas expressões mais “naturais”, como as florestas e os rios, o espaço físico não deixa de ser uma construção, que surge da interação com os sujeitos:

O espaço, soma dos resultados da intervenção humana sobre a terra, é formado pelo espaço construído que é também espaço produtivo, pelo espaço construído que é apenas uma expectativa, primeira ou segunda, de uma atividade produtiva, e ainda pelo espaço não-construído mas suscetível – face ao avanço da ciência e das técnicas às necessidades econômicas e políticas ou simplesmente militares – de tornar-se um valor, não-específico ou particular, mas universal, como o das mercadorias no mercado mundial(...) O espaço, portanto, tornou-se a mercadoria universal por excelência. (SANTOS, 1982, p. 19)

No discurso crítico de Stuart Hall (2004), a dicotomia lugar/espaço se acentua, pois para ele: “Os lugares permanecem fixos; é neles que temos ‘raízes’. Entretanto, o espaço pode ser ‘cruzado’ num piscar de olhos” (HALL, 2004, p.72-73). A literatura nacional, há tempos, vem usando o espaço amazônico como elemento referencial da cultura e da tradição nortista. Ele tem adquirido prioridade no desenvolvimento da ação das narrativas, comprovando mais uma vez o pensamento de Antônio Dimas (1994), para quem todos os elementos da narrativa podem ser encontrados no espaço.

O espaço geográfico amazônico é essencialmente aquático, por isso Leandro Tocantins (1982) diz que a história do homem desta região se confunde com a dos rios, uma vez que ele precisa se adaptar, aprender a conviver, em fusão, com os caminhos das águas. Ele é o referencial para o desenvolvimento da vida. Uma vez na região, os migrantes eram “postos” distantes de quaisquer núcleos urbanos. O único meio hábil de transporte na região era o rio.

A biografia humana passa a ser contada a partir do rio. O rio, espécie de papai grande. Porque ninguém é filho de tal lugar (excetuando as cidades), ou vem ou vai para esse lugar. E sim, nasceu no Juruá, vive no Purus, casou no Acre,

corta seringa no Madeira, mudou-se para o Yaco. Se é imigrante nordestino, e dos sertões, ele, que se acostumou a pisar em securas de terra, estranha tanta água, tanto rio de viajar, canoa e remo ao invés de cavalo e sela. (TOCANTINS, 1982, p. 8)

Leandro Tocantins (1982) fala ainda sobre a importância dos fenômenos atmosféricos que interferem no movimento dos rios. Na Amazônia existem duas estações: o inverno, que acontece aproximadamente entre os meses de janeiro a julho, período em que chove muito e há enchentes; e o verão, de agosto a dezembro, período caracterizado pelas secas, águas baixas e dificuldade de navegação. Esta organização climática implica numa reorganização do espaço no seringal. É quando as cheias acontecem que os rios transbordam, as estradas ficam intransitáveis e, com isso, o corte da seringa fica suspenso. Cláudio de Araújo Lima expõe estes aspectos naturais, através da fala dos homens da região amazônica:

O vento está descendo o rio em vez de subir. Está descendo das serras da Bolívia. Repare como ele está quase gelado. Diz que lá em cima é tudo cheio de gelo. O vento vai passando por cima e, quando chega aqui, é como o senhor vai ver, que Deus nos livre e guarde. Por isso é que eu não gosto de junho e de julho. (LIMA, 2002, p. 206)

As duas oposições climáticas da floresta trazem tanto os benefícios quanto as dificuldades para a produção da borracha. Com as cheias e a conseqüente estagnação da vida no seringal, o Coronel Cipriano, assim como os demais seringalistas, “baixavam” em direção a cidade, em busca do prazer que a urbanização lhes proporcionava e da companhia das mulheres. “Antoninho sabia que, à medida que o rio fosse elevando seu nível, mais perto ficaria o dia em que o patrão se aproximava de um último estouro de raiva e do programa de baixar para Manaus”. (LIMA, 2002, p. 159).

A subida das águas também provocava mau humor em Cipriano. “Cipriano ia de mal a pior, cada dia que passava, e à medida que as águas galgavam os barrancos”. (LIMA, 2002, p. 160). O seringalista esperava com ansiedade os dias que passaria na cidade desfrutando da companhia das prostitutas

da Pensão Floreaux, consumia bebida importada, vestia-se como um europeu. Era como se todo o seu *status* de Coronel só fosse realmente válido na cidade, em outras palavras, no lugar onde ele tinha prazer. Ele ia para Manaus, em busca de diversão, como percebido na passagem seguinte:

Em busca da vida noturna em que chafurdaria até a baixa das águas, como era o hábito daqueles falsos potentados que, ano por ano, sempre tratavam de trocar, no período da cheia, o mísero primitivismo da choupana na selva pelo luxo europeu do Hotel Cassina. A abstinência sexual forçada, pelos desregramentos orgíacos da Pensão Floreaux. O rude convívio dos seringueiros broncos, pelas mesuras bajulatórias dos grandes comerciantes aviadores. O grosseiro traje usado no seringal, pelo enfarpelamento nos fatos de H.J. engomados na Lavanderia Chinesa. A solidão, pelo vaivém dos sessenta mil habitantes da cidade moderna. (LIMA, 2002, p. 160).

As águas dos rios amazônicos atravessam todo o percurso de cada personagem em *Coronel de Barranco*. Elas têm movimentos constantes e estão presentes na vida de todos. Porém, enquanto, os fatos se desenvolvem, as águas dos rios seguem seu curso natural, independente, de qualquer coisa. São testemunhas de passeios, das enchentes, das desavenças de Coronel Cipriano com o regatão, das saudades de Matias, das infrações dos seringueiros, de absolutamente tudo que compõe a realidade do Seringal Fé em Deus.

Os seringalistas retornavam, depois de três ou quatro meses, sentindo-se aliviados pelos prazeres desfrutados durante a temporada na cidade e também pelas vendas que tinham efetuado no mesmo período. Em contrapartida, este período era o pior para os seringueiros, pois as mudanças de tempo impossibilitavam o ganho de saldo e aumentavam os gastos com os utensílios e alimentação básica à sobrevivência.

Cheio de bom humor, como se a sua sorte dependesse, primeiramente, da quantidade de borracha extraída e não das vendas no armazém, que, durante as grandes águas, até lhe propiciavam vantagens relativamente maiores, sendo o período em que os seringueiros tinham só de gastar, para comer e viver, e o que traziam em peles jamais

ajudavam a aumentar ou sequer manter o nível dos seus saldos. (LIMA, 2002, p. 165)

Os rios levam a todos os lugares na floresta e mexem com o imaginário de homens e mulheres da região amazônica. Eles são o espaço em transição; uma espécie de testemunha do mover das personagens. Fazendo alusão a obra de Leandro Tocantins, pode-se dizer que na Amazônia, “os rios comandam a vida” e unem o que é considerado distante.

Completamente alheios a essa forma de vida, antes da chegada à Amazônia, os nordestinos preferem a seca, pois afirmam que ela tem fim, ao contrário do excesso de água que eles acreditam não acabar. “— Acho que era melhor ter ficado lá, mesmo pra morrer de sede. Porque a seca sempre acaba. E esse mundão de água? A gente não pode nem andar, no tempo da cheia”. (LIMA, 2002, p. 224).

Desta maneira, o clima reconfigura o espaço, e este redefine o ritmo que se desenrola as ações humanas entre o espaço, o tempo e o homem. Enquanto, o verão autoriza o trabalho, o inverno anuncia o marasmo e amplia as dificuldades de sobrevivência.

Como componente do espaço amazônico, há o barracão sinônimo do poder, de onde os sujeitos compram suas mercadorias – espaço onde ocorre a socialização dos homens seringueiros; as estradas de seringa que simbolizam a esperança do Eldorado; que por sua vez, levam ao solitário tapiri, local onde se defumava a borracha, geralmente todo fechado de palha com uma pequena porta na frente. Matias Albuquerque descreve a moradia dos seringalistas na seguinte passagem:

Barracão tosco e feio, quase como uma choupana grande. Paredes e soalhos de paxiúba. Cobertura de palha. Tapas, em vez de portas, nos quartos. Um arremedo de cozinha, onde se preparava a refeição quase ao ar livre num grosseiro fogão de barro. Ausência de qualquer peça que pudesse lembrar vagamente um banheiro, apenas representado por um cubículo onde se viam dois urinóis grandes, descascados nas beiras. (LIMA, 2002, p. 130)

É o narrador cosmopolita que constrói os espaços da narrativa, atribuindo-lhes significados a partir do conhecimento que já possui, da sua visão de mundo, de experiências outrora vividas. Por isso,

faz uso da reconstituição de retalhos de sua memória e do que acredita ser importante para fazer seus relatos. O reconhecimento de lugares reais na ficção não implica que se trate da reprodução do mundo real, mas sim da leitura e do mundo particular do autor que o permitem perceber esses lugares referenciados. O narrador cria o seringal, a partir de suas impressões pessoais, de sua memória, sua vivência nessa parte da Amazônia.

Uma das relações sociais mais fortes no seringal se dá no barracão, onde se registra o traço da geografia humana; no centro econômico do seringal Fé em Deus e, também, nas colocações, onde ficam as moradias dos seringueiros. Em contrapartida, a cidade era cercada do luxo, do fausto de uma época de exageros, em que se acreditava que a riqueza era eterna, fomentava-se a prostituição que completava a vida dos homens de poder da região, onde se gastava o dinheiro das Casas Aviadoras. Cercando todos estes cenários, está a floresta amazônica e sua paisagem misteriosa que se faz a partir das relações estabelecidas com o homem.

O barracão é o coração do seringal, escritório central, onde circula os produtos que alimentam os que ali vivem. É nele que os seringueiros se reúnem aos domingos para contar seus ‘causos’, para reclamar, questionar e também para rir das vicissitudes da vida. A conversa gira em torno do corte da seringa, do saldo e da ausência de mulheres. De acordo com Matias Albuquerque, era no barracão que estavam “volumes e volumes, cuidadosamente classificados, de toda espécie de gêneros, indo dos mais triviais aos mais requintados”. (LIMA, 2002, p. 155). E diz ainda que havia: “Do simples feijão ao caviar. Latas e latas de doces variados, da goiabada às cerejas em calda. Fazendas e sapatos. Ferramentas. Armas. Munição. Peixes secos e enlatados”. (LIMA, 2002, p. 156)

Os barracões se localizam nas proximidades dos rios, como sendo uma parte do cenário que aproxima o homem da natureza e dos caminhos que o permitem deslocar-se na floresta. Esta aproximação facilita o mover dos moradores do seringal, uma vez que o rio é a única vereda que leva e traz em meio à floresta.

Para Matias Albuquerque, o barracão “não designava apenas a casa do patrão, mas o conjunto de todas as dependências que ativavam o

funcionamento do seringal na margem”. (LIMA, 2002, p. 70). As idéias do narrador dialogam com o pensamento de Leandro Tocantins (2002), quando ele fala sobre sua importância e ressalta a necessidade comercial de aproximação entre o barracão e os rios:

As comunidades, as barracas, os barracões se desenvolvem à beira dos rios, junto aos barrancos, equilibrados nos esteios, prontos para locomoverem-se à ré se as terras caídas ameaçaram as palafitas, mas sempre junto da água, na atração máxima do caudal que é a vereda das energias vitais. (TOCANTINS, 2002, p. 277)

Em meio a tudo isto, cria-se uma relação contraditória e diversificada entre o homem e o espaço que se ocupa. Quando o autor traz as referências do seringal e da cidade de Manaus durante o primeiro ciclo da borracha, ele não apenas está escolhendo um pano de fundo para sua história, mas está construindo um espaço que também é a história. Ao se estabelecer um determinado sistema de trabalho sobre uma superfície natural, ocorre aí uma nova territorialização do espaço, caracterizada por uma nova “paisagem” que implicará em controle e conferirá poder a alguém.

Leandro Tocantins (2000) afirma que a Amazônia nasce e desenvolve-se em torno dos rios. São eles que enchem a vida dos moradores da região, imprimindo ritmo e direcionando vidas. Ainda no dizer do autor, os rios são a fonte perene do progresso, pois asseguram a vida humana e embelezam a paisagem. Mas são eles também os responsáveis pelas alagações e enchentes que dificultam o trabalho, principalmente, com a seringa.

Os caminhos que andam trazem a fortuna ou a desgraça. Quando nas cheias a navegação alcança os sítios mais longínquos, certas vezes as alegrias do feliz acontecimento são toldados pelas inundações funestas, arrasando culturas agrícolas, tragando barrancos, levando o desespero aos lares, e constituindo uma série ameaça a economia. (TOCANTINS, 2000, p. 276)

Em *Coronel de Barranco*, Cláudio de Araújo Lima explicita quão importante são os rios para o indivíduo que habita em meio à floresta. A pesquisadora Daniela Marchese corrobora com o

autor ao afirmar que: “O rio é percebido como ligação e continuidade entre o ‘aqui’ e os outros lugares (...)”. (2005, p.76). Em outras palavras, pode-se aferir que as águas dos rios coordenam o deslocamento na floresta.

O rio é um elemento concreto, conhecido e importante na realidade amazônica. Marchese (2005) afirma que ele é uma metáfora e é entendido como linha. Os seringueiros definem o espaço vivido e próximo como baixo, linear, movimentado e central. Como na passagem: “Mas podia criar gado no baixo Amazonas. Montar um negócio em Manaus. Comprar umas casas para alugar. Fosse lá o que fosse”. (2002, p. 298). Em oposição àquele vivido e distante, que é pensando como alto, circular, periférico e tranqüilo. “Ia continuar a subir o rio. Entrar pela Bolívia adentro. Enfiar-me por um caminho que me levasse ao Peru. Até alcançar as bordas do Pacífico”. (2002, p. 368). Desta forma, observa-se como as águas situam os homens da região no espaço e como a sua localização dentro dele reflete seu pensar e agir, além é claro do seu destino dentro da floresta.

Pelas águas dos rios chegam as gaiolas<sup>3</sup>, controladas pelos regatões, que trazem às mercadorias necessárias a sobrevivência na região. Ainda no pensamento de Leandro Tocantins (2000), o rio é essencialmente necessário para a penetração e o transporte de gêneros, veículo de mobilidade da riqueza. Já o regatão é quem leva as gaiolas aos seringais, sendo um personagem significativo no ir e vir das águas dos rios amazônicos:

Além da gaiola usada para o transporte de mercadorias, há também a canoa utilizada para navegar pelos caudalosos rios amazônicos. Para Leandro Tocantins (1982), sem a canoa não seria possível o giro mercantil e o transporte entre os pontos de interesse social. Este meio de transporte chega aos lugares mais longínquos e é o responsável pelos utensílios básicos usados pela população das margens dos rios.

O rio é presença constante na realidade histórica e cotidiana do seringueiro; é o elemento concreto que serve como referência para o habitante da floresta. Ou seja, ele funciona como metáfora na descrição do espaço vivido pelo morador dos seringais.

O Maciel veio, a gente ajeitou o Joca em cima da bicha, e fomos de madrugada até a beira do rio pra pegar a canoa do José da Silva. Aquele que o centro dele está bem perto da entrada do lago. Aí, quando a gente já estava chegando na beira d'água, ia passando uma embarcação, o Maciel deu dois tiros pro ar e eu pedi passagem pra aqui. (LIMA, 2002, p. 172).

O rio e a borracha passam a designar até a origem das pessoas e dos lugares. Eles são usados como referência e direcionam os sujeitos, tornando-os parte da paisagem e estreitando os laços entre o espaço e o lugar. Em *Coronel de Barranco*, nota-se que Cláudio de Araújo Lima usa esse recurso para indicar a procedência dos personagens que habitam o seringal. Observa-se a seguir: “Aquele paraibano lá do Riozinho, também inventou um negócio para se distrair”. (LIMA, 2002, p. 225). O que comprova o pensamento de Leandro Tocantins quando ele diz que:

Quando alguém se refere à terra natal só costuma dizer: eu nasci no Juruá, eu nasci no Purus. Se fala da borracha, esta perde a sua qualidade de produto silvestre para ser do rio: borracha do Abunã, borracha do Xingu. Quando há ocasião de assinalar uma área produtiva, o rio é que absorve os elogios: o Yaco é bom de leite, o Antimari é grande produtor de borracha. As ocorrências da vida de cada um estão ligados ao rio e não à terra: fui muito feliz no Tarauacá, fiquei noivo no Envira e casei no Muru. (TOCANTINS, 2000, p. 278).

Daniela Marchese (2005) afirma que enquanto o rio estrutura o espaço com suas direções, a estrada estrutura, com seus nomes, formando assim, o que ela chama de *espaço-floresta*. Ou seja, a estrada e o rio, são elementos culturais que muito contribuem para formar a identidade seringueira e, sobretudo, a relação que o seringueiro estabelece com estes.

(...) a *cabeceira* do rio define um espaço Alto contraposto a um Baixo, enquanto as *pernas da estrada* definem o espaço de trabalho percorrido a pé, a *boca da estrada* aquele onde se pára para comer durante a pausa do descanso, a *manga* aquele onde se vai para cortar a seringueira e o *seio* aquele no qual se está protegido, portanto onde não é possível perder-se. (2005, p. 129)

A estrada, assim chamada pelos seringueiros, era na verdade um caminho aberto no meio da mata, geralmente, de forma circular: começava e terminava onde ficava a moradia do seringueiro. O conjunto dessas estradas constituía o seringal, que segundo Aldrin Moura de Figueiredo (1997), não possuía mais de duzentas seringueiras no espaço entre 10 a 15 quilômetros. Para o narrador em *Coronel de Barranco*, a estrada era:

(...) linha imaginária, rasgada no coração da floresta a golpes de facão, para ligar uma seringueira aqui a outra seringueira situada cem ou duzentos metros adiante, num ziguezague que tinha de voltar, obrigatoriamente, ao ponto de partida, junto à barraca do desbravador. (LIMA, 2002, p. 46)

Marchese (2005) diz também que os seringueiros possuem um *espaço-território* que é identificado como o lugar onde nascem os rios. E é neste espaço em que se localiza o amazônida, pois ele tem como referência o rio para se locomover em meio à floresta. E é nesta inserção no espaço, que se faz uso de algumas expressões para melhor situá-lo no ambiente em que está inserido. É o caso dos termos “centro” e “cabeceiras dos altos rios”. O centro era a denominação que recebia a região localizada distante do rio, bem no meio do seringal. “E enquanto lhe dava informações sobre o modo de viver num ‘centro’ – o primitivismo da pousada, a solidão celibatária, a monotonia da alimentação – percebi que Sandoval servia ao inglês um pouco de café, na caneca de folha”. (LIMA, 2002, p. 44). E o termo cabeceira do alto rio designava o local onde começava o rio, ou seja, onde ele nascia. “(...) nas cabeceiras dos altos rios, marcava a existência de tudo e de todos, naquele pedaço do ano”. (2002, p. 160).

### Considerações finais

Em *Coronel de Barranco*, o caboclo tem uma relação de proximidade, respeito e exaltação à natureza. Para ele, a selva não é apenas o lugar onde vive, mas sua fonte de vida e sobrevivência e com ela há uma interação sujeito/espaço. As descrições das paisagens e a importância do rio na identidade do homem da região são aspectos de consenso nas

realizações discursivas.

O seringal surgia como produto de circunstâncias, em meio a árvores produtoras de leite, onde se situavam a colocação, o barracão e o tapiri. Tudo localizado à beira dos rios amazônicos, essencialmente necessários para a penetração e o transporte de gêneros, além de ser veículo de mobilidade da riqueza.

Barracas e barracões destacam-se na paisagem da Amazônia como um dos principais traços da geografia humana do período áureo da borracha. Desse modo, justifica-se o estudo do espaço em *Coronel de Barranco* como um objeto privilegiado de compreensão do homem e de sua relação com a sociedade.

Depreende-se, então, que o espaço amazônico é um instrumento de manutenção, conquista e exercício de poder. Para Roberto Lobato Corrêa (2007), o espaço é concebido como *locus* da reprodução das relações sociais, isto é, reprodução da sociedade. No pensar do autor, não há como falar em sociedade e espaço de forma separada, mas sim como formação sócio-espacial.

Na narrativa *Coronel de Barranco*, observam-se quão evidentes são as distinções de espaço e como se estabelecem as formas de convivência. O dono do seringal ocupa o barracão, enquanto os seringueiros transitam entre suas colocações<sup>4</sup> e o tapiri. A ligação entre os dois espaços são as estradas e os rios. Este é o ambiente em comum, por onde todos são obrigados a transitar, igualando-se entre si e interagindo com a natureza.

#### Notas

<sup>1</sup> Mestra em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre – UFAC, onde atua como Professora efetiva do Centro de Filosofia e Ciências Humanas. E-mail: franciellemodesto@gmail.com.

<sup>2</sup> TOCANTINS, Leandro. *O Rio Comanda a Vida*. Uma interpretação da Amazônia. Manaus: editora Valer/Edições Governo do Estado, 2000.

<sup>3</sup> Gaiola é o meio de transporte que leva mercadoria ao seringal.

<sup>4</sup> Colocação é o território dado ao seringueiro; compreende a casa e as estradas de seringa colocadas sob sua responsabilidade.

#### Referências bibliográficas

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CORRÊA, Roberto Lobato et. al (org). *Geografia: Conceitos e Temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,

2007.

DIMAS, Antonio. *Espaço e Romance*. São Paulo: Ática, 1994. Série Princípios.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. *No tempo dos Seringais: A vida na floresta e nos centros urbanos*. 5ªed. São Paulo: Editora atual, 1997.

HALL, Stuart. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução Guarcia Lopes Louro, Thomaz Tadeu da Silva. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LIMA, Cláudio de Araújo. *Coronel de Barranco*. 2ªed. Manaus, 2002.

MARCHESE, Daniela. *Eu entro pela perna direita: espaço, representação e identidade o seringueiro no Acre*. Tradução Elenkey B. Pimentel. Rio Branco: EDUFAC, 2005.

SANTOS, Roberto. *História Econômica da Amazônia (1800-1920)*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1982.

\_\_\_\_\_. *A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Espaço*. São Paulo. Editora da Universidade, 2006.

TOCANTINS, Leandro. *Amazônia - Natureza, Homem e Tempo: uma planificação ecológica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. *O Rio Comanda a Vida: Uma interpretação da Amazônia*. Manaus: editora Valer/Edições Governo do Estado, 2000.

# GRUPOS ESCOLARES: A EMBLEMÁTICA ORDEM REPUBLICANA EM TERRAS ACREANAS

Francinete Lopes do Nascimento<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente estudo tem o objetivo de discorrer sobre a implantação da escola graduada e a organização da educação primária no Território do Acre durante as primeiras três décadas da República brasileira no início do século XX. Destacamos, os grupos escolares como objeto de estudo e elemento instrumental para a organização do ensino primário em terras acreanas durante as primeiras divisões políticas administrativas do Território. Este trabalho está focado na perspectiva de contextualizar através dos jornais de circulação do período entre 1906-1930 as práticas discursivas que permitiram a emergência da educação primária acreana por meio dos grupos escolares.

**Palavras-chave:** grupos escolares, educação primária, instrução pública, república.

## Contextualizando a temática

Os grupos escolares nascem na Europa e nos Estados Unidos formaliza e constitui o sistema nacional de ensino desses países promovendo a universalização do ensino primário em muito desses países. No final do século XIX, esse processo, permite que a escola primária seja reinventada com “novas finalidades”, concepções educacionais e uma organização do ensino primário, modelo que foi se difundindo por todo o mundo. No cenário nacional se instaurou em 1893, na cidade de São Paulo e Rio de Janeiro, tido como uma das inovações mais importantes em matéria de organização do ensino primário. Deste então, os intelectuais da época fizeram da educação popular um meio de difundir os ideais liberais republicanos de *ordem e progresso* propagando a escola como instituição fundamental para o novo regime e para a reforma da sociedade brasileira. O objetivo das instituições escolares da primeira República estava concentrado em expandir a escola “nacionalizando” as populações, e, teria como questão por excelência a erradicação do analfabetismo considerada pelos *entusiastas da educação*

como doença grave entre o povo, e uma ameaça as intenções da instauração da modernidade de modo mais contundente no país.

A criação dos grupos escolares passou a modificar o ensino primário, pois a implantação dessa nova modalidade escolar gerou implicações profundas na educação pública nacional e na história da educação popular. As inovações dadas pelo seu surgimento produziram uma nova cultura escolar, repercutindo na cultura da sociedade ao encarnar vários sentidos simbólicos à educação, entre eles a consolidação da República. Isso permitiu que disseminassem pelo país um “modelo cultural” por meio da reorganização do ensino em muitos estados da Nação, entre eles o, então Território do Acre.

No sentido, entender essa reorganização do ensino local, propomos o estudo por meio dos jornais de circulação do Território, pois, os mesmos atuavam como órgão da administração pública que oficializava, as tomadas de decisões e regulamentação do poder público, frente à organização do ensino, e, ao divulgar os relatórios de governos demonstravam anseios e reivindicações da administração local para expandir o atendimento escolar, bem como, o ensino primário.

## Os primeiros grupos escolares acreanos

A história dos grupos escolares acreanos se “confunde” com o nascimento de uma “rede” de escolas que foram criadas com o objetivo de difundir o ensino para uma população local após entraves políticos<sup>2</sup>. Tendo como eixo o sistema econômico da borracha procurava se estabelecer como povo pertencente ao restante da Nação. Assim, os primeiros grupos acreanos foram instalados no Alto Purus (1914) na sede de Sena Madureira; Alto Acre (1915) na sede de Rio Branco e no município de Xapuri; Alto Juruá (1919) na sede de Cruzeiro do Sul e Alto Tarauacá (1921) no município de Tarauacá.

Os grupos escolares se tornaram para alguns

administradores do Território em um atrativo e oportuna para introduzir a modernidade em cada municipalidade. Assim, a criação dos grupos escolares no primeiro momento foi uma forma de assegurar a ação administrativa nos Departamentos em uma ânsia de instalar o *novo* proposto pelo viés republicano. Apesar das preocupações emanadas para este fim, muitos administradores sofreram com a ingerência da falta de recursos financeiros, de professores especializados e da propaganda de frequência dos alunos nas escolas existentes. Tal situação foi considerada por Ginelle (1982) como um verdadeiro entrave ao ensino primário, à mesma afirma que a falta de fiscalização aliada com a pouca competência dos professores e a natureza da distribuição geográfica do povoamento local mais a alienação dos pais com relação à educação dos filhos deram margens as dificuldades da organização do ensino acreano (GINELLE, 1982:51-54). Seria necessário encontrar uma solução para se garantir a praticidade de execução dos grupos escolares aliados a poucos gastos. Neste primeiro momento foi caracterizado pela intensificação dos Departamentos em implantarem as reformas do ensino. Dentre as medidas emergenciais adotadas pelos os administradores foi à instalação dos grupos escolares em prédios arrendados. Assim, no Departamento do Alto Acre, a cidade sede de Rio Branco teve oficialmente o seu primeiro grupo fundado em 1º de maio de 1915 sob a denominação de *24 de Janeiro*<sup>3</sup> situado na rua de mesmo nome no Segundo Distrito da cidade de Rio Branco local de intensa movimentação comercial onde residiam as mais ilustres famílias acreanas. O jornal *A Capital* em 1921 traz uma nota acerca da construção do segundo grupo da cidade posteriormente passou a ser designado de *7 de Setembro*<sup>4</sup> assim de acordo com o jornal temos a descrição das expectativas frente ao novo investimento do Território:

O sr.dr. Governador Geral do Acre, louvável intuito de dotar a capital do Território, de um Grupo Escolar moderno, que obedeça as prescrições higienicas e pedagógicas, resolveu mandar construir um edifício apropriado para tal fim, na esquina da rua Rio Grande do Norte com a praça Tavares Lyra.

As despesas com a execução do novo prédio estão orçadas em 50 contos e os trabalhos a serão executados por

concurência publica.

O simples relato desse gesto do s. exc. Dispensa elogios. Em todos os paizes as boas administrações se devem dedicar com especiaes atenções à educação e saúde das novas gerações,especialmente no nosso e em particular aqui, tão longe que estamos das grandes capitães e porque não dizelo, ate bem pouco tempo das atenções dos poderes da República. (*A Capital*, 1921, ano. 1, n.1, p.2).

Souza (1998) nos esclarece que a forma mágica adotada para a implantação da escola graduada foi reunir as escolas existentes do Estado de São Paulo, tal medida foi expandida para os demais estados do país. O Território do Acre aderiu à solução de reunir as suas primeiras escolas como foi feito pelo governo paulista. Assim podemos verificar esta medida da seguinte forma, a presença dos grupos escolares foi marcada pela reunião das escolas isoladas presentes nas zonas urbanas das sedes departamentais. Como é o caso de Sena Madureira, sede do departamento do Alto Purus que com o encerramento do ano letivo de 1913 estabeleceu uma nova ordem na sua educação. O jornal *O Alto Purus* publicou na época a realização dos exames finais dos alunos e a relação dos aprovados referindo os seguintes conceitos: *simplesmente, plenamente e com distinção* sendo este ultimo o melhor conceito atribuído ao alunado naquele momento equivalente a média dez. A reabertura das aulas das escolas públicas da cidade foi anunciando no mesmo jornal já com uma nova configuração escolar:

Na próxima, segunda-feira, 20 do corrente, reabrir-se-ão as escolas publicas deste Departamento, ficando, deste hoje, abertas as respectivas matriculas. Os interessados poderão se entender a respeito, com o dr. director da Instrucção Publica ou com o sr.inspector escolar.

As diversas escolas desta cidade serão reunidas em um grupo escolar, que funcionará no confortável prédio da rua Xapury mantendo-se, entretanto, as escolas isoladas dos seguintes bairros mais afastados do centro da cidade: Cafezal, Estrada do Juruá e S. João.

A escola do bairro S. João irá para o mesmo prédio em que esteve, no anno passado a escola mantida pela Municipalidade. (*O Alto Purus*, ano VII, n. 288, 13.04.1914).

As escolas reunidas da cidade foram à primeira



Escola do sexo masculino, professora responsável Isabel Torres, a segunda Escola do sexo feminino da professora Rita Gadelha da Cunha, a terceira Escola Mista da professora Ambrosina de Sousa, Corrêa e Ginásio Acreano do Diretor Luiz Santos. E as escolas do subúrbio reunidas foram a Escola do bairro Sul (posteriormente denominada de Araújo Jorge pela resolução de n.19 pelo prefeito Samuel Barreira) da professora Andrea Campos e da adjunta Diva Barreira e a Escola Mista Rivadavia Corrêa do bairro Niterói do professor José Rubim de Carvalho<sup>5</sup>.

Assim, que foi estipulado, a reunião das escolas os referidos docentes foram designados por meio de portarias publicadas no mês de abril do referido jornal a funcionarem no grupo escolar. Também por portaria foi nomeada a professora Eugenia Rodrigues para reger a cadeira da escola mista do bairro Cafezal e Sophia Barbosa Oliveira para exercer o lugar de estagiária no mesmo grupo. Da mesma forma foi designado o diretor da instrução publica para exercer acumulativamente as funções de diretor da instituição, na época Luiz Santos, Souza (1998) nos esclarece acerca destas funções dadas para se dirigir um grupo escolar assim afirma:

Desde a criação dos grupos, o diretor foi visto como o responsável pela implementação do tipo de organização e método de ensino das escolas-modelo do Estado. Cabia a ele fiscalizar todas as classes durante o funcionamento das aulas, elaborar horários, representar a escola, propor ao governo a criação e suspensão de lugares de adjuntos no grupo e nomeação e dispensa de professores, indicar a nomeação de porteiros, contratar e despedir porteiro e servente, proceder à matrícula, classificação e eliminação de alunos, submetê-los a exames finais, responder por toda a escrituração da escola, organizar folha de pagamento e diário de ponto, apresentar relatórios anuais, além de fazer cumprir as disposições legais sobre o recenseamento escolar e impor ao pessoal as penas em que incorressem. (SOUZA, 1998:81).

Dessa forma, os diretores dos grupos escolares deveriam transpor a metodologia fornecida pela instituição modelar à suas escolas. O então diretor do grupo escolar de Sena Madureira por meio de ofícios publicados no *O Alto Purus* dos dias 10.05 e 07.06 de 1914 encaminhou o movimento escolar inicial do grupo durante o mês de maio ao Prefeito

Samuel Barreira, antes disso, o prefeito através da resolução n.28 resolveu fundir as duas escolas noturnas em uma transferindo para funcionarem no edifício do grupo, assim diz o ofício<sup>6</sup> da diretoria da instrução:

Exm.º Sr. Samuel Barreira, prefeito do Departamento do Alto Purus.- Tenho a honra de remette a v.ex<sup>a</sup> os mappas relativos ao movimento escolar desta cidade durante o mez de maio próximo findo.

Por estes verá a v.ex<sup>a</sup> que se acham matriculados nos diversos estabelecimentos do ensino primário mantidos por essa prefeitura, 189 alumnos de ambos os sexos, sendo 102 no Grupo Escolar e, 82 nas três escolas isoladas suburbanas.

Os 102 alumnos do Grupo Escolar cuja freqüência media foi 80, se acham do seguinte modo distribuídos: curso complementar 13; com freqüência media de 10; 3º anno elementar, 14; com freqüência media de 11; 2º anno elementar 18; com freqüência media de 12; 1º anno elementar, 58, com freqüência media de 47. Os 87 alumnos das três escolas isoladas, cuja freqüência media foi 67 estão matriculados: na escola Cafezal, 25, com freqüência media de 16; na escola da Estrada Juruá, 28, com freqüência media de 15, na Escola "Araujo Jorge", 34 com freqüência media de 26.

Reitero a v.ex<sup>a</sup> os meus protestos das mais elevado estima e respeito. Saudações. – (a) Luiz Alves dos Santos, director. (*O Alto Purus* em 1914, ano, VII, n.296, p.3.)

Porém, não sabemos ao certo se este grupo escolar de escolas reunidas se consolidou efetivamente, no grupo escolar denominado *Francisco Sá* que oficialmente foi fundado em 1915. No Departamento do Alto Juruá, havia a defesa capitaneada pelo Inspetor da Instrução Pública, Craveiro Costa para a criação de um grupo escolar na cidade. O relatório de 1915, apresentado pelo Capitão Francisco Rego traz a seguinte declaração acerca do motivo pelo qual a cidade ainda não possuía um grupo escolar:

O numero de escolas esta lonje de corresponder o coeficiente que a população infantil apresenta na população geral do Departamento. Esse coeficiente é avaliada em 4.000 creanças em idade escolar o que quer dizer que mais de 3.000 estão ainda privada do ensino primario. Não tenho podido crear novas escolas, por falta de

recursos, motivo que também tem impedido de fundar na capital um grupo escolar o que talvez no próximo ano, além da criação de novas cazas de ensino primário na cidade e no interior. (Rel.1915:9).

Além da falta de recursos financeiros a possibilidade da criação de um grupo escolar na sede do departamento foi alvo de críticas como a publicada no jornal *O Juruense* sob alegação que deveria ter maior atenção a educação da infância observe argumentação do referido jornal:

Ora, se a base fundamental de toda educação, é exatamente a escola primaria, a escola infantil, por assim dizer, nos outros, que queremos dotar as creanças da região de uma boa educação o que temos a fazer em primeiro lugar?

Certamente que crear boas escolas infantis, procurar dotar-as a medida exigida pelo meio local, das vantagens que offerecem o ensino os modernos processos de pedagogia.

Crear boas escolas infantis disseminado-as provendo-as de bons mestres, de hygiene e conforto para os educandos não é decerto nomear um individuo qualquer que appareça a mendigar um emprego para ensinar o b-a-bá, o contar dois e dois-quatro, assim, como também o problema do ensino não se resolve creando estabelecimento de educação para quaes faltam os educadores e os educandos.

Falamos em these.

Resolve o sr. Inspector da Instrução o problema do ensino entre nos, com a criação do Grupo Escolar? Como?

S.S responderá- aperfeçoando o ensino [...]. Para aperfeçoar uma cousa deffectuosa por certo que, teremos de lançar mão de novos materiaes de críticos capazes. (*O Juruense*, 1918).

O administrador do Juruá relata que pensando sobre o assunto encontrou com alternativa as escolas ambulantes, mas, abandonou a idéia pela sua impraticabilidade “não só pela falta de transporte como pela falta de pessoal apto a esse míster”. (Rel. 1915, p.10). Porém, a defesa da criação do grupo escolar era uma aposta que o quadro poderia ser tornar melhor, e assim fundou em 1919 o grupo escolar *Barão do Rio Branco*,<sup>7</sup> tendo como seu primeiro diretor Craveiro Costa.<sup>8</sup> Com relação à sede do departamento de Tarauacá tem seu primeiro grupo fundado em 20 de abril de 1921, denominado *João Ribeiro*.<sup>9</sup>

Em julho do mesmo ano Seabra, sede do Departamento foi a cometida de um surto de gripe e varíola atacando um grande número de crianças. Como medida preventiva o delegado da diretoria de hygiene resolveu que o grupo escolar deveria ser fechado temporariamente, e sendo o edifício submetido a uma rigorosa desinfecção. Porém, antes desse episódio o grupo escolar delimitava a sua visibilidade através de uma festa cívico-escolar. As festas geralmente realizadas em datas comemorativas revelam a capacidade dos grupos escolares demonstrarem o que de melhor tinham, os seus alunos e o corpo docente. Em um telegrama enviado ao periódico *A Capital* mostra com evidência como este momento representava a força de valores cívicos que almejava inculcar assim segue o seu conteúdo:

SEABRA, 8.—Revestiu-se de intenso brilhantismo a commemoração da nossa independência .

O corpo docente do grupo escolar “João Ribeiro” inaugurou o retrato do Governador, destacando-se os números de cantos dos hymnos homenageando a República, a Independência e os heroes acreanos, recitativos e representação dos alimnos, exercícios gymnasticos e sportivos dirigidos pelo esforçado commandante.

O Intendente discursou sobre a fromação do povo brasileiro e seus vultos históricos. Referindo-se á fundação do grupo e a seu programma, salientou a vantagem da direção feminina na educação da infância enaltecendo o acto preparado do governador, em que via um estadista insigne que pouco falla e muito ouve, prescrua e age com acerto, realisando o homem estado definido pelo cardeal de Richelieu. (*A Capital*, 1921, ano, 1. n.7).

Assim, as festas cívico-escolares tinham a finalidade de formação para remodelar o aspecto cívico nacionais, nos alunos e na sociedade que comparecia aos eventos como nos esclarece o jornal *A Reforma*, 23.11.1924. Em Xapuri fundou o seu grupo escolar denominado *6 de Agosto* em 28 de setembro de 1915 porém, por meio de officio datado de dois fevereiro teve seu nome modificado para *Plácido de Castro* e as suas instalações transferidas para o edifício Casa Branca. O jornal *A Capital* entrevistou o intendente do município o coronel José Soares que por medida de economia comprou o prédio por 2.800\$000 dos herdeiros do coronel Cassiano Silva. Com essa medida resolver que no

edifício funcionaria a repartição da intendência juntamente com o grupo escolar que já funcionava no local. O mesmo afirmou que com as duas repartições instaladas no mesmo local economizaria em média 500\$000 mensais preços gasto com o aluguel de ambas as instituições. O jornal *O Acre* de 18.10.1929 publicou a resolução n.21<sup>10</sup> que contextualizada a situação do sistema educacional acreano após a unificação territorial<sup>11</sup>. A referida resolução apresenta o fim da antiga divisão das escolas existentes no período departamental e distribuiu em quatro grandes tipos as escolas que funcionavam na época. Assim o jornal apresenta a publicação da referida resolução:

Art. 1.º Os estabelecimentos de ensino publico do Território obedecerão, para effeito do serviço administrativo, desempenho das funções do magistério e percepção de vencimentos do professorado, a seguinte classificação:  
 1.º GRUPOS ESCOLARES<sup>12</sup>, estabelecidos nas sedes dos municípios e em outras cidades onde o governo, pela elevação da matricula e frequência média, verificar que os mesmos se tornem necessários;  
 2.º ESCOLAS PRIMÁRIAS URBANAS, diurnas ou nocturnas estabelecidas nas cidades ou nas villas onde, além dos grupos escolares se façam necessárias;  
 3.º ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAES, diurnas ou nocturnas estabelecidas nos seringas e em outros núcleos de pequena população;  
 4.º ESCOLAS PROFISSIONAES, urbanas ou ruraes, estabelecidas nas sedes dos municípios ou em outras localidades, com cadeiras de ensino profissional em que o governo entender ou de conviencia crear. (*O Acre*, 1929, ano. 1, n. 1).

Podemos observar uma “visão organista” do governo territorial ao classificar os quatros tipos de escolas que serviriam a população acreana e ao mesmo tempo um controle e certa cautela no tocante a construção de novas escolas, as mesmas seriam criadas caso fosse necessário. Assim sendo, é possível verificar também uma hierarquia dentro da classificação privilegiando os grupos escolares, pois os grupos indicavam uma zona de consenso de modelo de escola graduada que havia assumindo dentro do discurso educacional tanto no contexto nacional como local.

Assim organizada, a Junta de Ensino pouco poderia ainda ser útil à causa da educação popular. Dos seus membros, apenas o director<sup>13</sup> do grupo por ella poderia interessar-se e assim mesmo num raio de acção muito restricto. (Rel. 1930:243).

A percepção de um modelo proposto como medida necessária à organização do ensino no Território também sofreu com a falta de condições dos prédios escolares, onde a maior parte deles nem pertenciam ao governo e as instalações prediais não atendia os fins educacionais, pois, eram estabelecimentos construídos com a finalidade da alocação a terceiros como nos esclarece a seguinte declaração:

Infelizmente, e mesmo ainda não era possível desejar, nem todas as escolas do Território estão funcionando em prédios próprios, construídos de acordo com os princípios hygienicos e pedagogicos. Em outros centros, cujos, recursos são mais amplos, também se lucha com difficuldade para levar a effeito este ideal. Também, poucos são as escolas que funcionam em edificios de propriedade do Governo territorial, sendo que, nestas condições apenas podemos citar os grupos escolares “Sete de Setembro”, nesta capital; “Francisco Sá”, em Sena Madureira; “João Ribeiro”, em Seabra; e “Barão do Rio Branco”, em Cruzeiro do Sul. Delles, tenho sciencia que o desta capital foi o único mandado construir com o fim especial de nelle funcionar uma escola, e, ainda assim, muitos defeitos podemos nelle encontrar. (Rel. 1930: 257).

Os edifícios escolares<sup>14</sup> deveriam ser a marca presencial do funcionamento de uma escola graduada e moderna, a precisão detalhadas sobre as condições dos prédios escolares do Território presentes nos relatórios revelava preocupação frente à necessidade de remodelação do ensino. A inadequação dos estabelecimentos estava no fato de que os prédios em sua maioria foram construídos para o serviço de aluguel e não para o funcionamento de uma escola. Assim, um número considerável de escolas do Território possuía suas instalações arrendadas.

[...] o espaço escolar materializado no prédio do grupo, bem como suas divisões externas a internas, no seu

afastamento da casa e na separação da rua, produziu quanto foi produto de uma nova forma de cultura escolar, que em seu conjunto de constituição foi o palco e a cena de apropriações diversas, produzindo e incorporando múltiplos significados para um mesmo lugar projetado pela arquitetura escolar. (FARIA FILHO, 2000:69).

Diante disso, os prédios escolares acreanos em sua maioria funcionavam em instalações modestas, muitas vezes adaptados em uma tentativa de se manter a escola aberta para o atendimento da população, em particular as crianças do Território. Tais procedimentos tinham o objetivo de diminuir o coeficiente de analfabetismo, de acordo com Hugo Carneiro o Acre procurava “por todos os meios se equipara aos Estados mais adiantados que se encontram na deanteira em matéria de instrução primária.” (Rel. 1930:242).

O relatório foi concluído com aquilo que se considerava como pontos principais para a remodelação do ensino, sendo necessário, primeiro a criação de uma escola normal<sup>15</sup>, segundo censo escolar e por ultimo a criação de escolas profissionais funcionando em sistema de internado. Somente após os anos trinta é que o Território acreano iria proceder um novo conceito de remodelação escolar caracterizado principalmente com a criação de instituições escolares com prédios instalações mais apropriadas. Assim surgem a criação de novos grupos escolares como Eurico Gaspar Dutra (1946); Plácido de Castro (1948); Neutel Maia (1950) e Maria Angélica (1950) dentre outros. Portanto, o investimento em novos prédios trouxe uma nova configuração estrutural aos grupos escolares, com as instalações mais apropriadas possibilitando uma nova fase de remodelação do ensino bem como regulamentação e reorganização da instrução primária acreana.

### Considerações finais

Os grupos escolares se constituíram em exemplos de qualidade administrativa e pedagógica do ensino, onde se encontra a configuração da estrutura, organização e padronização do ensino. Os mesmos direcionaram a constituição da escola como um lugar próprio voltado ao ensino com a exigência de programas amplos e novos procedimentos de ensino

permitindo assim, a criação de uma cultura escolar.

Os primeiros grupos escolares no Acre surgem através de reformas educacionais que condensavam os ideais republicanos, como necessidade de superar o subdesenvolvimento e a marginalização e reproduzir as estruturas da República em terras acreanas. Na perspectiva de se reproduzir um modelo escolar com dispositivos de visibilidade é que a prática escolar do ensino público acreano se organizou nas três primeiras décadas da República.

A presença da escola, em particular, dos grupos escolares local foi à consagração de um modo “de fazer” escolar e do ensino primário que unia a gradação e a seriação dos conteúdos substituindo a visão das turmas multisseriadas por uma “visão organicista” de ensino. A percepção da força desse modelo passou por diversas limitações que vão desde aos prédios onde eram instalados os estabelecimentos de ensino até as resistências por parte de uma minoria incipiente a sua criação. Porém, a implantação dos grupos escolares permitiu a produção de verdadeiros tratados acerca dos princípios adotados para a remodelação do ensino primário local. Os jornais ao divulgarem os relatórios de governo encaminharam não somente uma visão da situação escolar como também, produziu o conceito da “visão organicista” para regulamentar o ensino primário local.

Portanto, o idealismo emblemático da República concernente busca de um sistema moderno de ensino dentro das suas primeiras iniciativas em terras acreanas passou por limites frente à frequência escolar em particular pela questão da obrigatoriedade escolar, as acomodações prediais, a falta de propaganda na difusão do ensino e “despreparo” do corpo docente inicial. Porém, tais limites não impediram, a criação dos primeiros grupos escolares como elemento ideal para propagação a escola graduada acreana.

### Notas

<sup>1</sup> Graduada do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Acre - UFAC

<sup>2</sup> Segundo Fernandes & Menezes (2005) as “condições geomorfológicas” foi responsável pelo isolamento entre os vales dos rios Purus e Juruá e a postura centralizadora do Estado geraram situações de enfrentamento entre o poder central e o poder regional-local. Assim, as cidades sedes destas regiões tornaram-se os lugares onde se deram “as disputas, agora não mais internacionais, mas regionalistas-autonomistas em prol da captura da renda e dos lucros da exportação da borracha”. Tal disputa ficou conhecida como Movimentos Autonomistas.

<sup>3</sup> Ao lado deste grupo escolar já com sua estrutura de madeira

envelhecida foi criado Grupo Escolar Maria Angélica em 1950 pondo fim ao antigo grupo escolar *24 de Janeiro*.

<sup>4</sup> Localizava-se no Primeiro Distrito da cidade ao lado do Palácio do Governo.

<sup>5</sup> Este último foi exonerado do cargo de professor da escola mista Rivadávia Corrêa, por abandono do trabalho. (*O Alto Purus*, 1914, ano. VII, n. 315)

<sup>6</sup> Ao todo foram três ofícios enviados por Luiz Santos, publicados no jornal *O Alto Purus* em 1914, nas edições dos números, 292, 296 e 301.

<sup>7</sup> Barão do Rio Branco foi chanceler e em 1903 assinou o Tratado de Petrópolis.

<sup>8</sup> Costa por motivos pessoais solicitou dispensa do cargo em 1921, sendo exonerado pela portaria de n. 207 e a portaria de n.208 nomeou a Isabel Goes Bezerra para o cargo. O ex-diretor mudou-se para Alagoas vindo a falecer em 1957.

<sup>9</sup> A criação do grupo escolar, em especial a homenagem dada a João Ribeiro pelo governador Territorial Epaminondas Jacome foi reconhecida pelos jornais *O Jornal* e *O Imparcial* do Rio de Janeiro. Ambos fazem menção honrosa à escolha do governador e exalta a figura de João Ribeiro como um colaborador ilustre, e intelectual que se dedicou aos assuntos educacionais em geral, bem como na prestação de serviços a instrução pública com a sua produção de literatura didática. (*A Capital*, 1921, ano, 1, n. 6).

<sup>10</sup> A referida resolução fez parte de uma série de medidas outorgadas pelo então governador Hugo Carneiro, apresentadas em um relatório de 1930. O mesmo consta s resoluções do período de janeiro de 1928 e outubro de 1929.

<sup>11</sup> Proclamada pelo Decreto Federal n. 14.383 de 1 de outubro de 1920.

<sup>12</sup> O art. 4 manteve a denominação dos grupos existentes nas respectivas sedes municipais.

<sup>13</sup> Esta situação promoveu conforme da resolução n. 6 de 1 de maio de 1928 a extinção do cargo efetivo de diretores dos grupos escolares para preencher a lacuna deixada pela falta do exercício de inspetores de ensino especializados e para tratarem da causa educacional com maior propriedade. No lugar dos diretores, foi preenchido pelas professoras catedráticas do mesmo ano letivo. Assim, a resolução fez extinguir o cargo de diretor passando este a substituir o inspetor escolar para a constituição das Juntas de ensino de cada municipalidade.

<sup>14</sup> O relatório (1930) de Hugo Carneiro afirma que os estabelecimentos de ensino que estavam em condições inadequadas a exemplo do grupo escolar e quatro escolas do município de Xapuri, três escolas do Purus e no Juruá, uma escola em Tarauacá e duas escolas na capital Rio Branco, porém sem identificar quais eram.

<sup>15</sup> Somente em 1934 foi que a escola normal foi finalmente criada juntamente com um ginásio de acordo com a publicação do jornal

*O Acre* do mesmo ano.

## Referências bibliográficas

CARDOSO, Tereza Fachada Ley. *A construção da escola pública no Rio de Janeiro imperial*. Revista Brasileira de História da Educação, n °1, Editora Autores Associados: Campinas, SP, 2001.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A Escola e a República*. Ed. Brasiliense. São Paulo, 1989. (Coleção Tudo é História).

FARIAS FILHO, Luciano Mendes de. *Dos Pardieiros aos Palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República*. Passo Fundo: UPF, Minas Gerais, 2000.

GINELLE, Giovanna. *A História da Educação Acreana*. UFAC, 1982. V. I e II.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero*. Papyrus: Campinas,

SP, 1997.

JULIA, Dominique. *A Cultura Escolar como objeto Histórico*. (Trad.) Gisele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Autores Associados: Campinas, SP, jan./jun. 2001, n°. 1.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. *A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-475, set/dez.2006.

FERNANDES, Nelson da Nóbrega; MENEZES, Maria Lucia Pires. *As Capitais do Acre: a cidade e os poderes*. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. v.IX, n.194 (106), jan./dez. Disponível em. Acesso em: 15 jan.2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. Fundação da UNESP, São Paulo, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Mercado de Letras: Campinas, SP, 2006.

## Jornais

*A Capital*, julho a dezembro de 1921.

*A Reforma*, novembro de 1924.

*O Acre*, agosto de 1929.

*O Alto Purus*, maio a dezembro de 1913; janeiro a dezembro de 1914.

*O Cruzeiro do Sul*, maio de 1906; fevereiro a maio de 1914.

*O Jurnaense*, julho de 1918.

# “BRASIVIANO” E “FRONTEIRA” COMO CATEGORIAS CULTURAIS INTERAMERICANAS NA AMAZÔNIA SUL - OCIDENTAL

Geórgia Lima<sup>1</sup>

**Resumo:** O termo interamericano em si anuncia a intersecção de que é portador. Enquanto espaço híbrido evidencia os interstícios sul-amazônicos dos rios Abunã e Acre, respectivamente as cidades e lugarejos da fronteira Brasil – Bolívia, mas também, o campo da manifestação de identidades de homens e mulheres que vivem **experiências** sociais naquelas áreas fronteiriças. Nesse encontro de itinerários de lugar e sujeitos sociais, o conceito jurídico de “fronteira” definido pela linguagem da diplomacia internacional nos interstícios dos rios Abunã e Acre passa a se instituir numa “zona de contato”, em “espaço híbrido”, que se singulariza por carecer de uma identidade. Se no início do século XX os homens e mulheres daquelas regiões fronteiriças ainda se definiam a partir do centro nacional brasileiro e/ou boliviano, a partir de 1989 a expressão “brasiviano” se constitui como uma resposta identitária, forjada por esses sujeitos sociais, sob o véu da inclusão e da exclusão dos centros que representam. Portanto, a fronteira interamericana da Amazônia sul - Ocidental formada por trabalhadoras e trabalhadores latinos expropriados, apresenta uma identidade constituída no conflitante ato tênue de existir entre a inclusão e a exclusão, mas também como uma intersecção de culturas.

**Palavras-chave:** brasiviano, fronteira, interamericano.

Compreender o universo fronteiriço dos rios Abunã e Acre é o foco do presente trabalho, onde homens e mulheres de nacionalidade brasileira e boliviana realizam experiências sociais na fronteira amazônica de Pando - Bolívia, sobressaindo daí uma interação de diferentes culturas, aonde valores culturais são renegociados e a re-significação desses valores conexos passaram a constituir uma identidade, “brasiviana”, própria desse espaço latino-amazônico.

Nesse sentido, o termo interamericano<sup>2</sup>

entendido como algo que em si anuncia tanto a historicidade desde o pensamento de Simão Bolívar, como a intersecção de que é portador. Aqui é tomado para apresentar algumas considerações acerca da pesquisa, em curso, realizada com um grupo de homens e mulheres, brasileiros e bolivianos, que vivenciaram e/ou vivenciam suas experiências sociais na região fronteiriça de Pando (Bolívia)– Acre (Brasil) sem pretensão de esgotar o assunto.

## **O interamericano amazônico como fronteira**

A historiografia regional no que tange o contexto amazônico sul - ocidental traça uma representação da região acreana a partir do final do século XIX e início do século XX, onde os eventos históricos<sup>3</sup> evidenciam um interamericanismo amazônico numa teia fronteiriça eivada de decisões políticas, econômicas, mas também sócio-culturais.

Em nosso entendimento, a síntese de Arthur César Ferreira Reis aglutina o pensamento historiográfico regional acerca do “mundo amazônico”, em particular a região do Acre, visto como zona de ambição de potências capitalistas para usufruir a matéria-prima (borracha) que tornou a Amazônia um espaço de constantes “barganhas” sobressaindo daí episódios que marcaram a História Acreana<sup>4</sup>.

Todavia, nosso interesse é entender como homens e mulheres, escamoteados no subsolo dos interesses políticos e econômicos nessa região, resistiram se submeteram e forjaram suas saídas nos interstícios fronteiriços dos rios Abunã e Acre. A partir de 1989 esses espaços permitiram recompor os diferentes tempos dessa fronteira, pois se acredita que são aqueles homens e mulheres quem revelam ou não elementos de uma cultura híbrida e ainda, lidam com as mudanças que o capitalismo impôs a constituição dessa fronteira.

Assim, o universo dos seringais e cidades

fronteiriças constituindo historicamente os interstícios interamericanos amazônicos dos rios Abunã e Acre, passam a ser concebidos como espaços híbridos onde co-habitam diferentes tempos. Essa constatação permite afirmar que a fronteira como categoria de análise é e continuará sendo importante para compreender como as questões de ordem socioculturais são expressas pelos sujeitos históricos em suas experiências sociais em espaços fronteiriços.

A historicidade do deslocamento de trabalhadores brasileiros<sup>5</sup>, além fronteiras, tem na exploração do látex ocorrida no final do século XIX, a representação de uma territorialidade seringueira por meio da qual se constituiu uma tradição social seringueira. Enquanto no século XX, se destacam a contextualização dos conflitos sócio-agrário e a relativização das fronteiras amazônica sul – ocidentais, por nacionais brasileiros que atravessaram os rios Abunã e Acre em direção aos seringais bolivianos do Departamento de Pando, em busca de lugar de moradia e trabalho.

No início século XXI, os conflitos provocados por movimentos sociais e políticos na Bolívia<sup>6</sup> re-evidenciaram o trabalhador latino-amazônico na fronteira de Pando. Outros elementos passaram a re-significar os espaços de fronteiriços, tais como: lares interculturais<sup>7</sup> e a experiência social de lar de refugiados bolivianos na região acreana.

Em ambas alternativas de re-significação, a assimilação de elementos culturais será resultado de negociações, conflitante ou não, manifestadas pelos sujeitos sociais intrinsecamente ligados, a seu turno, ao contexto histórico e ao modo de identificação com os valores postos em jogo na malha das escolhas realizadas pelos casais Interculturais e seus filhos.

Diante do exposto, a historicidade da fronteira latino–amazonas dos rios Abunã e Acre se apresenta em três momentos distintos, mas intrinsecamente relacionado em função da presença de homens e mulheres de nacionalidade brasileira na região pandina da Bolívia.

Nesse sentido, podemos considerar a fronteira móvel de expansão territorial do Brasil no final do século XIX como sendo a primeira etapa da constituição de uma identidade desse espaço fronteiriço.

A seu turno, essa primeira etapa evidenciou a

fronteira do Abunã ao mesmo tempo como limite jurídico da geopolítica do Estado Moderno, a partir dos tratados de 1903 e 1909, mais também uma Zona de Contato, pois se constata um contínuo deslocamento de nacionais brasileiros para além fronteira evidenciando um encontro de itinerários em espaços de fronteira, constituindo sujeitos culturais híbridos.

Entretanto, se até a metade do segundo quartel do século XX, mulheres e homens fronteiriços latino-amazônicos dos rios Abunã e Acre ainda se definiam pelo centro nacional brasileiro, a partir de 1989, II Encontro Nacional dos Seringueiros, a definição brasiviana passou a constituir uma identidade para aqueles sujeitos sociais de além fronteira.

Assim, sob o véu da inclusão e da exclusão dos centros que representa a expressão brasiviana se constitui numa ambivalência<sup>8</sup> nesse processo histórico de alteridade fronteiriça dos rios Abunã e Acre.

A pesquisa mostrou que a fronteira nesse contexto se evidencia não como um espaço onde tudo termina – raia, como ponto de separação, mas, o lugar onde algo começa a se fazer presente e, se converte em um espaço híbrido, em um modo de viver.

Nesse sentido, do estático conceito jurídico da “fronteira” que se definia por uma linguagem da diplomacia internacional, que por ação geopolítica de território nacional carrega em si o poder habilitado de separar quem está dentro de quem está fora, nos interstícios dos rios Abunã e Acre passa a configurar o dinâmico conceito de “zona de contato”, “espaço híbrido”, que se singulariza por carecer de uma identidade.

Logo, a discussão posta pela polarização “identidade/nacionalidade”, que caracterizou o discurso intelectual e o desenvolvimento sócio-político durante o século XIX e XX, é precisamente uma das implicações interamericana de brasivianidade, do conceito de “fronteira”. Tomo as palavras de Homi Bhabha para inquirir os sujeitos e a teoria, Que tensões e ambivalências marcam esse lugar enigmático de onde fala a teoria geopolítica?

A pesquisa tem revelado, através dos depoimentos, que os brasivianos converteram de modo simbólico, a fronteira em espaço ao mesmo

tempo em que é geográfico é também, etnoracial, espiritual, psicológico e dinâmico. Essas dimensões estão implícitas na fala de mulheres e homens fronteiriços. Vejamos o que e como revela o senhor Clingio aquelas dimensões: **... a pátria brasileira como a boliviana, as duas são boas porque são mães.**

Ao recompor o sentido pátrio/nação no simbólico aporte “mãe”, o trabalhador latino-amazônico extingue também a vontade de um viver transitório, provisório e cria um lugar de moradia e trabalho. Como isso foi sentido pelo senhor Manuel Ribeiro da Silva? O que nos diz nas entrelinhas de seu pensamento fronteiriço **...nos todos temos direitos de viver no Brasil ou na Bolívia...?**

Ao exigir “direitos de viver” evoca uma cidadania latina, brasiviana, revelando um deslocamento do sujeito cultural híbrido para a além do nacionalismo, construindo laços sociais próprios daquele espaço latino-amazônico.

Em outros depoimentos: **O seringueiro é homem... por tudo esquecido, na Bolívia, é discriminado por bolivianos e demais pessoas**” e nos encontramos **hoje abandonado, esquecido no Brasil.** Remetem a análise da visão que tem de si mesmos. Sob o véu do “esquecimento”, da “discriminação” e do “abandono” identificam a entre - condição vivida pelo fronteiriço latino-amazônico no chão da (in)certeza de existir como sujeito social apenas visível no âmbito do conflito de viver em fronteiras.

Na realidade, esta e outras são afirmações que ora se formulam positivamente, quando estão renegociando o espaço identitário e, em outros momentos se expressam fortemente negativa ao retratar o trabalhador brasileiro no interior da Bolívia. Com isso, o conceito de fronteira se mantém íntegro; o espaço é o que se amplia e é a causa da luta e cidadania brasiviana.

Dessa forma, a tríade da idéia do pertencimento da comunidade brasiviana expressa no sentido de “pátria-mãe-nação”, parece ser reivindicada como forma de recompor a fronteira pandina dos vales do rio Abunã e do Acre como uma unidade continental latino-amazônica.

Contudo, o objetivo de viver na fronteira continua sendo conflituoso, pois, a mesma pátria que *acolhe* também *discrimina* e a *paria* da

nacionalidade é a mesma que *abandona* e *esquece*. Assinalando aqueles “entre-lugares” simultaneamente o verso e o avesso de uma entidade que contempla dois pontos de referências alternativos da identidade brasiviana ao mesmo tempo “includente” e “excludente”.

Os brasivianos assinalam de modo contundente que **“somos esquecidos”** e **“sem valor para ninguém”**, isso correspondia à imagem que os seringueiros das reservas extrativistas tinham dos brasivianos, um *trabalhador brasileiro nos seringais bolivianos* e, sem possibilidade de adquirir os mesmos direitos daqueles trabalhadores nas reservas extrativistas<sup>9</sup>.

Hoje, além dos trabalhadores tradicionais há os nascidos na fronteira e os filhos de casais interculturais, ampliando nossa visão de sujeito fronteiriço. A geração brasiviana ao se “naturalizar”, “casar ou viver conjugalmente”, “registrar filhos” e “alistar-se no exercito boliviano”, expressa na maneira de viver fronteiriça uma ambivalência que antes mantinha o “outro” separado.

Portanto, o habitante deste novo espaço começa a se definir como um ser e um não-ser, ao mesmo tempo o uno e o outro, principalmente, os filhos de famílias interculturais como o resultado de um hibridismo latino-amazônico. Sem dúvida, o que então ocorreu no plano da dimensão do extrativismo amazônico veio a fortalecer o hibridismo cultural nos interstícios amazônicos ocidental. Todavia isso não implica em se definir nem superar a mentalidade de fronteira.

### O interamericano como brasiviano

A pergunta “que somos?” já aparece nos interstícios fronteiriços dos rios Abunã e Acre na Amazônia Ocidental com a primeira geração de filhos nascidos de brasileiros nos seringais da Bolívia desde recuadas datas de andanças realizadas por trabalhadoras e trabalhadores brasileiros após a assinatura do Tratado de Petrópolis que institucionaliza a fronteira entre Brasil e Bolívia.

Entretanto, a partir da primeira manifestação social do grupo de brasivianos, depois da exploração pacífica dos seringais e colocações bolivianas é talvez a marca mais distintiva que se destaca e que caracteriza ao mesmo tempo as expressões culturais



de seus habitantes, os quais evidenciam que viver em espaço fronteiriço seja um modo de viver na encruzilhada de culturas, como um “entre-lugar”, passível de serem percebidas as tensões e ambivalências daquele espaço.

A historicidade do deslocamento de famílias de seringueiros brasileiros para o interior dos seringais da Bolívia ocorreu em diferentes fases: a Primeira fase ocorrida a partir de 1840/1870 durante o chamado “primeiro ciclo da borracha”; a Segunda fase, 1942 - 1946 durante a anunciada “batalha da borracha” e, a Terceira fase a partir da década de 1970, está última como resultado da expropriação e exclusão do seringueiro da terra provocado pelos conflitos sociais e agrários do campo acreano (brasileiro) com a chegada de empresários oriundos de outras regiões do Brasil, em particular da região centro-sul.

Esses diferentes tempos assumiram uma representação hegemônica entre os estudiosos que em síntese afirmam a relativização da fronteira da Amazônia sul - ocidental e a ocupação das terras além fronteiras como resultado direto ou indireto do desenvolvimento do capitalismo<sup>10</sup>.

Assim, conseqüentemente a brasivianidade vai se configurar como uma identidade constituída no conflito, principalmente em fins do século XX, uma vez que representa um deslocamento empreendido por mulheres e homens expropriados dos bens do modelo agropecuário vencedor implantado no Estado do Acre a partir da década de 1970.

Constata-se nessas três fases que a questão da identidade se definia, sobremaneira, pelo centro brasileiro. Porquanto, é no momento da visibilidade social do grupo de brasivianos, no cenário político do II Congresso Nacional dos Seringueiros em 1989, que a pergunta “Que somos?” adquire uma repercussão existencial consciente, pois exige uma resposta mesmo sem definição própria, pois, designou a princípio, os “trabalhadores brasileiros nos seringais bolivianos”. Esse grupo passou a existir por via negativa, pelo que não é; isto é, pelo que se rejeita e pelo que se almeja.

A imagem que os brasivianos têm de si no interior da Bolívia<sup>11</sup> denota uma entre - condição vivida por homens e mulheres, que denuncia o “eu” e o “outro”, expressas em diversos depoimentos “o seringueiro é homem muito sofredor, sem valor, por tudo

*esquecido, hoje abandonado, na Bolívia, sem sucesso... é discriminado por bolivianos e demais pessoas, é tratado como um cachorro, ou seja, sem valor para ninguém.”* (grifos nossos).

No trecho “*sem valor para ninguém*” os Brasivianos revelam que incorporam as (in)diferenças veladas na intra-relação e inter-relação vividas por mais de três gerações de trabalhadores brasileiros nos seringais, o termo “valor” denota a forma de tratamento dispensado aos trabalhadores ao se referirem as nacionalidades, brasileira e boliviana, que os fazem existir como sujeitos sociais, mas excluídos de ambas.

Em outro testemunho “... *Eu acho que nos todos temos direitos de viver no Brasil ou na Bolívia...*”, parece evidenciar uma consciência de trabalhador latino-americano do universo amazônico de ambas as nacionalidades, expropriado e independente, como a declarar um somos interamericanos, “cidadãos latino-amazônicos”. Contudo, ainda carecendo de um centro que permita consolidar direitos sobre a terra de trabalho – seringais e colocações – na região de Pando- Bolívia. A partir de 2000, a comunidade brasiviana se permite e aceita cidadania boliviana antes postergada.

Nesse sentido, **viver no Brasil ou na Bolívia** extrapola a idéia de testemunho pátrio com referencia ao nascedouro, e localiza o grupo de brasivianos em relação ao espaço geográfico identitário fronteiriço. Em deixando de determinar “Brasil” ou “Bolívia” como indiciário determinante de “identidade”, forja uma saída para o que Bauman<sup>12</sup> afirma ser, a fronteira, um veículo da qual poderá ser o sujeito integrado ou excluído de acordo com o poder habilitado a separar quem está dentro de quem está fora. (2005:16).

Entretanto, entre homens e mulheres que vivenciam uma experiência fronteiriça o pensamento expressa a heterogeneidade do modo como é sentido e entendido o lugar relacional do sujeito social no espaço de fronteira, um bom exemplo é o relato de dona Maria de Nazaré, 38 anos moradora da Colocação Ponto (Bolívia) 1989 – 2000.

... a gente brasileiro morando na Bolívia fica difícil... a gente ta tipo contra a pátria da gente... a importância lá [Bolívia] que o trabalho que tinha... e aí nós passamo a ser prisiguídos lá pelos próprios bolivianos mesmo e brasileiros

que morava na Bolívia, era brasileiro que queria ser boliviano... nós aresolvemo vir embora de lá da Bolívia... por causa da prisiguição, por causa de castanha, por causa de madeira, por causa de terra, e aí nós se obriguemo a sair de lá.

E a declaração do senhor Clingio Alves da Silva (2008), 31 anos, morador da colocação Sapé – Bolívia há 26anos, quando questionado sobre o sentimento pátrio, sintetiza e caracteriza alguns fatores que permite recuperar os diferentes tempos:

... tanto faz a pátria brasileira como a boliviana, as duas são boas porque são mães, mas a boliviana é aonde eu trabalho, dou de comer os meus filhos e de lá não tenho o que dizer...

Esses dois depoimentos permitem capturar as representações que os moradores fronteiriços têm de suas experiências e do local onde realizam suas vivências sociais. As descrições se apresentam carregadas de subjetividades, mas erigem dois prismas: o primeiro se apresenta ameaçador, expressando o lado negativo: **... a gente brasileiro morando na Bolívia fica difícil... prisiguídos lá pelos próprios bolivianos mesmo e brasileiros que morava na Bolívia, era brasileiro que queria ser boliviano...** Enquanto o segundo traz uma referência positiva: **“... a boliviana [pátria] é aonde eu trabalho, dou de comer os meus filhos e de lá não tenho o que dizer...”**. Contudo, ambos recompõem a identidade como sendo um sinal de uma unidade geo-cultural mais ampla, constituída da inflexão do nascer – viver – trabalhar – pensar e sentir.

Nesse sentido, o “pensar – sentir” torna-se uma dimensão de assinatura de um padrão identitário do sujeito social no espaço local - tempo, no socioeconômico e cultural. “Pertencimento” e “identidade” são elementos bastante negociáveis e revogáveis de acordo com a condução do indivíduo diante da vida de relações. Assim, os atos de decisões, caminhos, escolhas e modo de agir, são as formas de exteriorizar o modo de pensar e sentir, podemos então dizer que a comunidade brasiviana seja uma comunidade destino<sup>13</sup>.

Dessa forma, a identidade brasiviana se manifesta a partir das referências que esses sujeitos históricos estabeleceram com sua origem de pertença em suas

múltiplas relações. Ao compartilhar experiências, constitui-se socialmente a partir do extrativismo que o localiza na ação produtiva e sob a qual negocia valores intrinsecamente interligados ao pensamento. Isso esta implícito nas falas de dona Maria de Nazaré e do senhor Clingio Alves da Silva.

Nesse prisma, o ato mecânico de legalidade nacional realizada pelos brasivianos, ao nacionalizar a si ou aos seus filhos e netos na Bolívia, expressos em documentos oficiais vai além de uma cidadania boliviana, passam a representar um profundo sentimento, (in)consciente, de latinalidade americana do fronteiriço-amazônico expropriado, manifestada no modo como articulam socialmente o sentido da língua nacional.

... aqui perto [fronteira] muitos bolivianos falam mais o português, maioria fala, português é, boliviano se unindo e falando quase a mesma língua. Exemplo tem um vizim meu casado com uma boliviana e ela nem gosta de falar o boliviano [castelhano] fala mais o português, é a vivencia dela.

Sob outra ótica, a pesquisa tem revelado uma característica muito peculiar dos “novos” brasivianos, a partir dos anos 2000 a relação conjugal intercultural passou a apresenta outra forma de visibilidade do fronteiriço, se em 1989 os brasivianos designavam os trabalhadores brasileiros nos seringais da Bolívia a partir do início do século XXI esses são identificado genuinamente como a geração interculturais de casais e de seus filhos.

Mas, quem são os novos brasivianos? Qual a sua identidade? A pesquisa mesmo ao identificar os casais e, principalmente, os filhos interculturais como os prováveis representantes da geração cultural brasiviana, ainda caracteriza a identidade como constituída num conflito, apresentado pela tensão de hábitos culturais no interior do lar. Diante dessa constatação, a brasivianidade passou a caracterizar uma identidade híbrida própria da zona de contato que a expressa.

Essa identidade se evidencia por elementos profundamente ligados no modo como esses sujeitos concebem o nascer – viver – pensar e sentir. A pesquisa permitiu considerar a convivência no lar como o lócus onde os hábitos, costumes e os valores culturais são negociados, expressando e

traduzindo eles conflitantes ou não.

A experiência dos nascidos interculturais, no que tange ao costume de abençoar ou não filhos e netos, bem como, a escolha do idioma usual no interior do lar dependerá do grau de interação ou do domínio exercido pelos conjugues ou seus familiares. Se evidenciando um duplo sentido, uma ambivalência, no interior dos lares Interculturais.

A pesquisa mostrou ainda que a escolha da cidadania nacional – brasileira ou boliviana, através da qual se expressará a brasivianidade, marcadamente relacionada ao registro de nascimento é uma decisão conjuntural. Embora não discutida aqui, relevantes questões sobressaem entre outras, Qual a posição hierárquica pais interculturais nessa decisão? Quais os elementos ou critérios participam da negociação e dos valores culturais do pertencimento?

Esses fatores de comensurabilidade cultural (benção, idioma usual dominante, registro de nascimento, etc) implicam num acordo. Segundo Homi Bhabha, esse acordo leva a uma transparência da cultura que deve ser pensada fora da significação da diferença, para se recompor como um entre-lugar da cultura, entre o signo e o significante.

“Que somos?” a indagação inicial da ótica desse trabalho, cremos, que somos mulheres e homens, crianças, jovens, velhas e velhos brasivianos latino-amazônicos, americanos, representantes de uma brasivianidade que evidencia uma identidade formadora/articuladora e geradora de uma ambivalência que constitui sujeitos culturais híbridos na fronteira latino-amazônica de Pando.

Portanto, a brasivianidade é constituída em torno de uma ambivalência, se tornando o “signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regularização e disciplina que se apropria do Outro”. De forma que seu efeito sob o discurso geopolítico de fronteira é profundo e perturbador, pois pela ambivalência da brasivianidade não apenas se rompe o discurso, mas se transforma em uma (in)certeza que fixa o sujeito fronteiriço como “presença parcial”<sup>14</sup>.

#### Notas

<sup>1</sup> Professora titular-Mestra, pesquisadora. Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Área de História - Universidade Federal do Acre. georgia\_lima@ig.com.br

<sup>2</sup> Termo interamericano, a partir de 1902 sob a nomenclatura “Pan-americana” designou as estratégias de colaboração mútua entre pais latino-americanos. Em 1948, coma criação da OEA, revestida por

princípios originados na história de cooperação regional desde o século XIX, ano de 1826, quando o Libertador Simão Bolívar convocou o Congresso do Panamá com vistas a criar uma associação dos Estados do Hemisfério. Ao longo da História a idéia fundamental do uso do termo interamericano designa “cooperação” e “unidade”. Reafirmado, em 1970 com a “**União Panamericana**”.

<sup>3</sup> Importa dizer que os eventos históricos nesse contexto mostraram a região acreana como área de litígio entre o Brasil e a Bolívia, herança fronteira colonial das coroas portuguesas e espanholas, não devidamente resolvidas nos tratados celebrados desde, a exemplo, o Tratado de Madrid (1750), o Tratado de Santo Ildefonso (1777) e o Tratado de Ayacucho de 1867. Questão essa solucionada, no início do século XX, com o Tratado de Petrópolis 1903 (Bolívia) e o Tratado de 08 de setembro 1909 (Peru), protocolos diplomáticos e jurídicos definidores da fronteira norte, da Amazônia Sul - ocidental brasileira.

<sup>4</sup> Os protestos nos seringais acreanos contra os impostos, a predisposição dos seringalistas em expulsar o grupo de Paravicini; a intimação de José de Carvalho datada de 1º de maio de 1899 e a retirada pacífica de Puerto Alonso do delegado boliviano Moisés Santivanez a 03 de maio de 1899. E ainda, a instalação do Estado Independente do Acre a 14 de julho de 1899 e o Governo de Luis Galvez Rodrigues de Arias; a expedição dos poetas 1900; o Bolivian Syndicate, 11 de julho de 1901; a “Revolução” Acreana de 06 de agosto de 1902 e o governo de Plácido de Castro. Por fim, os Tratados de limite do Brasil: 1903 (Bolívia) e 1909 (Peru).

<sup>5</sup> A compreensão de alguns intelectuais, considerando o deslocamento de trabalhadores brasileiros para região pandina da Bolívia acerca da historicidade da relativização da fronteira norte brasileira. Estes afirmam que brasileiros trabalhavam desde memoráveis datas da exploração do látex para a produção da borracha (FAWCETT, 1954:123) a importância da produtividade da empresa seringueira (TOCANTINS, 1979:113 e LIMA, 1981:10) durante a batalha da borracha, II Guerra Mundial, mais de 2.000 brasileiros se internaram nos seringais bolivianos para Costa Sobrinho se configura como resultado indireto do governo brasileiro (1992:93). Válvula de escape (SILVA, 1982:55); corta seringa na Bolívia em “condições mais livres” (OLIVEIRA, 1985:34); uma fuga (CALIXTO, et al, 1985:208). O trabalho como fator de mobilidade (ESTEVES, 2001), processo de deslocamento, os membros da família, os compadres, os antigos vizinhos já chegados acolhem os que vêm depois e serão acolhidos mais adiante pelos que foram antes (MAIA,2002:39) e, mais recentemente visto como uma Continentalização dos conflitos agrários (ALMEIDA, 1995:28 e LIMA, 2002:51).

<sup>6</sup> A partir do final de 2008 a 2009, notícias veiculada nos jornais (locais, nacional e da Bolívia) relevam uma crise política na Bolívia. As conseqüências sociais daí advindas na região de Pando – BO, por perseguição aos grupos políticos pro – autonomista de Cobija, levou cerca de algumas dezenas de pessoas a pedir refugio em Brasília, Estado do Acre – Brasil.

<sup>7</sup> Para maior compreensão indicamos a leitura de CARTER, Betty; MCGOLDRICK, Monica & Cols. As mudanças no clico familiar: uma estrutura para a terapia familiar. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001. E SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). Novos paradigmas, culturas e subjetividade. Porto Alegre. Artes Médicas. 1996.

<sup>8</sup> BHABHA, Homi K, Local da Cultura Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2007.

<sup>9</sup> A pesquisadora Benedita Esteves revela essa situação no relatório de uma reunião entre os assentados nas chamadas reservas extrativistas e os representantes do Estado. Esteves, A hierarquização dos espaços (2005).

<sup>10</sup> Para maior aprofundamento ler (clássicos) entre outros: Arthur Cezar Ferreira Reis (1953/1970/1982); Brian Fawcett (1954); Craveiro Costa (1974/1999); Leandro Tocantins (1961/1977/1992). Samuel Benchimol (1984). Gastão de Bettencourt (1969); Marcio Souza (1977). Bem como, Benedita Esteves (2001 / 2005); Valdir de Oliveira Calixto (1985); Eunice Mariano Coelho (1982); Pedro Vicente Costa Sobrinho (1992) Helio Garcia Duarte (1987); Araújo Lima (1975). Manoel Ferreira Lima (1981); Pedro Martinello (1988), José de Souza Martins (1991); Luiz Antonio Pinto de Oliveira (1982), Adalberto Ferreira da Silva (1982).

<sup>11</sup> Maiores informações consultar Geórgia Pereira Lima, BRASIVIANOS: uma experiência social na fronteira do Abunã (1970/1980). Dissertação de mestrado (UFPE/2002). - capítulo III: “Dinâmica Social”. Sob esse titulo a pesquisadora, através de depoimentos e relatos, elabora uma compreensão acerca da imagem que o trabalhador brasileiro tem de si no interior da Bolívia e resistência desse grupo quanto a cidadania boliviana .

<sup>12</sup> BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/ Zygmunt Bauman; tradução, Carlos Alberto Medeiros – Rio de

Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2005;

<sup>13</sup> Ibidem Bauman afirma que há dois tipos de comunidades, uma de vida e a outra de destino. Aqui iremos considerar a de “destino”, as que são fundidas (...) por idéias ou por uma variedade de princípios. Aonde a questão da identidade só surge com a exposição àquela comunidade de destino, visto haver mais de uma idéia para evocar e manter a unidade, “a comunidade fundida por idéias”. (p. 17).

<sup>14</sup> Homi Bhabha , op. Cit., 2007.

# A CONSTRUÇÃO DE UM CORPUS: O /S/ EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA

Gracione Teixeira de Sousa<sup>1</sup>  
Lindinalva Messias do N. Chaves<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, inserido no âmbito de nossa dissertação no Mestrado de Letras da Universidade Federal do Acre, temos como objetivo apresentar alguns critérios teórico-metodológicos referentes à construção do *corpus* a ser analisado na referida dissertação. Como a pesquisa está, por um lado, ancorada nos referenciais da Geolinguística, estreitamente ligada à Dialectologia, seguimos a metodologia do Atlas Linguístico do Brasil e adotamos várias questões dos questionários semifechados, elaborados pela equipe do ALiB; contudo, tais perguntas com as respostas não se revelaram suficientes para dar conta de todos os contextos linguísticos de ocorrência do /s/ em coda silábica, objeto específico de nosso estudo. Dessa forma, com base nos parâmetros da Fonética, haja vista que a análise específica ocorrerá no plano da Fonética Articulatória e da Fonética Acústica, complementamos os contextos lacunares. Além da previsão dos fatores linguísticos necessários para a análise dos segmentos em questão, como, por exemplo, a natureza sonora da consoante seguinte, que irá determinar o alofone realizado, atentamos para critérios advindos da Dialectologia e da Geolinguística, já citadas, de forma que o *corpus* possa ser representativo dos falares da região em que as entrevistas serão realizadas, a regional do Purus no Estado do Acre.

**Palavras-chave:** *corpus*, Fonética, /S/ pós-vocálico.

## Considerações iniciais

Sabe-se que um trabalho de pesquisa depende, em grande parte, do *corpus* examinado; nesse aspecto, equívocos ou lapsos cometidos em relação aos textos, orais ou escritos, em estudo, podem comprometer de forma significativa a qualidade dos resultados. Neste sentido, o presente estudo objetiva apresentar os critérios teórico-metodológicos de constituição de um *corpus* com contextos linguísticos

específicos para as realizações do /s/ em posição de coda silábica, objeto de análise do projeto de dissertação a ser desenvolvida no Mestrado de Letras da Universidade Federal do Acre.

No que se refere à conceituação de *corpus* linguístico, utilizamos as concepções de Cristal (2000) e de Zavaglia e Ferraresi (2006) e apresentamos alguns *corpora* constituídos no Brasil, no âmbito da Linguística e da Língua Portuguesa como o NURC - Projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta, o PEUL - Programa de Estudos sobre o Uso da Língua, o VARSUL - Variação Linguística Urbana na Região Sul e o ALiB - Atlas Linguístico do Brasil, enfatizando a constituição de cada um. Nesse aspecto, uma abordagem, ainda que breve e inicial, da Linguística de *Corpus* se faz naturalmente presente.

Dessa forma, faremos algumas considerações sobre a construção de um *corpus* linguístico em linhas gerais e, em seguida, apresentaremos em duas partes a constituição do *corpus* linguístico que será objeto de estudo de nossa dissertação, intitulada Atlas Linguístico do Acre: Cartas Fonéticas e Realização do /s/ pós-vocálico na Região do Purus. Na primeira parte, serão utilizados os questionários fonético-fonológico e semântico-lexical do ALiB para a elaboração das cartas fonéticas de três localidades dessa regional e, na segunda parte, apresentaremos o processo de elaboração de um questionário fonético específico, voltado para a obtenção do /s/ em contextos linguísticos pré-determinados, a saber: em posição final absoluta; no interior da palavra, diante de consoante sonora; no interior da palavra, diante de consoante surda; no final de palavra, diante de consoante sonora; no final da palavra diante de consoante surda e no final de palavra diante de vogal.

## Conceitos do item lexical *corpus*

De forma geral, *corpus* é um elemento definido como um conjunto de textos produzidos para fim

de análises, tendo alguns autores se debruçado sobre esse assunto no que toca aos estudos linguísticos.

Segundo Cristal (2000, p. 70), *corpus* “é um conjunto de dados linguísticos, seja em textos escritos ou em uma transcrição de uma fala gravada, que pode ser usado como ponto de partida para uma descrição linguística ou uma maneira de verificar uma hipótese a respeito da língua”.

Zavaglia e Ferraresi (2006, p. 3) definem o item lexical *corpus* “[...] como sendo um conjunto de textos produzidos em uma determinada língua natural que caracteriza e reflete o uso sincrônico dessa língua em uma comunidade linguística, podendo variar entre o registro falado e o escrito.

Em outras palavras, um *corpus* linguístico é um conjunto de representação da lingua(gem) de um grupo de falantes, construído com o intuito de se realizar estudos sobre tais representações.

## Linguística de *corpus*

Ao se falar de *corpus* e *corpora*, não poderíamos deixar de mencionar a Linguística de *corpus*, originada na década de 60 com o *corpus* Brown e que, segundo Sardinha (2000),

ocupa-se da coleta e exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador.

Tal conceito se assemelha ao conceito dado por Tagnin, (2004), em que um *corpus* “é uma coletânea de textos em formato eletrônico, compilada segundo critérios específicos, considerada representativa de uma língua (ou parte que se pretende estudar), destinada à pesquisa”.

Diante desses conceitos, é possível afirmar que, para os estudiosos da área, o uso da tecnologia computacional é primordial, haja vista a informatização dos dados, facilitando o armazenamento e o acesso a esses arquivos; isso tem gerado um número maior de *corpora*, que “vêm sendo utilizados como grandes registros de língua falada e escrita” (RIBEIRO, 2004, p. 162).

Segundo os estudos de Sardinha, (2000), já existia

*corpora* antes do computador. A saber, o sentido primeiro do termo ‘*corpus*’ é ‘*corpo*’, “um conjunto de documentos”, o que não vem a ser um conceito moderno, considerando-se que os povos mais antigos, como na idade média, já elaboravam *corpora* de documentos bíblicos. Conforme lembra o autor, esses *corpora* não eram eletrônicos, como na atualidade, e sim coletados manualmente. Sardinha afirma ainda que apesar de no passado, a partir do século XX, muitos pesquisadores tenham se interessado por estudos da linguagem com o uso de *corpora*, a ênfase era quase sempre no ensino de línguas, diferentemente de hoje, quando se enfatiza a descrição da linguagem, com recente interesse pelo uso de cunho pedagógico.

É certo que, depois do *corpus* Brown, muitos outros *corpora* já foram criados, tanto na língua inglesa, como na portuguesa, e, para conhecê-los, basta nos debruçarmos sobre toda a história da Linguística de *corpus*; no entanto, neste momento, o que nos interessa realmente é apresentar esta área de conhecimento e dizer que nos dias atuais esta tem sido de grande relevância para os estudos sobre a linguagem e para várias pesquisas linguísticas, de âmbitos diversos, visto que o *corpus* continua a ser a fonte mais utilizada para os estudos da linguagem.

## Alguns *corpus* constituídos no Brasil (no âmbito da Linguística e da Língua Portuguesa): NURC, PEUL, VARSUL e ALIB

Conforme CUNHA (2006), o período de 70 a 90 no Brasil deu origem a grandes *corpora* embasados na sociolinguística, como o NURC, O PEUL e o VARSUL, sobre os quais faremos um breve apanhado.

O NURC – Projeto de estudos da Norma Linguística Urbana Culta, instaurado em 1969 em São Paulo, no III Instituto Interamericano de Linguística, recobre cinco localidades: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. O *corpus* foi constituído por inquiridos diretos e indiretos de 600 informantes nascidos na localidade e que tinham a Língua Portuguesa como língua materna, considerando ainda o gênero (masculino e feminino), a faixa etária (25 a 35 anos; 36 a 55 anos; acima de 56 anos), e a escolaridade (nível superior).

Quanto ao projeto PEUL, Programa de Estudos sobre Uso da Língua, é um grupo de pesquisa em que atuam professores de diferentes correntes teóricas da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Universidade Federal Fluminense -UFF e Universidade Nacional de Brasília - UNB. O foco da pesquisa é a variação e a mudança linguística no contexto social, ancorada pelos pressupostos da geolinguística quantitativa. O *corpus*, também chamado de corpus censo, comporta 48 horas de gravação de 64 falantes, (SILVA, 1996a *apud* PAIVA; SCHERRE, 1999) e foi construído a partir de discurso monitorado semi-informal, considerando as variáveis convencionais como sexo, idade e escolaridade. O projeto centra considerações em fatores internos e externos da linguagem com o objetivo de validar estudos linguísticos em suas diferentes representações (PAIVA; SCHERRE, 1999).

O VARSUL – Variação Linguística Urbana na Região Sul, trabalha com a representação da fala das áreas urbanas de três localidades: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O grupo é composto por pesquisadores das universidades federais dos estados mencionados e pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O *corpus* VARSUL é constituído por 228 entrevistas, coletadas em doze cidades, sendo um número de quatro por localidade (CUNHA, 2006). Inspirados pelo projeto PEUL, as pesquisas foram realizadas com base nos princípios metodológicos da sociolinguística laboviana. Quanto às variáveis sociais, foram utilizadas as convencionais, idade, sexo, escolaridade. Além das variáveis convencionais, outros fatores foram considerados como a inserção do falante no mercado ocupacional, o grau de exposição à mídia e a sensibilidade linguística. (PAIVA; SCHERRE, 1999). O projeto VARSUL objetivava obter um banco de dados que representasse a diversidade linguística das localidades da amostra e, sobretudo “subsidiar a descrição do português falado no país”.

O projeto ALiB, que em especial nos interessa, se originou por empreendimento de uma equipe de pesquisadores em Dialetoлогия da Bahia, e teve início em 1996. O comitê Nacional do ALiB conta com estudiosos de várias instituições: Universidade Federal da Bahia – UFBA; Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Universidade Federal do Ceará –

UFC; Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF; Universidade Estadual de Londrina - UEL, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, Universidade Federal do Mato Grosso - UFMS e Universidade Federal do Pará - UFPA. O ALiB pretende documentar todo o Brasil, definido por 250 pontos de inquéritos, com 1.100 informantes, 8 nas capitais e 4 nas demais localidades. O projeto está ancorado por uma metodologia fundamentada nos pressupostos da Geolinguística pluridimensional, que se utiliza dos parâmetros diatópicos, acrescidos da variação diagenérica, diageracional e outras (MOTA, 2006, p.20, 22, 29). O *corpus* se constitui(rá) de dados obtidos por meio de três questionários: Questionário fonético-fonológico – QFF, com 159 perguntas; Questionário semântico-lexical – QSL, com 202 perguntas, e Questionário morfossintático – QSM, com 49 perguntas. Há, ainda, questões de pragmática (QP) e perguntas de ordem metalinguística (PM) (MOTA, 2009, p.14). Os questionários serão aplicados a “informantes naturais da localidade investigada, não tendo se afastado dela por mais de 1/3 de sua vida”, sendo a escolha desse informante feita a partir de variáveis como: idade, de 18 a 30 e de 50 a 65 anos; gênero, masculino e feminino; e escolaridade, alfabetizados, a princípio tendo cursado até a 4ª série com flexibilização até a 8ª série). (CASTRO, 2009, p. 349).

Com rigor e dedicadas pesquisas, o projeto ALiB objetiva, além de descrever a realidade linguística do Brasil com vistas a traçar uma divisão dialetal, constituir uma base de dados significativa para estudos sobre a língua portuguesa (Comitê Nacional do ALiB, 2001).

### **A constituição de um *corpus* linguístico em linhas gerais**

Tomando por base os critérios da Geolinguística, tal como nos *corpora* aqui mencionados, em especial o ALiB, anotamos aqui algumas preocupações, já que de acordo com BIDERMAN (2001 *apud* ZAVAGLIA; FERRARESI, 2006): “[...] Quando se projeta um *corpus* visa se extrair de sua observação generalizações sobre a língua”. Neste sentido, o pesquisador deve atentar para todos os elementos necessários à abordagem que irá empregar, seja no

âmbito da Fonética, da Sociolinguística, da Dialectologia ou de qualquer outra área do conhecimento.

Com efeito, os elementos para a constituição de um *corpus* linguístico irão depender, em grande parte, da metodologia adotada e do objeto que se pretende especificamente estudar, no entanto, existem alguns pontos que são relevantes a toda pesquisa, como por exemplo: Se não é um *corpus* constituído, como o pesquisador irá obter esses dados? Qual a metodologia utilizada para a aquisição e análise desses dados? Se optar por uso de questionários, sejam eles diretos ou indiretos, ou ainda entrevistas livres, que contextos deverão contemplar as perguntas ou as temáticas?

Segundo Corrêa (1998), “o levantamento de fatores condicionadores é uma das etapas mais importante do método, especialmente porque é o passo que revela as correlações entre as variáveis e o meio externo. Postular fatores que estejam implicando a escolha de determinado som em detrimento de outro”. Os fatores condicionadores são subdivididos em dois grupos: linguísticos e extralinguísticos. Ainda como anota Corrêa (1998), os fatores linguísticos são aqueles que estão embutidos na própria língua, como ambiente fonológico precedente e subsequente, tonicidade da sílaba, classificação lexical da palavra e outros, enquanto os fatores extralinguísticos ou sociais são aqueles ligados à situação da fala e ao perfil do informante.

Como anota Aguilera, “toda pesquisa de campo, em especial as da área da geolinguística, exige que os procedimentos sejam bem definidos e se ajustem adequadamente tanto aos objetivos a serem alcançados como ao contexto social em que o pesquisador irá atuar” (AGUILERA, 2007. p. 2929).

### **Construindo um *corpus*: questionário fonético específico para análise do /s/ em posição de coda silábica**

Este estudo, elaborado a partir da orientação metodológica do ALiB, por conseguinte da Geolinguística, está dividido em duas partes: na primeira, temos como objetivo elaborar as cartas fonéticas da Regional do Purus, realizando gravações em 3 localidades, Sena Madureira, Manoel Urbano,

Santa Rosa. Nesta primeira parte, não haverá problemas quanto à constituição do *corpus* visto que serão aplicados os questionários do ALiB, que são adotados por grande número de atlas regionais.

Na segunda parte do trabalho, temos por objetivo analisar, por meio de metodologias modernas da Fonética, as realizações do /s/ em posição de coda silábica na fala dos mesmos informantes da primeira etapa. Para isso, estamos elaborando um questionário específico cujas respostas contenham todos os dados que nos interessam. Isso decorre do fato do Questionário Fonético-Fonológico do ALiB estar voltado para os aspectos fonéticos da língua portuguesa em geral, sem se deter em nenhum em particular.

O questionário, do tipo pergunta/resposta, que denominamos Questionário Fonético - Específico (QFE), contém 40 perguntas, elaboradas cuidadosamente para obter nas respostas dos informantes palavras contendo o /s/ pós-vocálico nas seguintes posições, já elencadas na introdução a este trabalho: no interior da palavra, diante de consoante surda; no interior da palavra diante de consoante sonora; em final de palavra diante de consoante surda; em final de palavra diante de consoante sonora; em posição final absoluta; em posição intervocálica. Além das perguntas, serão utilizadas gravuras em alguns casos, com a finalidade de tornar claro o referente e garantir respostas mais rápidas e mais seguras. (MOTA, 2008).

O *corpus*, conforme já foi dito, será coletado na Região do Purus onde serão entrevistados 12 informantes, 4 por local, considerando-se os fatores sociais idade, gênero e escolaridade. Conforme os pressupostos da Geolinguística, os informantes serão moradores nascidos na localidade da pesquisa, assim como seus pais, não tendo se afastado por mais de 1/3 de suas vidas da localidade pesquisada. Quanto ao perfil integral do informante, e aos demais fatores sociais, estes seguem os parâmetros do ALiB.

O questionário será aplicado pela própria pesquisadora na localidade concernente ao informante, atentando para que todos os parâmetros, tanto da Geolinguística quanto da Fonética Instrumental, sejam respeitados. Assim, além dos fatores linguísticos e sociais mencionados, há que se obter gravações de boa qualidade para



que se prestem a análises da fala por meio de programa computadorizado.

O *corpus*, ainda em construção, está definido da seguinte forma:

Em posição final Absoluta	Palavras que contemplem o /s/ nos seguintes contextos.				
	No interior da palavra, diante de consoante sonora: b, d, g, v, l, m, n, R	No interior da palavra, diante de consoante surda: p, t, k, f, s, S	No final de palavra, diante de consoante sonora: b, d, g, v, z, Z, l, m, n, R	No final de palavra diante de consoante surda: p t k f s S	No final de palavra diante de vogal
arroz	Esbelto	caspa	duas bolas	três painelas	casas amarelas
duas bolas	transborda/transbordou	costas	arroz doce	meus pêsames	dois olhos
três gatos	Desdentado	casca	três gatos	duas tesouras	quem fez isso
	Rasgar	fósforo	duas vacas	nas costas	cheiro nas axilas
	Desvio	nascer(do sol)	duas zebras	dentes caninos	ônibus urbano
	Desleal		três janelas	duas folhas	Ônibus interurbano
	Desligado		seis laranjas	duas saias	
	Desmaio		filho mais moço	três chaves	
	Desnatado		duas noras		
	Desregrado		duas rodas		

Apresentamos ainda, alguns exemplos de perguntas, conforme cada contexto apresentado. Vale ressaltar que algumas perguntas das que compõem o QFE são retiradas do QFF e QSL do AliB por conterem os contextos específicos a serem analisados. Nesses casos, no trabalho final, a identificação será feita como nos exemplos 1 e 13 da amostra.

#### 1. ARROZ ( perg. 21, QFF )

... o que se come no almoço, uns grãosinhos brancos que podem acompanhar o feijão, a carne?

#### 8. DESLIGADO

Qual é o contrário de ligado?

#### 13. CASPA ( perg. 124, QFF )

... uma coisinha branca que dá na cabeça da pessoa?

#### 26. DUAS RODAS

Mostramos uma gravura de um carro e digo: um carro tem quatro... e apontamos para as rodas. Depois mostramos a gravura de uma bicicleta e perguntamos: e numa bicicleta são...?

#### 28. MEUS PÊSAMES

Quando vamos a um velório, como é que cumprimos os familiares do falecido? Se o informante responder com outras expressões como sinto muito, meus sentimentos, etc, podemos perguntar se existe outra forma expressão.

#### 37. DOIS OLHOS

Todo ser humano tem partes do corpo que são

em número de dois. Temos duas pernas, dois braços, dois pés, duas orelhas e...? Apontar para as partes do corpo.

Como se vê, são perguntas simples, sem privilégio por nenhum grupo lexical ou semântico, haja vista a análise a ser realizada ser de cunho fonético e necessitar apenas dos contextos linguísticos apresentados. Há que se ressaltar, ainda, a necessidade de simplificação de perguntas e respostas no intuito de se evitar constrangimentos ou dificuldades para os informantes, em atendimento aos critérios das pesquisas de campo em geral e aos da Geolinguística em particular, conforme já mencionado por Aguilera, anteriormente citada.

### Considerações finais

Do exposto, parece-nos ter ficado claro que os instrumentos de coleta devem ser bem elaborados de acordo com os critérios metodológicos estabelecidos já que eles serão os documentos garantidores das reflexões ou das respostas que se pretende encontrar a respeito do elemento linguístico elencado para estudo. Nesse aspecto, o suporte tecnológico da Linguística de Corpus constitui-se em elemento de grande utilidade.

No que se refere à dificuldade da constituição de um corpus, Fillmore (1992 *apud* Sardinha, 2000) escreveu: “não há nenhum corpus que contenha toda a informação que eu quero explorar”, mas mesmo assim ‘todo corpus me ensinou coisas sobre a linguagem que eu não teria descoberto de nenhum outro modo’. É o mesmo pensamento de Rossi (*apud* AGUILERA, 2007, p. 2938) que se expressou da seguinte forma:

Se as cartas não apresentam a nitidez de limites que seria desejável, nem sempre nos cabe a responsabilidade. As razões de serem aquelas e não outras (quem saberia quais?) as perguntas formuladas; de sermos nós e não outros os inquiridores; de serem aqueles e não outros os informantes; de serem as que foram e não outras (quem poderia dizer quais?) as localidades escolhidas; de termos dedicado apenas o tempo que dedicamos a cada inquérito, se não estamos enganados deve muitas vezes somar-se a própria natureza do tecido emaranhado que se procura deslindar. (ROSSI, 1965, p. 50).

De nossa parte, consideramos que todo corpus nunca estará completamente terminado, lacunas sempre existirão e isso decorre, entre outros fatores, do próprio caráter de mutabilidade da língua. Trata-se, por conseguinte, de processo permanente de construção.

#### Notas

<sup>1</sup>Aluna do Mestrado em Letras - Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre-UFAC - gracionne@gmail.com

<sup>2</sup>Professora doutora do Mestrado em Letras da Universidade Federal do Acre - UFAC - lindinalvamessias@yahoo.com.br

#### Referências bibliográficas

- AGUILERA, V. A. **O ideal e o real na pesquisa geolinguística: caminhos.** 2007, *Ileel*, 2007. v. 1. p. 2929-2939. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_023.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_023.pdf) Acesso em: 02.10.2009
- BEBER SARDINHA, T. Linguística de Corpus: histórico e problemática. **DELTA**, 2000, vol.16, n.º.2, p. 323-367. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=iso> Acesso em: 02/09/2009
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia.** 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- COMITÊ NACIONAL. **Atlas Linguístico do Brasil.** Questionários. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- CORRÊA, Cíntia da Costa. **Focalização Dialeto em Brasília: Um Estudo da Vogais Pretônicas e do /s/ Pós-Vocálico.** Dissertação de mestrado. Brasília: UFPA, 1998.
- CRISTAL, D. **Dicionário de linguística e fonética.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- CUNHA, Cláudia de Souza. **A importância da organização de uma base de dados para Pesquisas atuais e futuras.** 2005. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/784.pdf> Acesso em: 07 out. 2009.
- KAMI, J. G. S.; AGUILERA, V. A. **Para um Atlas Linguístico do Brasil: A construção dos Questionários.** Estudos Linguísticos. São Paulo: Universidade de Taubaté, v.1, n. 1 p. 1-6, 2003. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/ci118.htm>. Acesso em: 05 out. 2009
- MOTA, Jacyra Andrade. A metodologia na pesquisa Geolinguística: o questionário fonético-fonológico. **Revista ProLíngua**, João Pessoa, v.1, n.2, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistaprolingua.com.br/category/edicao-atual/>. Acesso em 25 out. 2009.
- \_\_\_\_\_. A construção da pesquisa: rede de pontos, questionários, informantes, técnicas de realização de inquéritos. In: **XV Congresso Internacional de la Asociación de Linguística y Filología de América Latina, 2008, Montevideu. XV Congresso Internacional de la Asociación de Linguística y Filología de América Latina.** Montevideu: ALFAL, 2008. p. 01-11. Disponível em: <http://www.mundoalfal.org/ALIB.htm>. Acesso em: 09 out. 2009
- PAIVA, M. C. de; SCHERRE, M. M. P. **Retrospectiva sociolinguística: contribuições do PEUL.** 1999 **DELTA**, 15 Especial: 201-232. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext). Acesso em: 05 out. 2009
- RIBEIRO, G. C. B. **Tradução Técnica, Terminologia E Lingüística de Corpus: A Ferramenta WordSmith Tools.** 2004. **CAD. DETRADUÇÃO** Vol. 2, No 14. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/viewFile/6479/5974>. Acesso em: 17 out. 2009
- TAGNIN, Stella. **Corpora: o que são e para que servem.** 2004. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlmlcometl> Acesso em: 05 out. 2009
- ZAVAGLIA C.; FERRARESI, Monique Lopes. Construção de um Corpus Paralelo e Alinhado Português-italiano-portugues Para o domínio Literário. **Estudos Linguísticos.** São Paulo, v. 1 p.502-511, 2006. Disponível em: [www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/.../217.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/.../217.pdf). Acesso em: 08 out. 2009.

# “O RECRUTAMENTO” – UMA OBRA DE ARTE QUE NÃO ESCONDE A IDENTIDADE DO AUTOR

Guadalupe Justa Delgadillo Torrez<sup>1</sup>

**Resumo:** A questão da identidade, tão discutida nos moldes dos estudos culturais na atualidade, expressa controvertidas opiniões sobre o tema. Uma coisa parece certa na contemporaneidade: não existe identidade fixa (adquirida no nascimento). O controvertido tema nos leva a pesquisar a identidade na fronteira da Amazônia Ocidental. Para verificar a questão, tomaremos como corpo de estudo uma obra do artista plástico Jorge Rivasplata denominada “O Recrutamento”, obra que faz parte de uma coleção de vinte quadros. Rivasplata é um artista plástico andino que percorre a fronteira amazônica de três países, Bolívia, Peru e Brasil. Há vinte e cinco anos chegou ao Acre e aqui se instalou para produzir várias obras que contam os afazeres amazônicos acreanos. As obras, muito prestigiadas, são observadas com olhos de admiração, porém, nos indagamos: até que ponto as imagens apresentadas nelas retratam fielmente ao homem ou lugar amazônico brasileiro? Por se tratar de um artista que percorre as três fronteiras amazônicas, pode-se dizer, ao observar seus trabalhos, que há conflito na sua identidade? Pode-se inferir que devido a essa migração que ele teve que fazer, transpondo fronteiras em procura de uma vida mais digna, de certa forma acabou influenciando na sua produção artística? As suas obras carregam sutilmente, traços típicos de personagens ou paisagens da Amazônia dos países andinos? Este artigo é o início de um estudo de dissertação “As artes visuais no *entrelugar*. O percurso de um artista na fronteira”, que está em andamento.

**Palavras-chave:** artes plásticas, fronteira, Amazônia.

## Introdução

O presente artigo é um resumo da dissertação do mestrado que está em andamento. O direcionamento da pesquisa é discutir a interferência cultural que o artista tem acerca da Amazônia andina

na realização dos seus trabalhos na Amazônia brasileira, mais especificamente na Amazônia acreana. As suas obras contêm temas que reproduzem cenas do cotidiano, do homem da floresta e principalmente obras que retratam uma parte da história denominada “História da Revolução Acreana”. Para definir a fonte de pesquisa foram selecionadas quatro obras do artista dentre vinte que compõem a coleção. O trabalho será abordado em três ou quatro capítulos, sendo que trataremos de forma especial a questão do artista em situação de estrangeiro como executor de um trabalho netamente local, considerando que ele nunca deixa de visitar os outros dois países dos quais ele saiu. Para abordar este tema tomaremos como referencial teórico Stuart Hall e Zigmund Bauman, entre outros autores que nos fazem refletir acerca deste polêmico assunto. Em outro capítulo faremos a análise do contexto sociocultural em que o artista se encontrava no momento em que produziu as obras. Outro capítulo abordará a questão do espaço e o tempo histórico, porque a Revolução Acreana foi um fato de acontecimento internacional entre a Bolívia e o Brasil, para abordar este tema, tomaremos como referencia o livro oficial de história do Acre escrito por Leandro Tocantins e outro de história boliviana escrito por Luna Pizarro e/ ou do Dr. Hernán Messuti Ribeira, que relatam o mesmo fato sob outro olhar, isto para confrontar dados que possam ser comparados, já que se há de se procurar vestígios nas obras elaboradas no Acre da cultura adquirida em outro país, teremos que saber de onde eles vem.

## Visão geral do cenário cultural

O cenário em que se insere a nossa cultura é a mesma que vem se digladiando em toda a América Latina, porém a acreana como parte da Amazônia ocidental, vem permeada de particularidades que nos sugerem uma sutil autenticidade, embora as dificuldades financeiras, sociais, culturais,

etnográficas e outras próprias das fronteiras do terceiro mundo sejam os principais empecilhos para moldar uma produção de qualidade que ao mesmo tempo dignifique a vida de quem a produz. Devemos observar que queira-se ou não os grandes centros culturais do mundo que se encontram na Europa e Estados Unidos ainda são os principais privilegiados, tanto para absorver quanto para indicar padrões de produção de cultura. Devemos considerar que a palavra “cultura” segundo Raymond Williams, como um processo de cultivo nas ciências naturais, por extensão, cultivo ativo da mente que gera as artes, que no seu uso mais geral, teve um grande desenvolvimento gerando vários significados, não no sentido de que tudo o que mente produza seja considerado arte. Sendo assim ele diz:

“Podemos distinguir uma gama de significados desde (i) *um estado mental desenvolvido* – como em “pessoa de cultura”, “pessoa culta”, passando por (ii) *os processos desse desenvolvimento* – como em “interesses culturais”, “atividades culturais”, até (iii) *os meios desses processos* – como em cultura considerada como “as artes” e “o trabalho intelectual do homem”. Em nossa época, (iii) é o sentido geral mais comum, embora todos eles sejam usuais.” (Williams, 1992, p. 11)

Baseados nestes termos, então podemos nos referir, neste caso, à produção de arte quando falamos em cultura, mais especificamente à “Cultura de terceiro mundo” ou “Cultura popular” que é a que é produzida por gente do povo de forma dominante nesta globalização, meio pelo qual podem ser expressas as nossas identidades, sem ter a preocupação de seguir tal ou qual linha de produção. Quando Hall se refere a cultura popular a define assim:

É constituída por tradições e práticas culturais populares e como estas se processam em tensão permanente com a cultura hegemônica. Nesse sentido, ela não se resume à tradição e ao folclore, nem ao que mais se consome ou vende; não se define por seu conteúdo, nem por qualquer espécie de “programa político popular” preexistente. (HALL. 2006, p. 330)

As artes no Brasil ou a cultura popular no Brasil, e mais especificamente no Acre, vem mudando nas últimas décadas o seu perfil de produção artístico-cultural definido pelos próprios produtores, motivo que leva às instituições públicas a se preocupar com o incentivo a essa produção artística, por meio de leis de incentivo, muito embora esses incentivos ainda sejam precários para atingir e beneficiar quem realmente faz arte; contudo já é um início de fomento para esse setor.

### Sobre o artista

Envolvido neste contexto, num espaço físico denominado Amazônia Ocidental, compreendida pelas fronteiras dos países da Bolívia, Peru e Brasil, mais especificamente no Acre, encontramos o artista plástico Jorge Rivasplata. Este artista compõe a classe produtora de arte da qual falamos acima, porém, por se tratar de um produtor de arte que percorre as três fronteiras, se torna especial, devido à linha de sua produção artística no Acre-Brasil, digase de passagem, muito prestigiada. Por se tratar de uma pessoa especial por causa da sua produção e da sua nacionalidade é que o tornamos objeto de estudo para mediante as suas obras discutir se realmente há rastros da cultura em que estava inserido antes de vir para o Acre nos seus trabalhos produzidos. Este estudo se realiza num momento em que o contemporâneo nos permite refletir a respeito da globalização com todas as suas peculiaridades, principalmente no que se refere às atividades nômades que acontecem desde muito antes do descobrimento das Américas, fato regulado pela procura de sobrevivência e de uma vida mais digna. Essa procura pelo “bem estar” estimulado pelos relatos feitos por viajantes e pesquisadores muito difundidos no mundo, descrevendo à Amazônia ocidental como um lugar de clima temperado, onde tudo o que se planta se colhe, foi um dos motivos que trouxe para a Amazônia acreana o artista plástico Jorge Rivasplata, que fugindo da crise nacional do país em que se encontrava, veio para o Acre e aqui se instalou a partir da década dos oitenta. Rivasplata trouxe como bagagem inseparável os seus conhecimentos, a sua mão de obra, o seu talento, esta situação sobre o emigrante, é definida perfeitamente nas palavras de

(CRISTEVA.1994) quando fala do “estrangeiro”, “O único meio vital de sobrevivência para onde for é a sua força de trabalho, sua mão de obra, único bem exportável que lhe abrirá as portas para um futuro desconhecido, isento de pagar transporte, ou impostos”.

Rivasplata, como é mais conhecido, é um artista plástico de 74 anos, vindo dos países andinos da Bolívia e do Peru. Uma característica marcante de toda a sua trajetória artística é a de deixar perpetuado o seu trabalho por onde passa. Chegou ao Acre no meio da década dos oitenta, não havia movimento cultural propriamente dito, existiam sim, alguns artistas plásticos que realizavam seus trabalhos timidamente mais que tudo como laser ou como passatempo. Retratista por excelência, paisagista, caricaturista, escultor e professor de arte entre outras atitudes ele pode ser denominado um artista eclético, domina as várias correntes estilísticas da pintura. A sua trajetória no Acre começou quando pintou os retratos dos Ex-Governadores do Acre a convite do chefe de cerimonial do governo da época, como consequência, os pedidos de retratos se multiplicaram, motivo que o impulsionou a realizar a sua primeira exposição. No passar do tempo, outros artistas foram chegando à cidade, e os outros que pintavam por laser foram dando mais ênfase ao seu trabalho com a idéia do Rivasplata de formar uma associação, foi convidado por unanimidade a presidir tal organização, mas devido a sua condição de estrangeiro, ele achou melhor deixar o cargo ao convidado como vice. A partir dali os trabalhos se intensificaram e o artista teve a necessidade de repassar os seus conhecimentos para outras pessoas que se sentiram incentivadas a entrar no mundo das artes. Hoje, adultos, jovens adolescentes e crianças que praticam as artes plásticas, levam consigo um pouquinho do conhecimento repassado por ele, desta maneira pode-se dizer que o percurso do artista na fronteira deixou, deixa e ainda vai deixar marcas na história das artes visuais do “entre - lugar”, palavra esta que é definida pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Zilda Cury como sendo o meio entre o passado, deixado para trás fisicamente e o futuro incerto.

Rivasplata como uma consequência do mundo globalizado, se torna um tema de estudo muito propício para o debate das identidades. Zigmund Bauman (2005) discorre a respeito dessa

particularidade e diz que a identidade do homem contemporâneo nos nossos dias é “liquida - moderna” já que elas sofrem um processo de instabilidade contínua. Ele mesmo como polonês radicado na Inglaterra, vivencia no seu dia a dia esse processo do qual ele fala tão apropriadamente.

*Eu compartilho essa sorte com milhões de refugiados e migrantes que o nosso mundo em rápido processo de globalização produz em escala bastante acelerada...*

*Estar total ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (...), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora. Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar. (BAUMAN, 2004, p. 18-19)*

Vale a pena lembrar que apenas há algumas décadas o tema da identidade tão sólido quanto uma rocha, não tinha espaço para debates já que ela era preestabelecida, hoje pode-se definir como negociáveis e revogáveis e é um dos temas que está em voga nas mais diversas discussões como um dos mais controversos entre os estudiosos.

Stuart Hall (2003) diz que devido à globalização as nossas identidades estão fraturadas, não existe mais aquela identidade outrora considerada fixa, imutável, intransferível, muito embora desde os tempos pré-históricos o homem tenha mudado de espaço físico, ao não se sentir bem no lugar em que vivia. Pode ser que Rivasplata como autor da obra a qual faremos referencia, delate essa identidade permeada de traços culturais muito sutis da Bolívia e do Peru, países em que viveu os outros dois terços da sua vida e com os quais não perdeu contato. Este recomeço de vida em outro país, para o artista significa uma nova construção social e pessoal, não querendo dizer que tenha se despojado de todo seu arsenal de conhecimentos adquiridos pelo contrário, ele os trouxe e os coloca em prática no seu dia a dia . Por isso, acreditamos que Jorge Rivasplata é um artista peculiar, importante no cenário dessa fronteira pan-amazônica em constante efervescência cultural, híbrida por natureza.

## Revolução Acreana

Um dos temas que Rivasplata pintou é a

Revolução Acreana, são em média vinte quadros que compõem a coleção, estes quadros são muito conhecidos pela sociedade, já que percorre várias instituições de ensino e já fora exposto em outros estados do país. As pinturas são pinturas em óleo sobre tela de 98 X 145 cm. Estilo expressionista misturado com realista. As telas foram elaboradas entre 1992 e 2002, em Rio Branco Acre, num momento em que o pintor passava pelo conflito e preocupação de deixar para o Estado uma obra que significasse uma representação da cultura local.

O motivo que nos levou a escolher essas obras é que a revolução acreana é um fato relevante para o Estado e conseqüentemente para o Brasil que acabou tendo o seu território acrescentado. Como a Revolução Acreana é o tema das obras em questão devemos fazer uma abordagem histórica a respeito já que para analisar as obras, primeiro nos situaremos no tempo e espaço, fazendo um recorte da história do Acre que corresponde ao fato acontecido. Para mediar e fundamentar este contexto usaremos o livro de Leandro Tocantins que aborda o tema de uma forma mais neutra e rica em detalhes, principalmente quando reconhece que a Bolívia estava em desvantagem nesse conflito, porque os soldados que eram do Brasil na sua maioria composta por seringueiros eram acostumados ao clima tropical; em contra partida, os soldados bolivianos vieram do altiplano, um lugar seco e onde o frio passava dos zero graus, percorreram a pé toda a Cordilheira dos Andes para penetrar na Amazônia, muitos deles morreram no caminho e a maioria adoeceu devido às enfermidades tropicais, o que conferimos nas seguintes linhas:

“Com efeito, o Acre não nos pertencia e o conquistamos inconscientemente, por uma fatalidade do nosso destino histórico e de causas especialíssimas da geografia física e social da Bolívia” (TOCANTINS, 2001, p. 43)

Em efeito, a sorte estava do lado brasileiro e culminou com a anexação do Acre para o Brasil. A época tinha-se milhares de árvores de seringa em plena produção, que logo seria o sustentáculo da segunda guerra mundial com a descoberta do pneu, motivo que levou aos seringalistas e políticos da época a ambicionar o chamado “ouro negro” que se encontrava em grande quantidade e de boa

qualidade nestas terras e o que configurava uma promessa de riqueza para os “poderosos” que não mediram esforços para tomar o Acre do país vizinho da Bolívia, contando com a vantagem que o meio oferecia aos brasileiros que habitavam esta região, como menciona Leandro Tocantins na sua obra.

O látex que foi motivo de litígio entre os dois países já mencionados, foi descoberto pelos exploradores que viram que os Omáguas brincavam com um pedaço de borracha em forma de peteca, surpresos observavam o bote que o pedaço de borracha dava, era mais alto que de uma bola convencional. Os portugueses do Pará aprenderam com eles a utilizar um artefato parecido com uma seringa sem a necessidade de um pistão, este fato também é relatado no livro da Neide Gondim (1994, p. 217).

A Bolívia como parte que perdeu o seu território para o Brasil, em um enfrentamento desigual, tem na sua história o relato de outra versão segundo os historiadores, Luna Pizarro e o Dr. Messuti Ribeira, para os quais Plácido de Castro, Herói do Acre, não passou de um simples mercenário que tinha interesses próprios para formar o batalhão que lhe dera a vitória.

### O quadro do recrutamento

O quadro tema do presente trabalho, denominado “O Recrutamento”, mostra uma passagem desse evento, aonde os soldados que já faziam parte do batalhão de Plácido de Castro, tinham a incumbência de recrutar mais soldados, para isso eles tinham que percorrer os seringais e engajar os próprios seringueiros para formar parte



do grupo, na grande maioria dos casos se não na sua totalidade, o seringueiro era o único da família que garantia o sustento da esposa e dos filhos, muitas das vezes numerosos, dessa forma alguns se recusavam a ir para o combate, pois a sua família ficaria desamparada.

Esta é a cena que retrata tal fato, pode-se observar que os soldados estão em fila, como se apresentam os verdadeiros soldados recrutados no quartel que prestaram serviço militar, porém devemos lembrarmos que os soldados acreanos são simples seringueiros que não sabiam nem como se marchava, então se pode deduzir de que a experiência que o artista leva em seu subconsciente faz com que coloque na tela o seu conhecimento de quartel da Bolívia ou do Peru. Outro aspecto são os uniformes que os recrutas acreanos levam, eles são realmente iguais, pelo que se sabe os soldados acreanos, foram para o campo de batalha, com as suas próprias vestes, então de onde vem esse fardamento? Os soldados bolivianos, segundo as leituras realizadas sobre a Bolívia, levam para onde for e principalmente para um enfrentamento armado o seu uniforme, e onde queira que se os vê eles estão com ele, deve ser essa a recordação que fez com que a memória do artista transfira para os soldados brasileiros, constatando dessa forma a interferência na realidade brasileira, ou então indo pela lógica do conhecimento “se são soldados tem que ser uniformizados”. Outro aspecto é o do seringueiro recrutado, percebe-se que ele está com o semblante tranqüilo e rosado, as suas facções não são de homem sofrido, ele não leva barba, as suas roupas não estão tão surradas e veste uma camisa de manga curta, o que indica que ele não estava em posição de trabalho, tal vez fosse domingo naquele dia. A paisagem que rodeia à casa, realmente condiz com a realidade descrita no livro de Tocantins, ao redor da casa o mato é rasteiro, no fundo já é mais denso. A casa tem a construção diferenciada das conhecidas na época da revolução, tal vez fosse o armazém onde o seringueiro estivesse comprando os mantimentos junto com a família, e de improviso fosse recrutado sem direito de nem ir para casa. Observa-se que a mulher olha pasmada o acontecimento, quem sabe orando pelo pronto retorno do ser amado.

### Considerações finais

Pela resumida leitura da obra, explicitada aqui, podemos deduzir que, realmente a experiência que o artista leva na sua mente, o trai por diversas vezes, como ele de fato não esteve presente na Revolução, simplesmente ele reproduziu as cenas que deve ter lido nos livros de história ou ouvido alguém falar, criando na sua mente ou levando o seu conhecimento de mundo (andino), características próprias dos lugares por onde andou e viveu, às imagens da tela ora discutida. Os pontos destacados das obras, são indícios claros de que as identidades as quais Hall se refere, simplesmente estão fraturadas, porém não estão quebradas, ficam unidas por fios de recordações que estão infiltradas dentro de cada ser, que vive o deslocamento do seu lugar de origem fazendo com que elas se misturem de tal jeito que pareçam puras, sem interferências. Elas parecem invocar o seu passado com a qual elas sempre manterão correspondência.

### Notas

<sup>1</sup> Aluna do Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade – UFAC - E-mail [guadaluperivasplata@hotmail.com](mailto:guadaluperivasplata@hotmail.com)

### Referências bibliográficas

- PIETROFORTE A. V. **Semiótica visual: os percursos do olhar**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007
- TOCANTINS Leandro, **Formação Histórica do Acre**, Volume I, Ed.Senado Federal, 2001
- BAUMAN Zigmund, **Identidade**, entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. De Carlos Alberto Medeiros. Ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro. 2005
- HALL Stuart, **Da Diáspora**, Ed. UFMG. Belo Horizonte. 2006
- GONDIM Neide, **A Invenção da Amazônia**, Ed. Marco zero, São Paulo. 1994
- VAZ Artur Emilio Alarcon, BAUMGARTEN Carlos Alexandre, CURY Maria Zilda Ferreira, **Literatura e imigração: Sonhos em Movimento**. Ed. UFMG, Minas Gerais. 2006
- WILLIAMS Raymond, **Cultura**, Ed. Paz e Terra S. A. São Paulo. 1992

# HORIZONTES DE EXPECTATIVAS: O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS IDENTIDADES SURDAS

Iris Anita Fabián Ramirez\*

A identificação com a Língua Brasileira de Sinais impôs o desafio de buscar nos estudos sobre a linguagem, uma resposta para um questionamento advindo do contato direto com esses alunos: como deveria o Português, ser apresentado para alunos com diversos graus de surdez e com diferentes identidades lingüísticas? Então, é necessário pensar a questão do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa para esses alunos, a partir das identidades surdas.

A forma diferenciadora pela qual os surdos são categorizados na sociedade sempre foi incômodo. Em outras palavras, a visão equivocada de que o que é bom para uma pessoa surda possa ser aplicado a todas, indistintamente, sem levar-se em conta a sua história de surdez e a sua subjetividade.

Uma identidade surda homogênea significa ter a ingênua ilusão de que os processos de identificação, advindos da surdez, processaram-se sem a existência de uma tensão e de conflitos ocasionados pela própria descoberta da surdez pelo indivíduo.

Outra preocupação são as chamadas políticas de inclusão, elas prometem condições de igualdade ao deficiente sem ter as barreiras da linguagem com a qual se depara o surdo e assim implicando diferentes condições discursivas, a preponderância do visual sobre o auditivo implica a consideração de outros padrões de aquisição lingüística nas duas modalidades de língua (oral-auditiva e gesto-visual).

É importante levar em conta o entendimento das múltiplas facetas que a condição de surdez demanda tanto no âmbito lingüístico, quanto no campo político-pedagógico.

A língua de sinais oferece à pessoa com surdez a possibilidade de comunicação, por outro lado o aprendizado da Língua Portuguesa configura-se para ela como uma possibilidade de se inscrever nas práticas letradas de nossa sociedade, advindas tanto do desejo do surdo de não ser surdo como devido a uma imposição, ou melhor, a uma relação de poder

que uma língua exerce sobre a outra.

Toda e qualquer proposta no âmbito do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos portadores de deficiência auditiva, principalmente no que diz respeito a alunos surdos filhos de pais ouvintes e expostos a um contexto de língua de sinais, deve-se pautar pela consideração da existência de uma heterogeneidade tanto lingüística quanto identitária, também considerar o fato de que esses alunos convivem com a constante utopia de tornarem-se ouvintes e constituírem-se na Língua Portuguesa?

E, em última instância, não se tem a garantia de que, necessariamente, identificações aconteçam nesse processo. Pois, assim como há surdos que se identificam com a língua de sinais, há aqueles que a ela resistem. Para o aluno surdo, a LIBRAS, por si só, não oferece garantias de acesso ao Português; bem como a desejada condição de bilíngüe para o surdo não é algo da ordem do viável, que estaria facilmente ao alcance das identidades surdas, mas sim da ordem da exceção, mediante certas condições que normalmente estão associadas ao período de manifestação da surdez (pré ou pós-lingual), e também a um fator de identificação lingüística.

## Justificativa

Um marco significativo que demonstra o avanço das conquistas dos movimentos surdos está claramente mencionado no Decreto Lei nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispondo sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, reconhecendo a Libras como idioma das comunidades surdas do Brasil.

Os debates e estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos vêm ocupando nos últimos anos um importante espaço, não apenas



nas instâncias governamentais e educacionais, mas principalmente entre a própria comunidade surda, através de reivindicações de estruturas diferenciadas e preparadas para atender suas necessidades.

A proposta pedagógica a ser ministrada na escola deveria propiciar aos surdos o acesso ao conhecimento na língua brasileira de sinais (LIBRAS), bem como à leitura e à escrita na língua portuguesa.

## Objetivos

- Propiciar conhecimentos teóricos e práticos que abordem aspectos políticos, culturais e pedagógicos relevantes para a educação de surdos;

- Apontar para os impasses, dilemas e desafios aos quais os surdos, os educadores, os dirigentes institucionais e a sociedade organizada se defrontaram e continuam a se embater cotidianamente;

- compartilhar experiências pedagógicas que contribuam para repensar materiais didáticos e metodologias educacionais condizentes com a diferença a ser trabalhada.

## Fundamentação teórica

O desenvolvimento de uma política educacional para alunos surdos com padrão de comunicação gestual requer, portanto, que se concentre para a questão das identidades surdas para precisar a relação entre a língua oral e a língua gestual, bem como para avaliar as implicações de um possível determinismo lingüístico em relação a essas identidades como pressuposto. Ou seja, levanto o seguinte questionamento: esses surdos estariam confinados à língua de sinais e o seu letramento seria algo da ordem da impossibilidade?

Para se falar em surdez, é de suma importância compreender o sentido da palavra audição. De acordo com Santos, Lima e Rossi (2003), a audição é a via pela qual é possível o indivíduo entrar em contato com o “mundo sonoro” e com as “estruturas da língua”, que possibilitarão sua aquisição da linguagem oral, principal meio de comunicação do homem, e da leitura e escrita.

A audição ainda participa nos processos de aprendizagem de conceitos e influencia nas relações

interpessoais “(...) que permitirão um adequado desenvolvimento social e emocional”. (Lima e Possi, op.cit: 17).

A Surdez, por sua vez, é um comprometimento sensorial não visível “(...) que acarreta dificuldades na detecção e percepção dos sons(...)” (Lima e Possi, op.cit: 17), podendo então ocasionar problemas cognitivos, culturais, sociais e lingüísticos.

Como se observa, há inúmeras discussões sobre como se definir a surdez:

“(...) o conceito médico que quantifica a perda auditiva considerando o indivíduo com falta de audição um “deficiente” e por outro, uma visão sociológica, considerando o indivíduo surdo como “diferente” do ouvinte, pois possuem uma língua e uma cultura própria” (Baker e Cokely, 1982 apud Rossi, 2000: 9).

Pode-se, então, vislumbrar três momentos dentro da história de educação dos surdos: o primeiro foi o oralismo, depois veio a Comunicação total e mais recentemente, o bilingüismo. Em relação ao oralismo, seu objetivo principal foi integrar a criança surda na comunidade dos ouvintes, sendo a surdez vista como uma deficiência a ser tratada e minimizada.

Através da estimulação auditiva, o surdo deveria desenvolver a língua oral e, além disso, uma personalidade de ouvinte. Só assim ele alcançaria a normalidade (Carvalho e Levy, 1999).

O ser humano, pela sua enorme capacidade de adaptação, tenha transformado uma limitação (a surdez) em uma potencialidade lingüística (a língua de sinais).

Todavia, isso não é suficiente para que se possa falar da língua de sinais como a língua natural do surdo, mesmo que se entenda o termo natural segundo (Skliar, 1998, p. 27) como:

“(...) uma língua que foi criada (sic) e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda (...) com o passar do tempo.”

Acredita-se que a surdez, por si só, não isola, culturalmente, o indivíduo da sociedade, criando comunidades à parte.

Para Perlin (1998: 52) a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que

pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições.

Conceituar a identidade é dizer que a mesma não é inata, está em constante modificação, partindo da descoberta, da afirmação cultural em que um certo sujeito se espelha no outro semelhante, criando uma situação de confronto, e ainda segundo PERLIN (1998: 53):

“A identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda”.

Para discutir as experiências vivenciadas pelos sujeitos surdos na sua identidade surda, através da construção, resistência, batalha e dominação em vista da presença hegemônica ouvinte, se usará um conjunto de termos.

Gladis Perlin critica a influência do poder ouvintista que prejudica a construção da identidade surda: É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhes impõem regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo.

O termo identidade, que melhor atende à temática surdez, é usado na busca do direito de ser Surdo, o tema (re) construção da identidade surda é sempre usado ao responderem à pergunta – o que é ser surdo no Brasil?

O Decreto n° 3.298 de 20/12/99, em seu artigo 4°, inciso II, regulamenta a Lei n° 7.853 de 23/10/89 que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência define e classifica a deficiência auditiva da seguinte forma:

II - deficiência auditiva: perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a. de 25 a 40 decibéis (db) : surdez leve;
- b. de 41 a 55 db : surdez moderada;
- c. de 56 a 70 db : surdez acentuada;

- d. de 71 a 90 db : surdez severa;
- e. acima de 91 db : surdez profunda; e
- f. anacusia

Tomando-se por base essa classificação, normalmente, indivíduos com níveis de perda auditiva leve e moderada poderiam ser identificados como deficientes auditivos, enquanto os indivíduos com níveis de perda auditiva acentuada, severa, profunda e anacusia seriam chamados surdos.

Pela constituição própria do discurso, evidencia-se, uma heterogeneidade no processo de identificação constituinte das identidades surdas que é algo da ordem dos processos inconscientes em andamento e não algo inato, mas sim marcado pela fragmentação (Hall, 2000, p. 38).

A hipótese de que as identidades/identificações surdas vão se constituir no entremio de duas línguas de naturezas diversas, vejo que a formação discursiva do surdo compreende um processo em que a produção discursiva dos surdos é marcada pela multiplicidade de sons. O que pode ser observado no contato com os pais ouvintes que falam o Português e com um grupo de pessoas (surdos e ouvintes) que tem na LIBRAS um pressuposto: todo surdo deve aprender LIBRAS (sendo fruto de um valor socialmente declarado).

Acredita-se que haja uma oscilação para o oralismo (identificação com a fala, o que significa o padrão da normalidade/naturalidade), para a LIBRAS (identificação com a possibilidade dos gestos pela convivência com seus pares, inscrevendo-se em um outro padrão, que faz de uma limitação uma potencialidade lingüística).

A língua de sinais pode atender às necessidades imediatas de comunicação dos surdos e servir-lhes como instrumento para a produção de uma discursividade na qual a preponderância do visual e do gestual é um ponto de apoio lingüístico alternativo.

A língua oral seja apropriada, adequada ou viável para os surdos, ela acaba se configurando, via a secularização e a erudição da linguagem escrita, em uma condição imposta para que a almejada inclusão social torne-se uma realidade. Ao contrário, a LIBRAS, apesar de constituir-se em uma língua verdadeiramente funcional, não habilita o aluno surdo para a desejada equidade de oportunidades

face a um imaginário que, socialmente, o constitui, ou em relação aos ouvintes.

As identidades surdas são marcadas essencialmente pela diferença (surdo/ouvinte) e no desdobramento lingüístico desta limitação: por um lado, o desejo e a necessidade de acesso à língua do outro e, por outro, o convite a uma língua gestu-visual restrita basicamente aos seus pares.

Claramente, as identidades surdas não podem ser tratadas de maneira unívoca, porque a questão da limitação e da identificação com a LIBRAS e/ou com o Português pode diferir de um surdo para outro.

Língua de sinais é um canal de comunicação que se abre para o surdo. E, por se tratar de uma língua ágrafa, a possibilidade de seu auxílio na conquista de um simbolismo gráfico é remota. É preciso reconhecer que a LIBRAS está distante da sofisticação alcançada por línguas orais. E, também, não pode ser equiparada como outro idioma de natureza oral-auditivo. Os estudos lingüísticos referentes à aquisição de outra língua (L1 e L2) não podem ser automaticamente transferidos para uma situação em que as duas línguas se manifestam por canais distintos como fazem muitos pedagogos e lingüistas.

Há que se levar em conta, pois, que a diferença entre um surdo e outro não está apenas nos decibéis (unidade de medida de intensidade sonora) de perda auditiva, mas, também, nos processos sociais e simbólicos, presentes na construção e manutenção das identidades que dependem da diferença para se estabelecerem, conforme assinala Woodward:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. (WOODWARD, 2000, p. 14).

Verifica-se, ainda, uma acentuada e notória diferença no processo de alfabetização, ocasionada pela surdez.

Lançando mão da concepção de identidade na pós-modernidade ou modernidade tardia, em Hall (2000), o conceito estaria ligado à interpelação do

sujeito pelos sistemas culturais. Para ele, o sujeito pós-moderno, por definição, não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente: A identidade torna-se uma “celebração do móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.

“ Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2000, p.12-13).

Situar as identidades surdas como livres de um suposto ponto de convergência por excelência (a língua de sinais) que lhes conferiria um sistema cultural homogêneo. O que acontece é que a LIBRAS constitui-se em uma das possibilidades de manifestação de suas identificações, nas sociedades da modernidade.

Ao longo do último século, tem sido travado um verdadeiro embate imposto por alguns surdos ao redor do mundo, devido ao processo histórico da colonização sobre os sujeitos surdos, no que se refere à medicalização, à normalização, levando à degradação da Língua de Sinais, da Cultura surda, das identidades surdas. Em resposta a essa colonização, o Movimento surdo tem dado início à criação de Associações de surdos como uma resistência contra a cultura dominante, contra a ideologia ouvintista.

O foco é o sujeito surdo, com suas peculiaridades. O termo surdo é carregado, no imaginário social, de estigma, de estereótipo, de deficiência, e significa a urgência da necessidade de normalização, em antagonismo ao conceito da diferença, como disse PERLIN (1998: 54): o estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois imobiliza-o a uma representação contraditória, a uma representação que não conduz a uma política da identidade. O estereótipo faz com que as pessoas se oponham, às vezes disfarçadamente, e evitem a construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada.

O que o sujeito surdo tem de diferente? Segundo

PERLIN (1998: 56) ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Viver uma experiência visual é ter a Língua de Sinais, a língua visual, pertencente a outra cultura, a cultura visual e lingüística.

Há de se considerar outro conceito da identidade surda, de relevância política, dentro do multiculturalismo, de igual importância para outros movimentos sociais, pela batalha contra a ideologia dominante.

A luta por manter a língua de sinais como língua da pedagogia dos surdos se insere no rol das lutas lingüísticas, na busca de posição de poder lingüístico. Notadamente as lutas coloniais ainda se movem nas normas lingüísticas e, para os surdos, não significa aspecto político, mas sim desencadeamento para a identidade da pedagogia.

A inclusão, a imposição de uma língua oral, um currículo em outra língua e ausência de elementos lingüísticos de identificação podem motivar perdas e danos a língua de sinais e aos sujeitos usuários da mesma. Segundo Quadros, enfatiza a defesa da língua de sinais:

“Nestes movimentos, observa-se a ameaça “real” de que alguns surdos procuram se proteger. A ameaça do português sobre a língua de sinais. Por anos e anos, a língua de sinais ficou submetida ao centrismo do português. A língua de sinais brasileira não era considerada língua, mas sim gestos, menos válidos, menos língua, menos tudo ou absolutamente nada diante da primazia do português”. (Quadros, 2005)

Entre os diferentes elementos de exigência da língua, há os relacionados a alguns problemas lingüísticos: originalidade da língua de sinais, aprimoramento da língua, escrita da língua de sinais e tantos elementos. Neste ponto, o surdo seria o sujeito ruim para uma pedagogia em língua oral. E como sujeito ruim ele é singular na língua de sinais. Stumpf, enfatiza essa afirmação:

Para a criança surda, aprender a escrever seu nome em escrita de língua de sinais tem um significado importante para sua auto-estima e possibilita sentir-se um sujeito surdo com identidade surda. Ele sente que não está só. Ele pertence a um grupo e tem um nome próprio dentro desse grupo que é uma

marca de pertencimento. Uma criança surda que vive em uma família de ouvintes sente felicidade por estar adequada e incluída no grupo surdo. Aprender a escrever seu nome surdo garante motivação e interesse, pois o significado dessa aprendizagem é carregado de emoção que ativa a mente. (Stumpf, 2005: 106)

A identidade lingüística da pedagogia pode estar naquilo que Kanavillil Rajagopalan (2003), enfatiza como qualquer outra identidade. Essa identidade lingüística na pedagogia é algo construído e não definido.

Ser professor surdo é mais fácil ensinar aos surdos em língua de sinais, a comunicação se torna mais clara e abrangente, os professores ouvintes são diferentes, mas se os professores ouvintes são fluentes em língua de sinais, têm capacidade de dar aula, entendo que a maioria precisa ser mais fluente em língua de sinais, pois teria mais possibilidade de comunicação. Ideal na pedagogia de surdos é o professor surdo pela fluência na língua. (Moreira, 2005).

## Metodologia

Toda a pesquisa e preparação do material didático se dão com base na metodologia de ensino como segunda língua, buscando uma aprendizagem ativa e significativa, cuja socialização das informações e a construção de conhecimentos se darão por atividades práticas e teóricas, tendo por foco a forma visual e espacial da Língua Brasileira de Sinais.

## Considerações finais

A educação é um instrumento de mudança. É ela que, direta ou indiretamente, conduz as transformações cruciais na sociedade, na história, ela carrega o cerne da manifestação humana - a comunicação - ferramenta indissociável de qualquer cultura onde a presença central se constitui em torno do ser humano. Com a educação, repassamos as informações através da história, e a cultura permanece, sustentando a existência do homem e expandindo-a cada vez mais, delineando os contornos que marcam sua presença, sua existência.

Portanto, a exclusão social implica uma exclusão

cultural e a ausência da cultura leva à expectativa de que uma outra implicação se imponha. Se os surdos não podem se expressar, se não lhes é facultada a chance de se constituírem como sujeitos em suas próprias identidades culturais para que possam vir a se manifestar, restará a eles a oportunidade de existir ou ser reconhecidos.

#### Notas

\* Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima-UFRR  
anitamirez83@hotmail.com

#### Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei N°. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto N°. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N°. 10.436, de 24 de abril de 2002.

CARVALHO, A.P.P. de; LEVY, C.C.A.C. **A história de surdos contada por ouvintes**. In: Levy, C.C.A.C.; Simonetti, P. O surdo em si maior. São Paulo: Rosa, 1999

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000 – Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

MOREIRA, A.F.B e SILVA, T.T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez Editora, 2005.

PERLIN, GLADIS. **Identidades Surdas**. Em Skliar, Carlos (org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Editora Mediação. Porto Alegre. 1998.

QUADROS, Ronice. **Políticas lingüísticas e a educação de surdos no Brasil**. São Paulo: UFSCAR, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

SANTOS, M.F.C. dos; LIMA, M.C.M.P.; ROSSI, T.R.F. **Surdez: diagnóstico audiológico**. In: Silva, I.R.; Kauchakje, S.; Gesueli, Z.N. Cidadania, surdez e linguagem. São Paulo: Plexus, 2003.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. In:

\_\_\_\_\_. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

STUMPF, Marianne. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting: língua de sinais no papel e no computador**. Tese (doutorado). Porto Alegre: UFRGS, CINTED, PGIE, 2005.

WOODWARD, Kathyn. **Identidade e diferença: uma introdução teórico e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva e estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

# A APROPRIAÇÃO DE ESPAÇOS PÚBLICOS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO SURDO EM BOA VISTA – RR

Jeane Almeida da Silva<sup>1</sup>

## Introdução

O conceito de identidade é um dos temas que está sendo muito discutido e alvo de pesquisas nas mais diferentes áreas do conhecimento, como Antropologia, Sociologia, Linguística Aplicada, Psicologia Social, Educação e tantos outros, demonstrando que a discussão é muito complexa e ainda não resolvida. Afinal, a identidade nos envolve e expõe muito de nós, quem somos, nossas ideologias, e a que cultura pertencemos.

Vivemos em uma sociedade que nos permite o contato com diversas identidades e mesmo pertencendo a uma cultura distinta, interagimos com as demais identidades que nos cercam. Muito embora muitos grupos minoritários estejam às margens. Eles lutam por espaços e reconhecimento de sua identidade. Isto acontece com a cultura surda, que procura espaços em que possa construir e afirmar sua identidade no meio de tantas outras.

A questão surda ainda é pouco explorada em nosso meio. Com a chegada da inclusão se vê necessária a discussão desse grupo de pessoas, que vêm se articulando e buscando cada vez mais seu espaço dentro da sociedade e não mais na margem. Como na história de muitos povos, os surdos eram simplesmente ignorados, senão levados à morte, como cita Salles (2002), ou ainda a surdez era considerada como doença – mas há aqueles que ainda consideram o surdo como doente mental – e o único passo a ser tomado era o da oralidade.

Aos poucos no caminho histórico, foi se percebendo a forma como os surdos se comunicavam. E dessa forma suas representações foram mudando, passando a tratar a língua de sinais como língua materna e se configurando num aspecto da identidade surda.

## Construindo a identidade

Conceituar identidade não é uma tarefa muito

fácil, Bauman (2005) traz de forma coerente a conclusão de que *é melhor não buscar respostas tranquilizadoras nos ‘textos consagrados’ do pensamento crítico*. Muitos autores vem se detendo na questão da identidade e principalmente na identidade na pós modernidade, na atual conjuntura em que vivemos com a globalização e seus efeitos eminentes sobre nossa sociedade. Hall (1997) também traz suas contribuições sobre identidade e nos coloca diante de três formas de ver e de conceituar identidade na história, sendo: o iluminista, o sociológico e o da modernidade tardia, sendo este último de forma fragmentada e com muitas interferências de outras culturas.

Então como entender o jogo das identidades na sociedade atual? E de que forma elas se articulam e se formam? Uma vez que a identidade é sempre dinâmica, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições (Hall, 1997). Levantando os pontos essenciais desta temática num aspecto mais estruturalista, a identidade se configura como; contraditória, política, social, cultural, subdividida (nascem de uma identidade mestra) e por interesse (de acordo como o indivíduo é interpelado). Todos esses aspectos são importantes para compreendermos a questão da identidade e principalmente, como nos relacionamos com a identidade surda.

Alguns textos que abordam a questão do surdo e de sua cultura e identidade, como nas palavras de Perlin

*“...é preciso manter estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições de poder e privilégio. É necessário manter uma posição intercultural mesmo que seja de riscos. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural”.* (PERLIN, 1998, p.57).

Desta forma a autora aponta para a necessidade de se discutir sobre a identidade surda – ou ainda as identidades. Para Perlin, *a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode freqüentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições* (PERLIN, p. 52).

Dentro da construção da identidade podemos nos deparar com uma identidade multifacetada. De acordo com Perlin (1998), os surdos podem se deparar com:

\* **Identidade flutuante**, na qual o surdo se espelha na representação hegemônica do ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte;

\* **Identidade inconformada**, na qual o surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte, hegemônica, e se sente numa identidade subalterna

\* **Identidade de transição**, na qual o contato dos surdos com a comunidade surda é tardio, o que o faz passar a comunicação visual-oral (na maioria das vezes truncada) para a comunicação visual sinalizada – o surdo passa por um conflito cultural;

\* **Identidade híbrida**, reconhecida nos surdos que nasceram ouvintes e se ensurdecaram e terão presentes as duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento na língua oral;

\* **Identidade surda**, na qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais. Os surdos que assumem a identidade surda são representados por discursos que os vêem capazes como sujeitos culturais, uma formação de identidade que só ocorre entre os espaços culturais surdos.

*A preferência dos surdos em se relacionarem com seus semelhantes fortalece sua identidade e lhe traz segurança* (SALLES, 2002).

Nesta perspectiva de relacionamentos na construção de identidade surda e de garantir um espaço para o fortalecimento dessa identidade, podemos pensar sobre o que diz Tomaz Tadeu da Silva:

*“A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relação de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são nunca inocentes”.* (SILVA, 2004, p. 35).

O poder de firmar a identidade é que passa pelos espaços ocupados pelos mais diferentes grupos. Nesse sentido os surdos ao se utilizarem dos espaços públicos buscam a interação com outros surdos e garantem seu espaço na sociedade.

Culturalmente vivemos em uma sociedade ouvinte. E nesta atual sociedade – é bem verdade que muito se fala e pouco se ouve – vivemos num processo cada vez mais acelerado de globalização. As relações de extremos se tornam tão próximos e ao mesmo tempo as múltiplas identidades se configuram na disputa de seus espaços e afirmações. A territorialidade não é mais fronteira. Desse modo, os surdos se agrupam e escolhem espaços de convívio que são tornados espaços de legitimação da cultura surda.

A escola é um lugar privilegiado para a disseminação da cultura – longe de ser o único, porém é o que trabalha de forma mais massificante – e que ao se confrontar com as diferentes identidades expostas, tanto ouvinte quanto surda, acaba por tomar uma em detrimento da outra. Ou seja, privilegia mais a cultura ouvinte do que a surda. Pelas novas regras educacionais, se concretizou a inclusão dos surdos nas escolas regulares. Mas está longe de se conseguir colocar as duas realidades de forma niveladas. Uma vez que os professores não são capacitados para exercer a função de bilingüista.

Os surdos acabam por escolherem espaços onde não são impedidos – pelo fator oral – de se comunicar com os demais, surdo ou não. Como é o caso das salas de bate-papo da internet. Embora seja necessário um estudo mais aprofundado sobre essa questão. Os surdos são cada vez mais adeptos das novas tecnologias, como celulares e internet. E é via internet que seus espaços vão se alargando, possibilitando um contato e uma interação maior com o mundo que os cerca. Diminuindo distâncias que a oralidade lhe impunham. Os surdos se

organizam e mantêm contatos com outros grupos de interesses comum.

## O espaço e o surdo

O surdo apesar de estar no mesmo espaço geográfico daqueles que não são surdos – ou tem outro tipo de necessidade – não tem um espaço geopolítico definido como sendo seu, onde podemos perceber a identidade surda. Estes interagem nos espaços já existentes e dessa forma expõem sua identidade e sua cultura. Muito embora também existam espaços notoriamente utilizados pelos surdos – como o Centro de Atendimento a Pessoa com Sudez (CAS) e Associação dos surdos<sup>2</sup> – que não são amplamente divulgados.

O surdo é antes de tudo um cidadão, tem sua identidade e se utiliza de espaços comuns a todos os demais como forma de interação. Não está isolado. Tem uma língua não oralizada, mas que igualmente sente a necessidade de se comunicar.

Para uma melhor compreensão do que seja esta identidade é que foi proposto o trabalho desenvolvido no PIC – Programa de Iniciação Científica da UFRR, pesquisar discutir sobre os espaços e a identidade surda. Considerando que a cultura surda, tem pelos menos dois aspectos imprescindíveis: A língua como determinante neste processo de afirmação da identidade e interação de seus indivíduos, e o espaço, como meio geográfico em que os surdos se encontram e se agrupam na construção dessa identidade.

Portanto o espaço que o surdo se utiliza para a sua interação com os demais – surdos ou não – faz parte da sua história e da construção de sua identidade. Pois é no contato com os demais que ele poderá exercer sua identidade.

Vale ressaltar não somente os espaços que são utilizados pelos surdos, mas compreender a interação dos surdos dentro desse processo de construção de sua identidade, assim como compreender o uso de LIBRAS<sup>3</sup>, como um dos elementos dessa identidade. Dessa forma podemos contribuir e proporcionar material para subsidiar novos estudos e suscita debates e reflexões a respeito da identidade surda e seus espaços de interação, uma vez que a grande discussão em Boa Vista é em torno da *Educação Inclusiva*<sup>4</sup> e a formação dos professores

da rede pública de ensino na Língua de Sinais, para melhor interagir com os alunos surdos, e o surdo enquanto agente social

## Espaços definidos

Num primeiro levantamento de nossa pesquisa, foram apontados alguns lugares que os surdos frequentam e os transformam em espaços de convívio surdo, mesmo não sendo um lugar destinado para este fim. Sendo um dos objetivos analisar a utilização dos espaços públicos na construção da identidade surda, e a forma em que há essa interação tendo a LIBRAS como um dos elementos na interação dos que participam desses espaços, levando em consideração também os surdos que não usam LIBRAS. Os vários lugares que foram apontados por alguns surdos, previamente consultados e uma instrutora de LIBRAS que os acompanham no CAS, foram além do já citado centro, a Associação dos surdos, a Praça das Águas – no centro de Boa Vista – no terminal central de ônibus, no cinema de Boa Vista, na praia do Caçari – que se encontra nos limites da área urbana ao leste e em algumas Lan Houses<sup>5</sup>. Embora muitos ainda prefiram ficar e receber os amigos em casa, num programa mais caseiro.

Como um dos nossos objetivos é identificar os espaços públicos que os surdos utilizam observando a construção de sua identidade, esses se relacionam nesses espaços já apontados. Porém, a maioria das pessoas com surdez ainda não frequentam um espaço público. Por preconceito, geralmente da própria família, que não aceita a condição da pessoa surda, além de não usar a LIBRAS como língua na comunicação com os surdos.

Esse também é um objetivos que norteiam a nossa pesquisa que é discutir sobre a utilização de LIBRAS na interação dos surdos nesses espaços, bem como refletir (compreender) a construção identitária dos surdos não usuários de LIBRAS nos espaços públicos.

E a pergunta fundamental de nossa pesquisa é: qual a representação dos espaços públicos na formação identitária dos surdos? Esperamos, que de alguma forma a nossa pesquisa possibilite a



reflexão sobre as pessoas com surdez e que aponte para novos rumos as discussões sobre o surdo, principalmente na sua cultura e forma de sociabilidade com os demais surdos e ouvintes.

## Realizando a pesquisa

Inicialmente a nossa pesquisa teve como metodologia, a revisão bibliográfica com diversos autores que abordam o conceito de identidade, surdez e de espaços utilizados pelos grupos na construção de sua identidade. Contarmos ainda com um grupo de estudo que agrupam projetos que estão inseridos no projeto comum a todos que é: *Linguagem e Identidade em Roraima: desenho de um cenário sociolinguisticamente complexo*<sup>6</sup>, onde são discutidos os conceitos pertinentes as várias pesquisas.

A observação acerca da construção da identidade surda se dará numa pesquisa de campo para o mapeamento dos espaços que são utilizados por surdos, como exemplo desses espaços já citados: a Praça das Águas, o Cinema, o Terminal de ônibus, bem como a utilização de entrevistas com surdos em seus espaços de convívio, que serão previamente definidos por faixa etária de 15 a 25 anos.

Numa perspectiva transdisciplinar utilizamos teóricos de diferentes ramos do conhecimento. Assim podemos citar um autor de grande importância na Antropologia urbana brasileira, José Guilherme C. Magnani que propõe dois métodos de coletas de dados: a observação direta e a observação participante que segundo ele

*A primeira incluiu: identificação de pontos de referência conhecidos do espaço urbano por sua relação com equipamentos e práticas de entretenimento; caminhadas de reconhecimento pelas áreas delimitadas...; esboço de um primeiro mapeamento dos roteiros internos, fronteiras e ponto de ligação com outras áreas... A segunda fase, diferentemente do caráter extensivo da anterior, caracterizou-se por reduzir o campo da observação... Pressuposto para a aplicação de outros instrumentos de pesquisa, como observação mais sistemática do cenário e entrevistas com atores previamente escolhidos. (MAGNANI, 2000, p.35-36).*

Afim de não deslocar o nosso foco de pesquisa e realizar o nosso estudo com objetividade, a pesquisa será realizada com os surdos participantes

dos espaços estabelecidos, não virtuais. Ainda objetivando a presente pesquisa, na medida do possível contaremos com a interação de um interprete para os diálogos e entrevistas com os surdos.

## Considerações finais

Uma maior preocupação por parte das entidades e órgãos – seja ela na esfera municipal, estadual ou federal – que tratam da questão surda, procuram trabalhar de forma mais intensa a relação da LIBRAS com os indivíduos surdos dentro do ambiente escolar. Onde muitas vezes suas famílias e principalmente o surdo não são inseridos dentro da sociedade. Deixando o indivíduo surdo excluído e sem a chance de comunicação com o mundo em sua volta.

Em nossos primeiros estudos desta pesquisa, percebemos a necessidade do surdo não somente em relação a escola e a língua, mas principalmente de interação com a sociedade. Daí o apontamento dos mais variados espaços em que estes se relacionam com os demais surdos e a sociedade ouvinte.

Para tanto, nosso trabalho tende a ser uma oportuna reflexão sobre a questão surda e sua presença enquanto cultura em nossa sociedade predominante ouvintista, sendo ainda um subsídio para outros trabalhos acadêmicos e pesquisas futuras.

## Notas

<sup>1</sup> Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Roraima, e-mail: alarumdei@yahoo.com.br

<sup>2</sup> CAS, localizado no bairro São Francisco e a Associação dos Surdos de Roraima, no bairro Tancredo Neves.

<sup>3</sup> Língua Brasileira de Sinais

<sup>4</sup> Por educação inclusiva se entende o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus, segundo artigo a Profa. Dra L.M. Mrech, 1998.

<sup>5</sup> Essas Lan Houses se localizam geralmente no centro de Boa Vista, onde os surdos tem mais possibilidades de se encontrar, já que vêm de várias pontos de Boa Vista e se utilizam, na grande maioria, de ônibus.

<sup>6</sup> Projeto apresentado ao CNPq na modalidade Edital Universal, coordenado pela profa. Dra. Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas da UFRR em agosto de 2009.

## Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto

Medeiros. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro. 2005  
HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Quando o campo é a cidade; In: MAGNANI, José Guilherme Cantor e TORRES, Lílian de Lucca (Org.) Na Metrópole: textos de Antropologia Urbana; São Paulo, Edusp/ Fapesp, 1996.

MATHEWS, Gordon. Cultura global e identidade individual. Bauru, São Paulo. EDUSC, 2002.

MRECH, Leny Magalhães. O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA? Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Revista Integrações, 1998.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SALLES, Maria Moreira Lima. Ensino de língua portuguesa para surdos: *Caminhos para a prática pedagógica* / Secretaria de Educação Especial -Brasília: MEC/SEESP, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

# O CORPO INDÍGENA NA ESCRITA DE RESSUSCITADOS – DE RAIMUNDO MORAIS (1938)

Joelma da Silva Mourão<sup>1</sup>  
Simone de Souza Lima<sup>2</sup>

**Resumo:** Da trama de *Ressuscitados*, romance de Raimundo Morais (1938) – sobressai-se um episódio violento e bizarro: a história de uma índia que foi seqüestrada de sua tribo ainda bebê e teve sua mãe assassinada e que subitamente aparece no seringal Sta. Clara do “Capitão José Alves Ferreira”, um cearense quase analfabeto que veio ainda menino para essas terras, contudo, fora das perspectivas conseguiu enriquecer, no corte da seringa e produção da borracha. Zé Alves, como era chamado por todos era um homem solitário e com a chegada de uma índia bebê sua vida transforma-se, pois chega também a alegria em seu lar, a índia recebeu o nome Corina e foi criada longe de sua tribo de seus pares, mas como filha de Zé Alves, com todas as regalias possíveis, aos oito anos foi mandada para Belém, estudar se educar numa educação voltada para a mulher, assim permanece por lá até seus dezesseis anos, quando chegam rumores no seringal de sua excelente educação e formosura. Então, seu “pai”, Zé Alves vai à Belém buscá-la e, ao vê-la, tão bela e educada, o amor fraterno dá lugar ao amor carnal e, ele a pede em casamento. Chegam ao seringal, agora não mais “pai e filha” e sim “marido e mulher”. Mas ela nunca esqueceu sua verdadeira origem, retorna casada, porém com outros planos: o de libertar-se. A personagem autóctone, Corina, tem sua vida alterada, seu corpo marcado pela cultura do dominante, pelo desejo do “seu dono”, mas que teve escolha: habituar-se a nova realidade adquirindo a cultura do dominante ou resistindo-a.

**Palavras-chave:** representação, gênero, corpo, literatura amazônica.

O escritor paraense Raimundo Morais apareceu no cenário literário brasileiro (e amazônico) como um dos mais produtivos autores do século XX. Dentre sua variada e importante obra, destacam-se romances como (*Os Igariúnas*, *O homem do Pacoval*, *Ressuscitados*, dentre outros; ensaios (*Na planície*

*Amazônica*; *Cartas da Floresta*; *Anfiteatro Amazônico*; *Aluvião*, etc), história (*O rio Amazonas e sua História*, *Paiç das Pedras Verdes*), um *Dicionário de Cousas da Amazônia*, além de um conjunto de narrativas infantis (apólogos) designado *Histórias silvestres do tempo em que animais e vegetais falavam na Amazônia*, publicado em 1939. Como a maioria dos escritores da região amazônica, a produção literária de Raimundo Morais resulta de sua experiência direta com a natureza regional e sua gente, bem como da sua condição de interessado leitor da realidade brasileira. Contudo, foi determinante para a configuração das fabulações de suas narrativas sua condição de *testemunha* da vida cotidiana de seringalistas e seringueiros, fabulações estas travadas no interior dos seringais, nas barrancas dos rios, ou nas aldeias indígenas de que teve notícia durante o período em que atuou como comandante de navio (gaiola) pelos rios amazônicos, dentre eles o rio Purus.

O trabalho que ora apresentamos está calcado num dos mais importantes romances do citado escritor – *Ressuscitados*<sup>3</sup>, publicado em 1938. Com efeito, o trabalho intitulado ***O corpo indígena na escrita de Ressuscitados***, parte de um episódio violento, bizarro, mas que no imaginário amazônico guarda significativos elementos de verossimilhança: a história de uma índia seqüestrada de sua tribo ainda bebê, que teve sua mãe assassinada por brancos. A criança aparece de súbito no seringal Sta. Clara, do “Capitão José Alves Ferreira”, um cearense quase analfabeto que viera ainda menino para as terras amazônicas, movido pelo desejo de enriquecer, no corte da seringa e produção da borracha. Já seringalista rico Zé Alves, como era chamado por todos os seus seringueiros, era um homem solitário.

Com a chegada da índia bebê sua vida transforma-se por completo. Afeiçoa-se à criança, que passa a receber no barracão do seringalista o carinho de todos. Como precisasse “tornar cristã” a pequena indiazinha, Zé Alves a batiza e dá à índia o

nome Corina. A pequena é assim criada como a filha de Zé Alves, com todas as regalias possíveis, como se fora sua própria filha, já que Zé Alves era solteiro, mas completamente longe de sua tribo (*Ipuriná*) originária.

O primeiro agente constitutivo da trama de *Ressuscitados* vem à tona e, como dissemos, apresenta-se eivado de verossimilhança – tendo em vista ter sido comum, durante o processo de colonização e povoamento da Amazônia (e particularmente do Acre), as correrias contra diversos grupos indígenas – seguido do aprisionamento de mulheres e crianças, conforme podemos deduzir das informações do antropólogo Marcelo Piedrafita Iglesias:

As ‘correrias’ constituíram mecanismo inerente à exploração, à abertura e ao inicial funcionamento da empresa seringalista no Alto Juruá, bem como das atividades dos caucheiros peruanos, resultando num processo de (des)territorialização de boa parte dos grupos indígenas. Nessa conjuntura inicial, mas também após a definitiva implantação da empresa seringalista, as ‘correrias’ ganhavam sustentação ideológica no discurso dos patrões, seringueiros e caucheiros pela conjugação de uma série de imagens, valores e preconceitos que negavam o caráter humano aos indígenas<sup>4</sup>.

Bem como das informações da historiadora Cristina Sheibe Wolf. Em seu excelente livro *Mulheres da Floresta: uma história: Alto Juruá, Acre (1890-1945)*, Cristina Sheibe Wolf relata que, em algumas ocasiões específicas, no interior das florestas amazônicas, havia correrias específicas só para capturar mulheres índias para se tornarem mulheres dos seringalistas e seringueiros, conforme:

A captura de mulheres parece ter sido prática muito comum nessas correrias. O Sr José Rubens é quem conta: José Rubens – [...] as caboclas traziam. Cristina – Traziam e o que faziam com elas? José Rubens – Se juntavam com os outros cearenses. Começou mais de caboclos aqui, o cearense vinha do Ceará, vinha solteiro aí se juntava, não tinha mulher, esses pegador de caboclo, amansador trazia as caboclas e se juntava, tem muito cara aí que se juntava com cabocla, os cearenses com cabocla... daí foi aumentando mais. [...]. Vendia, os caras que trazia as caboclas da mata, vendia trocava por rifle. [...]. Eles traziam mais e trocavam por rifle, vendiam mais para o patrão. [...].

Comprava, trocava por rifle, espingarda, aí vendia pros seringueiros (risos)<sup>5</sup>.

E outro trecho, diz a historiadora:

Quem “pegava” uma “cabocla” na correria podia ficar com ela para si ou vendê-la para o patrão, que então a revendia para um outro seringueiro. O preço variava, e podia ser o de uma espingarda, ou, segundo o Sr. João Cunha, uma das pessoas mais idosas que encontrei na região, quatrocentos a quinhentos quilos de borracha, o que equivalia à produção anual de um seringueiro médio (um “bom seringueiro”, nos altos rios, chegava a produzir até uma tonelada)<sup>6</sup>.

Há que se considerar, entretanto, que o episódio da correria de que fora vítima a criança recém-nascida não comparece de forma detalhada na trama. O episódio é suposto, em razão do súbito aparecimento da indiazinha no seringal Sta. Clara, trazida por seringueiros de outra localidade que por lá passavam a fim de se “aviar”. No decorrer das ações romanescas o narrador comenta que aos oito anos de idade a pequena Corina se viu obrigada a separar-se do convívio familiar, sendo mandada por Zé Alves para Belém, a fim de estudar e desempenhar, futuramente, o papel de mulher educada, filha de um rico seringalista da borracha. Este parece ser o objetivo inicial do seringalista quando, agindo como grande parte dos seringalistas amazônicos – destinava sua filha postiça à metrópole, a fim de ser educada nos melhores colégios internos. Já em Belém Corina inicia importante correspondência com seu pai Zé Alves. As cartas recebidas da filha, embebidas de “carinho e amor filial”, serão brevemente interpretadas pelo solitário seringalista como reveladoras de “amor físico, carnal”. Esta será a primeira grande metamorfose verificada em *Ressuscitados*.

José Alves, todas as noites daquela crua e áspera viagem de balsa, ao se agasalhar nas praias ardentes e caniculares do Purús, sob o mosquiteiro tutelar, que lhe abrigava a rede, tinha o pensamento voltado para Corina. Mal se concentrava, aspirando o descanso físico, vinha-lhe a inquietação moral. Não sabia o que significava esse estado do seu espírito. A realidade, no entanto, é que vivia balanceando os menores episódios da existência da cunhantã. Incidentes ligeiros e que lhe jaziam

adormecidos no subconsciente, afloravam-lhe agora na memória, despertados por uma notícia, por uma carta, por um recado<sup>7</sup>

A pequena indiazinha, criada desde muito pequena pelo patrão seringalista aparentemente não guardava qualquer vestígio de sua cultura e de seu grupo social. Nessa perspectiva, ela internara-se na escola de Belém, transformando-se com o passar do tempo em mulher inteligente, educada, dotada de ternura fraternal desconhecida do incauto e bruto Zé Alves. As cartas, portanto, constituem-se em importante agente da intriga romanesca, ligando filha e pai.

Um segundo agente da transformação do sentimento de Zé Alves surgirá na trama romanesca pelo viés da oralidade, marca da cultura da região. Em conversa com as comitivas dos navios gaiolas, o seringalista descobrirá que aos dezesseis anos, além de educação acima da normal Corina também era possuidora de extraordinária formosura.

Lembrança, porém, levantou-se em companhia de José Alves, convidou o dr. Carmo Veras, e foram-se os três jantar na *Canacuri*. À mesa, conversa vai conversa vem, o engenheiro referiu ter visto Corina, em Belém, na CSA de João Lúcio de Azevedo. Bôca pra que falaste. Imediatamente o dono de Sta. Clara, como um ginete militar que ouvisse a corneta do quartel, empertigou-se, fixou Carmo Veras, bem dentro dos olhos, e perguntou:

— E que tal?

— Não só é linda, voltou o interpelado, como inteligente. Nunca pensei que os ipurinãs fossem tão belos e superiores, mentalmente falando. A moça discorre sôbre tudo. Principalmente em assuntos raças americanas e história pré-colombiana. E' professora na matéria. Quem me dera saber o que ela sabe sôbre civilizações antigas do nosso continente. E, por sobre tudo isso, elegante, de cunho parisiense.<sup>8</sup>

Envolvido por estranho sentimento de atração e sensualismo, Zé Alves decide verificar ele próprio em que se transformara a filha. Parte, então, para Belém a fim de encontrar-se com a “filha” e ao vê-la, tão bela e educada, o amor fraterno transmuda-se em definitivo em amor carnal.

A metamorfose é determinante – como pôde Zé

Alves esquecer que Corina era sua filha? Como podia desejar o corpo de Corina? A partir desse ponto a narrativa de Raimundo Morais tingem-se de fortes tons naturalistas. É como se dentro dele brotasse com força brutal e irascível o apelo da carne, o desejo do corpo e da fina delicadeza daquela mulher jamais conhecida em sua trajetória de homem solitário dos desvãos dos seringais amazônicos.

(...) Nisto José Alves avistou, à proa do Rio *Xapuri*, sua pupila Corina. Adeuses, saudações, lenços no ar, gestos de abraços, de beijos. Risos. Alegria. (...) Corina não deu tempo a conversas e muito menos a apresentações, tomou a bênção a José Alves, abraçou-o, remirou-o à maneira de quem relembra uma figura. O seringueiro quase perde a fala e o equilíbrio, de tal forma se comoveu e emocionou. Ao apertar a moça de encontro ao peito percebeu uma nuvem obscurecer-lhe a vista. Mais do que isso: sentiu que não abraçava a filha de criação, sim a namorada. Seu regozijo não era pois de pai, mas de amante. Seu coração deixava de palpitar paternalmente para palpitar sexualmente. Rasgou-se-lhe o véu que ali escondia o caráter do afeto votado a Corina. E viu certo, translúcido, alheio a qualquer manto fabuloso – o amor.<sup>9</sup>

No entanto, as demonstrações de Corina, não correspondiam às de Zé Alves, o que o deixou extremamente decepcionado, mas mesmo assim, prosseguiu em seu amor, porque se não fosse por amor correspondido, bem que poderia ser por gratidão ou até mesmo respeito ou temor.

Percebeu, entretanto, através da ingênua indiferença da pupila, que o sentimento aflorante naquela jovem alma não ia além dos que uma filha guarda pelo seu genitor. Nas perguntas que a moça fazia a respeito do Sta. Clara acentuava-se essa característica. A indagação a propósito das cousas do Iáco, da borracha, dos fâmulos, fazia-se por intermédio duma criatura, pensava o seringueiro, que ainda não concebera outros ideais fora dos das mães de bonecas. Nenhuma fagulha, por mais rápida que fosse, fulgia no ambiente quieto das evocações de Corina. Esta análise, falsa ou real, colhida no turbilhão enigmático das imagens que a rapariga ia expendendo, decepcionou profundamente José Alves.<sup>10</sup>

Movido por tamanha atração Zé Alves lança-se

na aventura “desnaturada”, pedindo Corina em casamento. A moça, inicialmente assustada, temendo o pior, resolve aceitar a situação. Na lógica do patrão Zé Alves, depois de investir na educação de Corina muito dinheiro, agora chegava sua vez de reaver o investimento – transformava-se, desse modo, em “dono” de Corina, ou melhor, “dono” do lindo corpo que a índia significava nesse momento. Observemos que Raimundo Morais coloca em cena um tema recorrente na literatura brasileira – o tema do encontro amoroso entre uma mulher indígena e um homem branco. No entanto, o modo de apresentação desse tema revela a singularidade da cultura amazônica, isto é, o encontro entre uma mulher nativa e um estrangeiro ao universo amazônida (um cearense), ocorria sob a égide do amor filial, transformando depois em amor carnal. Sem dúvida um tema naturalista.

Dois dias depois da chegada, José Alves, inquieto e sem ritmo, verdadeiramente perturbado, teve uma longa conversa com a donzela. Chamou-a nervoso, sem contudo a moça lhe prestar atenção ao estado, e expôs os sentimentos que o empolgavam. Achavam-se sentados numa conversadeira na sala de visitas. Solteiro, começou, se bem que por outras palavras, sem jamais ter possuído um lar completo, em que a espôsa é sempre a chama elucidante do criador, vivendo pois ao Deus dará do elemento feminino, seria justo que ela, sua protegida e sua amiga, não lhe quisesse dar a esmola de corresponder ao seu desejo? (...)

Unirem-se agora, que eram ricos, afim de gozarem, no Rio de Janeiro, ou na Europa, o fruto do seu exaustivo labor de 36 anos de floresta, equivaleria ao mais alto prêmio, à recompensa do céu. Desejava liquidar tudo que possuía no Iáco para se estabelecer longe do Amazonas. Queria assim, não só para ele como para ela, um largo sossego espiritual, contínuas horas de felicidade, longe daquela imensa tumba verde onde se enterravam milhares e milhares de criaturas anônimas. Até mesmo em Belém, positivamente, eles poderiam ficar, pois a cidade era uma beleza de graça e doçura. Não queria porém, insistiu, voltar ao Iáco, que agora, de longe, o atemorizava. Ignorava de quem seria o aviso misterioso que lhe sopravam exortando-o a que nunca mais fosse ali.<sup>11</sup>

No entanto, a índia não parecia estar comovida, ao contrário, percebia o quão estava sendo ingênuo

esse homem que a criara como filha, mas não deixou transparecer seu real sentimento, e ao analisar a situação, resolveu concordar, mesmo porque não lhe restara, naquele momento, alternativa. Então casam-se e por desejo de Corina retornam ao seringal, chegam agora não mais “pai e filha” e sim “marido e mulher”.

Assim, também podemos perceber que essas relações de gênero, bem como de dominação, para consolidação da sociedade no seringais, era algo bastante comum, conforme:

As relações entre índias e seringueiros na sociedade dos seringais do Alto Juruá no final do século passado e primeira metade deste, sintetizam, por assim dizer, os confrontos de gêneros e etnias nesse momento e lugar. É uma relação emblemática, e talvez por isso as histórias de “caboclas pegadas na mata” sejam sempre lembradas nas memórias que pude recolher: elas contêm elementos de violência, contrastam “caboclos” e “índios”, homens e mulheres, e mais, muitas das pessoas que vivem hoje na região são filhos e netos desses seringueiros e índias.<sup>12</sup>

E ainda:

Essas improvisações e resistências das mulheres “caboclas pegadas na mata” do Alto Juruá, foram parte da configuração dos modos de vida dos seringais da região. Elas resistiram ao “amansamento”, reagiram muitas vezes à violência, trouxeram costumes, idéias e técnicas indígenas para os grupos familiares a que se integraram a partir da captura; cortaram seringa, fizeram toda a sorte de serviços e artesanatos. Perderam o contato com sua parentela e estabeleceram outras ligações. Não passaram a seus filhos a sua língua, mas passaram o estigma de “caboclos”. E junto com os cearenses, nesta relação de confrontos, raivas, amores e amizades, constituíram uma maneira de viver que mescla elementos das culturas indígenas com elementos nordestinos, bem como novas criações culturais, improvisações no cotidiano de convivência com a floresta.<sup>13</sup>

Porém, a índia nunca esqueceu sua verdadeira origem, retorna casada, porém com outros planos: o de libertar-se. A personagem autóctone, Corina, tem sua vida alterada, seu corpo marcado pela cultura do dominante, pelo desejo do “seu

dono”. Mas teve a escolha de libertar-se, de livrar-se dessas marcas que impuseram sua obediência e subordinação, despe-se da roupa, das marcas e, consequentemente, da cultura do dominante sai nua e pinta-se, passa a mostrar suas marcas de origem, que a identificam enquanto índia, voltando assim para sua cultura. Assim, Corina foge, deixando apenas uma carta de despedida, na qual revela sua incompatibilidade com Zé Alves:

José Alves,  
Entre nós dois existe um largo abismo,  
para mim intransponível. (...). Seu povo  
não tolera o meu, ao qual persegue  
ferozmente, humilhando-o e  
sacrificando-o. Qualquer aleijado  
branco (lembre-se do corcunda) julga-  
se no direito de violar as raparigas  
índias, sem que ninguém o recrimine  
ou peça contas por isso. (...). Tais  
movimentos, puramente defensivos,  
volvem-se, na opinião das autoridades  
civilizadas, em atentados contra os  
violadores da terra e das mulheres  
índias. Daí as expedições para  
massacrar malocas inteiras em nome  
da ordem. Dizimam, extinguem os  
selvícolas. Os seus milhões, que tudo  
compram, transformaram o nosso  
tálamo nupcial em cêpo de açougue  
regularizado pelo juiz e pelo sacerdote,  
baseados na lei e na religião. Acho  
horrível e altamente imoral que eu  
continue a lhe vender a minha carne.  
(...). Aceitei a sua proposta de  
casamento como um preto de gratidão,  
julgando que seríamos felizes, que eu  
ainda viesse a amá-lo. Tudo em vão. O  
meu desprezo por V. cresce todos os  
dias. Nunca o amei, jamais o amarei.  
Não me procure, pois. Esqueça-me.  
Volto para os meus. Adeus. Corina.<sup>14</sup>

No entanto, Zé Alves não permitiria essa desonra e convoca todos os seringueiros para uma guerra, oferece-lhes munição e as mulheres índias que capturassem como troféu:

Lembrou-se então, dum ardil, o único,  
sem dúvida, capaz de sacudir os nervos  
daquela gente faminta de mulher. (...).  
Cada seringueiro traria a sua. O assalto  
que se planejava era contra os machos.  
As fêmeas, boas presas de guerra,  
seriam os troféus dos vitoriosos.<sup>15</sup>

Dessa forma, Zé Alves consegue arregimentar cerca de 400 homens, seringueiros, para lutarem na sua guerra em busca de vingança. A estratégia usada

por Zé Alves era, após a destruição de seu inimigo Cauré e de todos os outros *Ipuriná* – distribuir entre os seringueiros as mulheres indígenas. Movidos pela promessa, começa a chegar de todos os quadrantes amazônicos cada vez mais seringueiros, para a guerra fatídica. Ele consegue sua vingança, mesmo com saldo negativo, visto que muitos seringueiros e índios mataram-se sem um objetivo, apenas uma carnificina inglória. Zé Alves mata seu rival, o índio Cauré que roubou o amor de sua Corina. Mas jamais a terá de volta, pois sua amada Corina, mata-o e desaparece na floresta com o corpo de seu amado Cauré.

Dessa forma termina a narração de *Ressuscitados*. Nosso leitor poderá perguntar: por que *Ressuscitados*? No horizonte de respostas possíveis, temos aquela que aponta para a sobrevivência de todos aqueles que aportaram nos rios amazônicos em busca de riqueza ou sobrevivência. No outro ponto interpretativo de *Ressuscitados* temos o destaque às relações entre gênero; as lutas étnicas envolvendo grupos indígenas amazônicos; as relações opressivas de dominação entre patronato e trabalhadores dos seringais –, seja por meio da força bruta, ou disfarçada na ajuda através da civilização e educação do branco. Temos um caso de dominação, poder e desejo do corpo indígena, como sendo um objeto que o dinheiro outra qualquer outra forma de poder e dominação. Mas temos também a resistência, a recusa, a opção de ser livre e escolher o caminho a seguir, mesmo que seja preciso pagar um alto preço.

#### Notas

<sup>1</sup> Discente do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre. E-mail: joelma.mourao@hotmail.com

<sup>2</sup> Docente do Centro de Educação, Letras e Artes, da Universidade Federal do Acre. E-mail: ssouzalima@gmail.com

<sup>3</sup> Agradecemos ao professor Dr. Henrique Silvestre Soares (UFAC), que gentilmente permitiu nosso acesso ao seu exemplar de *Ressuscitados* (edições Melhoramentos), 1938.

<sup>4</sup> GLESIAS, Marcelo Piedrafita. **Os Kaxinawá de Felizardo: correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá**, p. 90. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro – fevereiro de 2008.

<sup>5</sup> WOLFF, Cristina Scheibe. **Mulheres da Floresta: uma história: Alto Juruá, Acre (1890-1945)**, p. 163. São Paulo:

<sup>6</sup> WOLFF, Cristina Scheibe. **Mulheres da Floresta: uma história: Alto Juruá, Acre (1890-1945)**, p. 163. São Paulo:

<sup>7</sup> MORAIS, Raimundo. **Ressuscitados (Romance do Purus)**. p. 51. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1938.

<sup>8</sup> MORAIS, Raimundo. **Ressuscitados (Romance do Purus)**. p. 65. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1938.

<sup>9</sup> MORAIS, Raimundo. **Ressuscitados (Romance do Purus)**. p. 123-4. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1938.

<sup>10</sup> MORAIS, Raimundo. **Ressuscitados (Romance do Purus)**. p. 124. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1938.

<sup>11</sup> MORAIS, Raimundo. *Ressuscitados (Romance do Purus)*. p. 145-7. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1938.

<sup>12</sup> WOLFF, Cristina Scheibe. *Mulheres da Floresta: uma história:*

Alto Juruá, Acre (1890-1945). p. 192-3. São Paulo: Hucitec, 1999.

<sup>13</sup> WOLFF, Cristina Scheibe. *Mulheres da Floresta: uma história: Alto Juruá, Acre (1890-1945)*. p. 192-3. São Paulo: Hucitec, 1999.

<sup>14</sup> MORAIS, Raimundo. *Ressuscitados (Romance do Purus)*. p. 261. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1938.

<sup>15</sup> MORAIS, Raimundo. *Ressuscitados (Romance do Purus)*. p. 290. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1938.

## Referências bibliográficas

CARRIZO, Silvína. **Fronteiras da imaginação: os românticos brasileiros: mestiçagem e nação**. Niterói: EdUFF, 2001.

DEL PRIORE, Mary. **Mulheres no Brasil colonial**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; Guimarães; F. Marques. **Dicionário Brasileiro Globo**. – 47. Ed. – São Paulo: Globo, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

IGLESIAS, Marcelo Piedrafita. **Os Kaxinawá de Felizardo: correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro – fevereiro de 2008.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica – uma poética do imaginário**. Belém: CEJUP, 1995.

MORAIS, Raimundo. **Ressuscitados (Romance do Purus)**. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1938.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Minha história das mulheres**. Tradução Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

SARLO, Beatriz. **Paisagens imaginárias: Intelectuais, Arte e Meios de Comunicação**. Trad. Rubia Prates Goldini e Sérgio Molina, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo, SP: Contexto, 2005.

WOLFF, Cristina Scheibe. **Mulheres da Floresta: uma história: Alto Juruá, Acre (1890-1945)**. São Paulo: Hucitec, 1999.



# ÉTICA, UMA LINGUAGEM SIGNIFICATIVA?: CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA WITTGENSTEINIANA À COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO E IDENTIDADE HUMANA

José Carlos Mendonça<sup>1</sup>

## Introdução

No presente trabalho objetiva-se abordar a compreensão e o papel da **ética** à formação e à identidade humana, a partir do arcabouço teórico wittgensteiniano, indagando sobre as condições de possibilidades da constituição destas enquanto linguagens significativas. Para tal, faz-se necessário esboçar a natureza da filosofia em Wittgenstein para que, então, se possa compreender a concepção de linguagem e, assim, a partir de tal concepção, localizar e identificar a natureza constitutiva da ética e a contribuição destas à formação e identidade humana. Assim sendo, esboçar-se-á a noção de ética wittgensteiniana, no que toca à significação, problematizando assim o estatuto teórico da atividade destas dentro da crítica que Wittgenstein imprime à Linguagem, a saber, aquilo que somente pode ser dito e somente pode ser mostrado. Neste sentido, na proposta wittgensteiniana, em um primeiro momento a **Ética** é tratada em função de seu conteúdo, *o valere*, e é por isso que as questões levantadas neste domínio são pseudoquestões, isto é, ambas estão fora do mundo e não podem ser expressas pela linguagem; o que, em um segundo momento, as mesmas questões serão abordadas por Wittgenstein sob a perspectiva de jogos de linguagem e de regras lingüísticas de sua expressão. O que se questiona é: É possível pensarmos a **Ética**, não pela linguagem, se os valores não podem ser ditos e significados pela mesma no mundo? E, ainda, quais as implicações de tais princípios quando pensamos a formação e a identidade humana?

## Crítica da linguagem

Para que possamos abordar a problemática da ética e da estética acima mencionada, faz-se necessário compreender alguns elementos fundamentais da filosofia wittgensteiniana, e o primeiro e evidente encontra-se no *Prefácio* do livro

*Tractatus Logico-Philosophicus* (TLP)<sup>2</sup> de Wittgenstein, assim descrito:

O livro pretende, pois, traçar um limite para o pensar, ou melhor – não para o pensar, mas para a expressão dos pensamentos: a fim de traçar um limite para o pensar, deveríamos poder pensar os dois lados desse limite (deveríamos, portanto, poder pensar o que não pode ser pensado) (TLP p.131).

Portanto, é bem claro o objetivo daquilo que podemos denominar de sua ‘crítica’, a saber, delimitar o que podemos dizer e pensar. Ao apontar para tal objetivo, ele volta-se para a linguagem, para a expressão dos pensamentos - e é, justamente, a partir deste pressuposto que se deve entender a questão da significatividade da ética e da estética. Portanto, o cerne da questão perpassa pelo entendimento da delimitação da linguagem imposta por Wittgenstein, o que implicará na limitação do que possa ter significado no mundo. Assim, quando Wittgenstein aponta para os limites da linguagem, ao mesmo tempo, delimita-se o que pode se dito com sentido no mundo. Assim, quando se ultrapassa este limite como, por exemplo, quando a filosofia se utiliza de proposições (que tem sentido somente para as ciências naturais) com a pretensa intenção de *dizer* sobre o absoluto (valores, sentido da vida, místico, etc.) ela cai no absurdo e suas proposições caem no sentido. Do fato, o que resta à ética?

Wittgenstein, ao seu modo, empreende uma crítica da linguagem pura na medida em que estabelece os limites da linguagem através da forma lógica (MORENO, 1993, p. 112). Essa crítica se coloca na perspectiva de que aquilo que não pode ser descrito pela linguagem está nos seus limites, e de que aquilo que está nos limites da linguagem é condição de possibilidade da linguagem. Por sua vez, o que é condição de possibilidade da linguagem também é condição de possibilidade do mundo, pois os limites de ambos coincidem (TLP 5.6). Esta coincidência ocorre porque linguagem e mundo

possuem estruturas idênticas<sup>3</sup> e, assim, ambas são determinadas pela forma lógica<sup>4</sup>.

Um aspecto importante a ressaltar é que Wittgenstein vai identificar a ‘crítica da linguagem’ à própria filosofia (TLP 4.0031), no *Tractatus*, isto é, um método que tem por finalidade não a descoberta do ‘novo’ e a teorização, mas, apenas o esclarecimento lógico das proposições científicas, por isso ela é atividade. Ao cumprir o seu papel de tornar claros os pensamentos, por intermédio da análise das proposições (TLP 4.112), a ‘crítica da linguagem’, ao mesmo tempo, ‘mostra’ a estrutura da linguagem e, com esta, expõe claramente a estrutura do dizível, ou, melhor dizendo, mostra o que pode ser dito com sentido. Com esse procedimento, a crítica wittgensteiniana delimita o âmbito da linguagem significativa (TLP 4.113; 4.116), traçando os limites entre o que pode ser dito e o que não pode ser dito (TLP 4.114; pp.131ss) e somente mostrado. Essa crítica permite à filosofia limitar claramente o espaço disputável das ciências, determinando as condições de possibilidade de seus enunciados (TLP 4.113-4.116), impedindo que elas extrapolem a fronteira do dizível e se arvorem a falar sobre a realidade mística.

Ao definir a filosofia como método de elucidação das proposições da linguagem, Wittgenstein não a reconhece como uma ciência positiva, pois visto que suas proposições não afiguram fatos, a filosofia não pode ser considerada uma teoria científica. A ciência produz um conjunto de proposições que afiguram a realidade em virtude de possuir a mesma forma lógica da afiguração. As proposições da ciência asseveram a possibilidade da existência ou da não-existência de um estado de coisas, permitindo o controle. Os contra-sensos filosóficos não podem ser verificados empiricamente porque suas proposições não podem descrever fatos, tendo em vista não serem bipolares. Assim sendo, não se pode predicar a sua falsidade ou a sua verdade, tornando-as vazias de sentido. Essa é a razão pela qual a filosofia não pode ser considerada uma ciência tal como as ciências naturais (TLP 4.003; 4.11-4.112).

Segundo o *Tractatus*, aquilo que pode ser dito pode-se dizer claramente, pois o âmbito do dizível segue o modelo da figuração lógica dos fatos e isso acontece porque a estrutura do mundo é a mesma da linguagem<sup>5</sup>. Aquilo que não pode ser dito não é

excluído, mostra-se. No entanto, no que se mostra não é possível falar significativamente por meio das proposições (TLP 4.022, 4.115, 4.12-4.121). Ultrapassar as fronteiras do que pode ser dito com sentido como, por exemplo, tentar representar a forma lógica, é cair em proposições *sem-sentido* e em *contra-sensos* (TLP 4.12). Para Wittgenstein, os disparates filosóficos se acentuam, justamente quando se se põe na tentativa de ir além das possibilidades e dos limites do alcance lingüístico, por intermédio das proposições e enunciados da linguagem. Estes disparates decorrem do fato de o filósofo querer ultrapassar os limites do que se pode dizer, e devido à sua falta de compreensão de como é o funcionamento e a estrutura da lógica da linguagem; na tentativa ilusória de representar o que não pode ser representado (TLP 4.003). Portanto, para entender a tarefa da filosofia, faz-se necessário ter claro, também, porque é a partir da linguagem que ele fundamenta sua crítica e, assim, impõem-se-lhe os limites: “o limite só poderá, pois, ser traçado na linguagem, e o que estiver além do limite será simplesmente um contra-senso” (TLP, p.131).

A preocupação de Wittgenstein vai de encontro ao estabelecimento dos princípios pelos quais a linguagem pode ser significativa, delimitando, assim, o espaço do que pode ser construído com sentido - papel reservado unicamente à ciência. Porém, o que se faz importante ressaltar é que tanto a ciência como a filosofia, e a metafísica, estão delimitadas pela mesma demarcação, a saber, o que pode ser dito com sentido. Dessa forma, a filosofia não pode ser considerada como uma ciência, como na crítica kantiana, pois ela está limitada pelo sentido proposicional, por aquilo que pode ser afigurado e, se ela insistir, suas proposições serão consideradas como contra-sensos; por sua vez, enunciados éticos serão considerados enunciados que nada dizem, visto não atenderem aos requisitos do sentido.

A partir do exposto, no âmbito do dizível, totalizado apenas pelas ciências naturais, não existe o enigma, porque aí tudo que pode ser pensado pode ser dito (TLP 6.5) e tudo é como é o caso (TLP 1). Fora desse campo, situa-se a esfera do místico, o que não se pode dizer e que não pode ser descrito pelas proposições da ciência natural. Como nada se pode dizer dessa realidade, o que deve imperar é o silêncio. Porém, o que é o mais importante e o que

mais conta para a vida está fora desse domínio: “sentimos que, mesmo que todas as questões científicas possíveis tenham obtido resposta, nossos problemas de vida não terão sido sequer tocados” (TLP 6.52). Para Wittgenstein, a vida no seu todo abarca o dizível e o indizível, e saber respeitar os limites do que se pode dizer e do que se deve calar é por essência o caminho a ser trilhado, na busca da vida feliz!

A partir do exposto se nos propomos em dar uma resposta positiva à pergunta inicial incorreremos num erro, pois, a partir do *Tractatus* o domínio da Ética não pode ser expresso proposicionalmente, o que não quer dizer que a mesma deixe de existir. O que se deve compreender é que o que está impedido é a formulação linguisticamente de seus conteúdos, tendo em vista que os conteúdos tanto da ética quanto da estética são constituídos de valores e não de fatos; portanto o agir, o belo, o agradável, etc., não são fatos que podem ser descritos ou formulados por meio de proposições da linguagem, mas, sim, são valores vividos por uma individualidade, e *devem* ser vividos para se ter a vida correta e feliz. Assim sendo, ética e estética devem ser relacionadas ao sentido do mundo e da vida no seu todo, e neste sentido, portanto, elas dão um significado a quem as vivencia.

### A ética como sentido do mundo e da vida

Como vimos acima, Wittgenstein procurou *delimitar* aquilo que podemos conhecer e representar do mundo, distinguindo o que podemos *dizer* com sentido do que somente e apenas podemos mostrar e sobre o qual devemos nos calar. Nesse ínterim, ele afastou do mundo factual o que pode ser conhecido ou dito, a saber, a questão dos valores – a dimensão ética e estética da vida. Entretanto, se somos seres diferentes dos outros e os únicos capazes de ter “*consciência de nossa singularidade*”, o impacto deste *sentimento*<sup>6</sup>, de se ter consciência do que seja a vida no seu todo e de que o mundo independe de mim, no mínimo, implica viver a vida e saber na própria vivência qual deve ser a vida vivida; pois partindo do fato de que a ação é condição do ato de existir no mundo, a “consciência” desse fato nos propicia a singularidade e a visão correta, se nossa ação estiver de acordo

aos limites.

No que se refere à linguagem, isto significa silenciar e, assim, não falar sobre o que não pode ser dito com sentido. Neste caso, o sentido está na intuição *sub specie aeterni*, no sentimento do absoluto, o sentido da vida. Assim sendo, o sentido do mundo e da vida está fora do discurso, mas, imbuído de uma atitude frente ao mundo que nos conduz a nos imiscuir no silêncio das palavras e, automaticamente, deixarmos-nos absorver no sentimento da completude da vida, na essência do nosso modo de ser. Isso significa que não devo deixar-me conduzir pelas paixões e, perante aos fatos do mundo, procurar manter um isolamento o mais completo possível: “só é feliz a vida que pode renunciar à comodidade do mundo. Para ela, as comodidades do mundo são apenas graças do destino” (*ibidem*, 13.8.16). Somente pode ser feliz quando se vive no presente e em harmonia com o mundo, e estar em concordância com o mundo significa que devo respeitar os limites em que este se acerca: de um lado, “estado de coisas” e fatos contingenciais, do qual faço parte – “o corpo humano, porém, é o meu corpo em particular, é uma parte do mundo entre outras partes do mundo, entre animais, plantas, pedras, etc.” (*ibidem*, 2.9.16); e, de outro lado, a vida limitada no seu todo, que ultrapassa a mera factualidade e é permeada pelo sujeito metafísico, portador da ética, que a contempla, não se deixando levar pela nossa contingencialidade. Este é o motivo de ser da analogia de Wittgenstein, do olho com seu campo de visão. Estou situado no mundo, como meu olho no seu campo visual, isto é, o fundamento do existir humano está no limite e não faz parte deste, exatamente, porque o *quê* do mundo e da vida não pode ser percebido como uma coisa entre todas as coisas que fazem parte deste. Dessa forma, o sentido não pode se restringir ao que o mundo é, isto é, enquanto ser humano, não se pode “desejar” uma identificação às coisas do mundo e, assim, resumir-se restritamente a este.

Assim, o mundo enquanto mundo dos fatos é o mundo que pode ser conhecido, pensado e dito; em contraposição ao que pode ser sentido e vivenciado, a saber, ao que engloba a vida no seu todo. A consonância do mundo em uma unidade está em se respeitar esses limites, e é aí que se encontra a ética. Como resultado desta vida vivida corretamente, a

vida será uma vida feliz e boa e, por conseguinte, a minha consciência tranqüila e feliz; sendo que, ao contrário, a vida infeliz, será o sintoma da vida que é falsa e má, pois, este modo de viver, põe em conflito o ato da própria existência, fruto do desajuste da consciência do viver correto e no respeitar aos limites do ‘agir’ e do ‘dizer’.

Nesses termos, o problema central da ética está relacionado à vida que deve ser vivida, ou seja, à forma de viver que intrinsecamente relacionada à felicidade como uma necessidade a ser alcançada para a solução do próprio problema. E, esta felicidade não pode ser vista como o fruto do *consequencialismo*, isto é, de que esta seja um prêmio como recompensa de um bom ato praticado, o que, ao contrário, acarretaria uma punição, resultando na infelicidade do indivíduo. Este tipo de sistema, baseado em recompensa e em punição, segundo Wittgenstein, afetaria nossas motivações e nos tiraria da nossa harmonia da vida, enquanto totalidade limitada, com o mundo:

O primeiro pensamento que nos vem quando se formula uma lei ética da forma “você deve...” é: e daí, se eu não fizer? É claro, porém, que a ética nada tem a ver com punição e recompensa, no sentido usual. Portanto, essa questão de quais sejam as *conseqüências* de uma ação não deve ter importância. – Pelo menos, essas conseqüências não podem ser eventos. Pois há decerto algo de correto nesse modo de formular a questão. Deve haver, na verdade, uma espécie de recompensa ética e punição ética, mas elas devem estar na própria ação. (E também é claro que a recompensa deve ser algo de agradável, a punição, algo de desagradável) (TLP 6.422).

### A ética como sentido

Para Wittgenstein, o processo moral está relacionado com a capacidade de o homem se desprender do mundo e de sua contingencialidade, e através da consciência do que ele pode e, ao mesmo tempo, do que o mundo lhe é independente. Neste pressuposto, ele deve “renunciar a uma influência sobre os acontecimentos” (DF 11.6.16), pois, como ele mesmo deixou claro, no *Tractatus*, “o mundo é independente da minha vontade” (TLP 6.373). Quando ele afirma que o mundo independe da vontade, não está declarada aí a morte do sujeito no

mundo; ao contrário, posso fazer o que “*devo*” fazer, de forma correta, e sem *desejar* o que independe de mim. Dessa forma, não devo depositar esperanças no mundo, no que ele não pode me dar. Como exemplo, tomemos toda a esperança e o estado de espírito em que se acercam as pessoas em vésperas de Ano Novo, Natal, ou qualquer outra festividade e acontecimento em que as pessoas esperam um mundo melhor, mais justo.

Nesse sentido, no mundo, não posso *esperar* algo de Deus que seja análogo a alguém que *espera* que um rádio funcione quando o liguemos, porque não é o mesmo ato de espera; ou como se *espera* que um copo de vidro fique totalmente em estilhaços quando chegar ao chão ao cair do 10º andar de um edifício, entre outros exemplos que poderiam ser aqui citados. Quando me ponho a “*esperar*” coisas do mundo e de Deus, como nos exemplos acima, estou depositando a esperança e a confiança no que não pertence ao mundo e, assim, a minha *espera* é do modo como se houvesse conexões causais entre todas essas partes; conseqüentemente, a minha espera já antecipa a satisfação da realização dos meus desejos.

Para Wittgenstein, o máximo que se pode precisar acerca da realização de nossos desejos ou esperanças que temos é a certeza de que tudo não passa de meras coincidências: “Ainda que tudo que desejássemos acontecesse, isso seria, por assim dizer, apenas uma graça do destino, pois não há nenhum vínculo *lógico* entre vontade e mundo que o garantisse, e o suposto vínculo físico, por seu lado, decerto não é algo que pudéssemos querer” (TLP 6.374). Posso querer mudar as pessoas, transformar o mundo, mudar os alunos e o ambiente onde vivo? Posso querer mudar o namorado ou a namorada; a esposa; a mãe; aquele vizinho chato; aquele colega de trabalho horroroso, insensível, fofoqueiro, e aquele ambiente negativo e pessimista que ‘paira no ar’; e ainda, se não posso querer mudá-los, então, posso querer que eles mudem? Posso, igualmente, querer controlar meus atos e minha vida buscando refúgio na bebida, nas drogas? Em síntese, posso desejar dar fim à vida, na intenção de que os problemas se acabem? A resposta é não. Tudo o que é o mundo, independe de mim. O que me resta, então? Em Wittgenstein, tirando o mundo que independe de mim, resta o eu, que depende de mim,

a minha singularidade. Que “eu” é este, se o próprio Wittgenstein afirmou: “O sujeito que pensa, representa, não existe” (TLP 5.631)? A resposta vem no aforismo subsequente, a saber, o *sujeito* que não pertence ao mundo, “mas é um limite do mundo” (TLP 5.632), pois o sujeito que faz com que eu tenha minha singularidade não pertence ao mundo e, por isso independe desse<sup>7</sup>. É, justamente, por este sujeito que podemos agir no mundo, não no sentido dos exemplos acima, mas no sentido do microcosmo: “eu sou meu mundo” (TLP 5.63). O que cabe a esse sujeito, se tudo fora dele independe dele?

A primeira atitude a ser tomada pelo ser humano está no fato de o mesmo conscientizar-se “*da singularidade da sua vida*” no mundo; pois, se assim se faz, ao mesmo tempo conscientiza-se da existência da pluralidade de entes que fazem parte do mundo. A partir de então, minhas atitudes passam a estar relacionadas à negação da minha vontade enquanto fenômeno, isto é, devo renunciar ao que independe de mim – o que em parte é renunciar a mim mesmo. Muitos vêem nisso um ato passivo apenas. Mas, ao contrário, renunciar implica o “ato” de “não querer” o que se deseja, como por exemplo, o ato de renunciar às drogas, ao amor do amado por amor a ele, às bebidas, ao desejo de suicídio, etc., que demandam um esforço muito grande de superação, ou seja, demanda renúncia. Da mesma forma, que temos na renúncia o lado negativo do ato ético, simultaneamente, o lado positivo se mostra no comportamento expresso na minha própria vivência do renunciar, na minha conduta perante os atos; e, por conseguinte, são poder de convencimento, muito maior do que palavras e proposições.

Essas atitudes, que se referem à nossa vivência, e que muitos querem normatizar, é o que Wittgenstein condena quando ele diz: no mundo, “tampouco pode haver proposições na ética” (TLP 6.42). Pois, a ética está relacionada a valores, mas, como é sabido, os valores não podem ser “estados de coisas” no mundo; logo, o máximo que poderíamos exprimir de valor no mundo seriam aqueles fatos que não estariam relacionados com o absoluto e, sim, apenas ao modo relativo<sup>8</sup>. A atitude de renúncia, perante os fatos e atos como, por exemplo, o suicídio, as drogas, entre outros, estariam relacionados à vida como um todo, ou seja, ao sentido da vida. Desse modo, trata-se do sentido

absoluto e não apenas do relativo.

Estes são alguns dos aspectos que indicam a ética como condição do sentido no mundo, assim como a lógica; e, como tal, ela é transcendental porque é condição de possibilidade do modo correto e ‘ver’ e ‘viver’ o mundo adequadamente. Pois, mesmo que esta não possa ser afigurada nem descrita, ela é necessária como condição de possibilidade do “crescimento do mundo”, tornando-se um mundo feliz; ou da “diminuição do mundo”, tornando-se o mundo do homem infeliz. Acreditamos que este aumentar ou diminuir do mundo está relacionado ao ato de o homem assumir a sua própria humanidade pela conscientização de si no mundo. Quanto menos o homem se aproxima da consciência da sua singularidade, mais ele se imiscui à factualidade como os outros seres dependentes do mundo e, assim, deixa-se controlar pela sua parte factual e fenomenal, parte que Wittgenstein deixou claro estar nivelada com os outros entes no mundo: “uma pedra, o corpo de um animal, o corpo de um homem, o meu corpo, estão todos no mesmo nível” (DF 12.10.16).

### A ética não diz, ‘mostra-se’

Acima, mencionamos que a ética se *mostra* pela linguagem, mesmo que linguisticamente ela não tenha sentido. Porém, mesmo que suas proposições não tenham sentido que ela aponta para algo: o “mais alto”. Exemplo disso está no último aforismo do *Tractatus*: “Sobre aquilo de que não se pode falar, *deve-se* calar” (TLP 7). Este aforismo expressa o próprio intento de ultrapassar os limites do dizível, neste sentido ele é um contra-senso filosófico; destarte, ele deixa claro que a vivência ética, subentendida, não seria apenas mais um remédio a ser tomado para se alcançar à felicidade, mas algo que *deve* ser feito e vivenciado<sup>10</sup>.

Se da ética nada podemos dizer, então, de que forma pode-se afirmar que existe uma proposta ético-pedagógica em Wittgenstein? Não podemos dizer no sentido de prescrição, de lei científica; porém, a ética se mostra. E, em que consistiria o *mostrar* da ética no mundo? Uma das vias do seu *mostrar*, mesmo que a ética esteja relacionada à vivência no mundo, é, também, pela própria proposição, como a lógica. Mas, esse tipo de

proposição sobre ética não seria considerado como sem-sentido, isto é, pseudoproposição, por intentar contra o limite da dizibilidade? No item anterior, mencionamos que a condição básica sentido de uma proposição é a sua bipolaridade; do contrário, será considerada como pseudoproposição e assim nada diz. Entretanto, mesmo que esta não diga nada, ela *mostra* o que não se pode dela predicar, a saber, a sua verdade ou falsidade. Por isso, a ética não pode ser normativa, ou seja, ter a pretensão de validar seu conteúdo de forma enunciativa como a ciência. É neste sentido, também, que a ética não pode tornar-se lei e, assim, prescrever a moralidade, pois não é aí que está a garantia do seu sentido.

O que queremos salientar é que se, de um lado, as *pseudoproposições* nada podem *enunciar*, de outro lado, elas podem *clarificar e elucidar* fatos e, ao mesmo tempo, apontar para o que realmente tem “valor absoluto”, ao mostrar o que as palavras não alcançam. Outro aspecto deste *mostrar proposicional*, por exemplo, encontra-se no trabalho feito por Jeremy Wisniewski (2007) em seu livro, *Wittgenstein and ethical inquiry: a defense of ethics as clarification*. Como síntese, a essência de sua concepção da “ética como investigação”, não está fundada no intento de propor uma teoria ética e, sim, um apontamento para um novo “olhar” e, também, uma proposta de esclarecimento do verdadeiro lugar da moralidade ou normatividade em nossas vidas; além de contribuir para com a compreensão do mundo como um todo. Assim sendo, em Wisniewski, a investigação não teria como finalidade à construção de uma teoria ética acerca do *deve-ser* e, sim, estaria relacionada ao que poderíamos denominar de “ética como clarificação”.

A outra via do *mostrar* da ética está relacionada com a “vivência ética que se faz ato”, que se mostra na forma do exemplo qual deve ser, *ou não*, o modo correto de viver a vida, apontando para a visão correta do mundo como um todo; esta é, justamente, a verdadeira essência da ética, a saber, estar na ação da própria vida vivida. Neste sentido, o *mostrar* da ética aponta para a existência correta e, assim, ela é condição da moralidade humana, além de apontar para o *respeito* ao que se pode dizer (assim esse respeito refere-se aos dois lados do limite). Do fato, na garantia de nossa independência do mundo (TLP 6.373) a moralidade é condição do viver, sendo o sentido da própria ação. Por sua vez, os “critérios”

do certo ou do errado, que são condicionantes do ato e exprimem o valor absoluto da ação, são dados nas próprias ações e no modo de viver (os quais são os objetos mesmos de nossos juízos de valor e *dever-ser*). Do pressuposto, *mostram* o que deve ou não ser feito, mas a partir do próprio núcleo ético e das *experiências místicas* pessoais, e não de leis e normas prescritivas.

A partir do exposto, conclui-se que quando pensamos a filosofia, a ética e a estética, numa perspectiva wittgensteiniana, estes não podem ser vistos sob a ótica do mero repasse e transmitir de conteúdos ou de teorias, que precisam ser aprendidas e transformadas em um modo de ser e viver uniformizado a todos. A filosofia e os valores, enquanto terapia e fim ético, objetiva a curar o nosso olhar e o nosso modo de vida; neste sentido, no que toca ao ensino-aprendizagem, resta ao filósofo descrever os diferentes tipos de “jogos de linguagem” e de “formas de vida” em que estes estão incrustados, problematizando nossas crenças básicas, na tentativa de recriar suas condições de possibilidades e ver que argumentos e atitudes, poder-se-lhes-iam opor. Quanto à transmissão e ensino, devem ser propiciadas de forma que oportunizem “o trabalho sobre si mesmo”, sobre as próprias expressões do pensamento, com o qual identificamos a “terapia filosófica wittgensteiniana”, a liberdade de imaginação e a sua individualidade.

#### Notas

<sup>1</sup> Mestre em Filosofia e Professor de Filosofia da Educação da UFAC, AC, Brasil; e-mail: jcfilos.mendonca@gmail.com.

<sup>2</sup> Até o final do texto as citações do *Tractatus Logico-Philosophicus* serão feitas pelas siglas TLP e as do *Diário Filosófico* pela sigla DF.

<sup>3</sup> Para chegar a essa conclusão, Wittgenstein toma por princípios, para a solidificação de sua crítica, os seguintes princípios: 1 - a unidade lingüística básica é a proposição (concepção fregeana); 2 - a explicação dos fundamentos da linguagem se reduz à explicação dos fundamentos da proposição; e 3 - a exigência de proposições atômicas e signos simples para explicar a determinabilidade do sentido da proposição. É a partir dessa base que se tem um paralelismo entre a linguagem e o mundo.

<sup>4</sup> É por esta linguagem, que estruturalmente se identifica ao “como” do mundo, que expressamos os nossos pensamentos, possíveis ou atuais, e nos identificamos ao mundo e, assim, também, pela qual somos capazes de descrever a realidade. Assim, para Wittgenstein, os fundamentos da linguagem se reduzem à explicação dos fundamentos da proposição que se ordena em *proposições complexas*, equivalendo a combinações lógicas de *proposições elementares*; que, por sua vez, resumem-se em combinações lógicas de signos simples, estes que não existem, por si, na linguagem, mas, subsistem transcendentalmente como condição de possibilidade da mesma.

<sup>5</sup> E essa identidade mostra-se pela ‘forma lógica’ das proposições ao afigurar os fatos.

<sup>6</sup> Faz-se importante salientar, que este *sentimento* não é no sentido empírico ou psicológico, ele está identificado, em 6.45 do *Tractatus*, ao *sentimento místico*. Por sua vez, na *Conferência sobre ética* o termo indica “*minha experiência por excelência*” e, com isso, já se pressupõe

que não esteja se referindo à factualidade da vida, mas a uma experiência vivenciável indizivelmente. Assim, na *Conferência sobre ética*, juízos morais ou juízos de valor *absoluto* não são expressões de sentimentos e sensações, como por exemplo, de reações puramente emotivas de “estados mentais”. Pois, estes são realidades, físicas que cabe à psicologia explicar. Do pressuposto, são descritíveis e não se acercam de valores éticos. Portanto, em todos os momentos em que Wittgenstein aborda o termo os mesmos apontam para o mesmo ‘estado de espírito’ ou um ‘modo de vida’, pressupondo a mesma atitude sobre o mundo.

<sup>7</sup> Isso não quer dizer que não haja uma conexão entre ambos, o que seria impossível; pois, se existir um limite, o próprio termo pressupõe que este esteja numa relação com o espaço limitado.

<sup>8</sup> Em *Conferências sobre ética* (2005), ele dá vários exemplos sobre como no mundo podemos ter valores relativos.

<sup>9</sup> *Grifo nosso.*

<sup>10</sup> Esse aforismo, também, só vem adicionar a necessidade da existência de um núcleo ético de onde *deve* emanar o nosso modo de vida.

## Referências bibliográficas

MONK, R. **Ludwig Wittgenstein: the duty of genius**. London: Penguin Books, 1990.

MORENO, Arley Ramos. **Wittgenstein através das imagens**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 112.

WISNEWSKI, J. Jeremy. **Wittgenstein and ethical inquiry: a defense of ethics as clarification**. Continuum, 2007.

WITTGENSTEIN, L. **Diário filosófico 1914-1916**. Barcelona: Planeta-Agostini, 1986.

\_\_\_\_\_. **Cultura e valor**. Trad. Jorge Mendes. Lisboa: Ed.70, 1986.

\_\_\_\_\_. **Filosofia**. Trad. António Zilhão. Revista Internacional de Filosofia, V.XVIII, n.2, p.1-37. Campinas: Ed. CLE/Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. **Investigações Filosóficas**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Trad. Luiz H. L.Santos. São Paulo: EDUSP, 2001.

# POPULAÇÕES LOCAIS, DESENVOLVIMENTO E CONVERGÊNCIA NA FAIXA DE FRONTEIRA: ESTRATÉGIAS “SUSTENTÁVEIS” E GESTÃO FLORESTAL NAS FLONAS DO MACAUÃ E SÃO FRANCISCO

Josué Santos<sup>1</sup>

## Introdução

De início, cabe ressaltar que qualquer abordagem que procure compreender os processos ocorridos na Amazônia atualmente, necessita, para evitar análises simplistas, ter como referência o viés da Geopolítica e da Economia dos Recursos Naturais. Essa primeira é definida por Becker (2005, p. 01) “com um campo de conhecimento que analisa relações entre poder e espaço geográfico”, e nesse sentido, as implicações das tomadas de decisão, do poder sobre os territórios representam mais do que nunca, uns dos aspectos principais para entendermos o “lugar” das populações locais no processo de desenvolvimento nessa parte do espaço amazônico. É evidente que não podemos deixar de nos referenciar na abordagem econômica para entendermos o atual curso da Política Ambiental brasileira, que como veremos adiante, se mostra pautada no Método Pigouviano, derivado da Economia Ambiental Neoclássica.

Montibeller (2004) destaca a influência do chamado “Princípio da Negociação Pigouviana” na Política Ambiental Brasileira, que se expressa, por exemplo, na Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. A referida Lei estabelece em seu Artigo 4, inciso VII “à imposição, ao poluidor e ao predador, da obrigação de recuperar e/ou indenizar os danos causados e, ao usuário, da contribuição pela utilização de recursos ambientais com fins econômicos”. Essa prerrogativa está em consonância também com a Constituição Federal de 1988 que estabelece em seu Artigo 225, parágrafo 2º: “aquele que explorar recursos minerais fica obrigado a recuperar o meio ambiente degradado, de acordo com solução técnica exigida pelo órgão público competente, na forma da lei”.

Ocorre, portanto, influência do princípio do

poluidor-pagador sobre o direito ambiental brasileiro, em que se considera possível “internalizar as externalidades” ambientais, ou seja, corrigir as chamadas falhas de mercado, atribuindo valor econômico ou valor monetário àquilo que não se expressa através do preço (MONTIBELLER, 2004 p. 88). Sendo o mercado o modo mais eficiente de internalizar estas externalidades, o princípio da taxaçoão coaseana estabelece que se a origem do problema se situa no caráter público dos bens e serviços ambientais, o estabelecimento de direitos de propriedade sobre eles criariam automaticamente um mercado.

Esses apontamentos servem para entendermos inicialmente, como foi formulada no bojo das teorias neoclássicas, a criação das Unidades de Conservação no Brasil, que recebeu influência da concepção de parque e reserva ecológica dos países industrializados (principalmente dos Estados Unidos) e que paradoxalmente vai de encontro ao modelo de vida das populações locais, comunidades de coletores (extrativistas) e pescadores, bem como de populações indígenas, uma vez que segundo essa concepção os parques tem que ser espaços desabitados por populações humanas, que no processo de sua criação, tem de ser transferidas das áreas a serem preservadas (DIEGUES, 1992 p. 26).

Isto posto, este artigo examina em uma configuração nova, como se deu o processo de desenvolvimento na Amazônia brasileira, com destaque para região acriana, discutindo inicialmente a Política Ambiental implementada a partir do “Golpe de 1964” até atualmente, situando a temática das Unidades de Conservação e das populações locais nesse processo. Feito isso, buscamos compreender as implicações do atual modelo de desenvolvimento no modo de vida dessas populações e como elas pensam o uso dos territórios transformados em Unidades de Conservação, tomando como mote os processos que ocorrem nas



Florestas Nacionais do Macauã e São Francisco, que conforme o Plano de Outorga Florestal de 2009 encontram-se integralmente localizadas na Faixa de Fronteira brasileira e serão objetos de concessão florestal em 2009/2010. Mostraremos como o caso das populações dessas FLONAS pode ser tomado como referência para entendermos as estratégias de desenvolvimento que estão sendo formuladas para as diversas comunidades locais da região amazônica.

### **Política Ambiental na Amazônia: novos processos ou velhas práticas?**

É importante compreendermos como ocorreu o processo de desenvolvimento na Amazônia, iniciado com a expansão da Fronteira Agropecuária, onde o Capital busca expandir-se sem considerar os aspectos ecológicos em seu bojo, até sua “fase ecológica”, que culminará nas chamadas “Estratégias de Desenvolvimento Sustentável”.

No decurso desse processo – meados dos anos 70 e final da década de 1980 - era possível identificar duas posições distintas: exploração econômica *versus* preservação. No entanto, nos anos 90 isso fica notadamente difícil. Para os novos governantes e agentes da “sociedade civil”, seria possível compatibilizar interesses econômicos com preservação ambiental, desde que se combinasse adequadamente a exploração “racional” da floresta, utilizando os aportes da ciência como garantia para o uso “sustentável” dos recursos naturais.

Segundo Paula e Silva (2006) seguindo o estilo clássico de desenvolvimento do tipo extensivo<sup>2</sup>, a floresta amazônica representava um obstáculo a ser vencido no curso da modernização capitalista no pós – 1964, e que traria irremediavelmente efeitos imediatos tais como a derrubada da floresta e a expropriação das populações camponesas e indígenas que nela habitavam, conseqüência inexorável da “modernização”. Desde o princípio o Estado, sob o discurso de resguardar as fronteiras nacionais, procurou impor um projeto de modernização da Amazônia que preteria a bem de grandes grupos empresariais uma parcela significativa das populações, excluindo – os dos benefícios sociais do “progresso”.

A Amazônia, portanto, passou a ser objeto de uma política ambiental agressiva de

desenvolvimento e integração regional concebida nos anos 50 e 60 sob a influência direta da Escola Superior de Guerra (ARRUDA 1983; SILVA 1967 apud ALBERT 1991) que tinha em sua fase inicial o objetivo de promover o “povoamento” da região, incentivando por meio dos diversos planos, programas, créditos e construção de infra-estrutura a vinda das empresas, criando assim, condições para colonização pública.

Essa visão “Estadocêntrica” teve seu apogeu durante o regime da ditadura militar no Brasil (1964-1984). Àquela época, valorizando o Estado como indutor do desenvolvimento e ancorados nos fundamentos da doutrina de “segurança nacional”, os governos militares colocaram em marcha um conjunto de políticas voltadas para a “integração da Amazônia” ao novo processo de acumulação capitalista em curso no país. Cabia ao Estado desenvolver e “proteger” a região - mesmo que isso significasse prejuízo ambiental, expulsão ou extermínio de frações nada desprezíveis das populações indígenas e camponesas (SOUZA e PAULA, 2008, p. 02).

Isso evidentemente suscitou inúmeras reações nacionais e internacionais a esse modelo de Política Ambiental conduzida pelo Estado brasileiro na região amazônica. Na década de 80 esses processos “contra-hegemônicos” se expressaram tanto nas vozes dos movimentos sociais, destacando-se o caso do Acre com os chamados “empates” liderados por Chico Mendes e Wilson Pinheiro, bem como por “denúncias” levadas a cabo por ONGs internacionais ligadas à questão ambiental.

Como respostas a essas demandas geradas por esses movimentos sociais, principalmente de seringueiros e outros trabalhadores extrativistas, foram instituídas as Reservas Extrativistas<sup>3</sup>. Segundo Paula e Silva (2006, p. 119) os pressupostos que orientaram a criação das RESEX podem ser definidos da seguinte forma

Em linhas gerais, propunha-se como alternativa para o desenvolvimento regional, uma inversão na lógica de apropriação dos recursos naturais: a natureza deixaria de estar subordinada aos interesses imediatos de capitais privados e passaria a ser incorporada como bem público, cuja utilização deveria levar em conta as demandas sociais da população da região. Desse modo, o Estado passa a constituir-se e

referência central para atuar na reversão do modelo em curso, conforme demonstra o esboço inicial da proposta de Reserva Extrativista.

Apesar de representarem uma enorme conquista dos trabalhadores do Estado do Acre e da Amazônia em geral, as propostas das RESEX passaram do “romantismo” de seus pressupostos fundadores para uma lógica de “mercantilização” de seus recursos naturais, passando a incorporar elementos negados anteriormente, quando foram formulados os paradigmas da chamada “Reforma Agrária” dos seringueiros.

A partir da década de 90 essa lógica se inverte. Temos a partir daí uma mudança nas “estratégias de desenvolvimento” ancoradas no “desenvolvimentismo” e fundamentadas no Estado como seu principal indutor, que passam a ter no Mercado e nos diversos agentes da sociedade civil seus principais interlocutores. Nas palavras de Paula e Souza (2008, p. 04) a partir desse ponto as,

[...] estratégias de desenvolvimento que tinham no Estado seu principal autor são substituídas pelas estratégias voltadas para o mercado (mercado-cêntricas) e que têm na descentralização e no fortalecimento da participação da “sociedade civil” sua principal tônica. Com o novo período que se abre, consolidar-se-á também uma espécie de “tirania do desenvolvimento sustentável”, posto que considerado como a “única forma de salvar a Amazônia”

Nessa perspectiva, as principais reivindicações e demandas da questão ambiental serão encabeçadas pelos diversos setores da sociedade civil nesse período. Um dos pontos em que essa “pressão” junto ao Estado brasileiro, exercida pelos setores ligados a questão ambiental, pode ser claramente percebida no aumento significativo da criação de Unidades de Conservação Federal de usos diversos, principalmente no território da Amazônia Legal.

Prosseguindo nessa abordagem, a temática das Unidades de Conservação e das populações locais remete as duas principais vertentes do movimento ambientalista brasileiro: preservacionismo e socioambientalismo. Na fala de Little (2002, p. 16)

Dentro do processo de expansão da fronteira desenvolvimentista promovida pelos governos militares, a partir da década de 1970 houve um crescimento extraordinário no estabelecimento de novas áreas protegidas “uma frente preservacionista”, que produziu um grande impacto fundiário no país devido ao alto índice de sobreposição das novas áreas protegidas com os territórios sociais dos povos indígenas, dos quilombolas e das comunidades extrativistas. Nos quinze anos de 1975 a 1989, foram criados no Brasil 17 Parques Nacionais, 21 Estações Ecológicas e 22 Reservas Biológicas, que produziu o quadruplicamento da área total de Unidades de Conservação de Uso Indireto no país. Como as Unidades de Conservação de Uso Indireto não permitem a presença de populações humanas dentro de seus territórios “sendo isto uma de suas regras cosmográficas mais firmes”, a solução inicialmente proposta pelos preservacionistas foi a expulsão dos habitantes de “seus” novos territórios, seja por indenização ou por reassentamento compulsório, tal como se fazia com as barragens e os outros grandes projetos de desenvolvimento.

Little (2002) afirma ainda que esse processo conduziu a reações imediatas dos movimentos indígenas e dos socioambientalistas, destacando a intransigência e falta de sensibilidade social dos preservacionistas, ele chama atenção ainda para o choque entre a razão instrumental de Estado e a razão histórica dos povos “tradicionais”, essa primeira se caracteriza por uma tendência a soberania exclusiva do Estado Nacional, evidenciando uma aliança entre o velho autoritarismo e o novo ecologismo. Nessa perspectiva,

[...] a consideração dos interesses ou a participação dos povos tradicionais é mínima ou simplesmente não existe. A vigilância e o ordenamento territorial são tratados pelo Estado como questão militar, de segurança, e não como uma questão de sobrevivência dos povos que ocupam esses biomas. Trata-se de políticas de ordenamento territorial de caráter centralizador e autoritário fundamentadas na *razão instrumental do Estado* e na exclusividade do Estado em tomar decisões sobre essas políticas (LITTLE, 2002 p. 20, grifo nosso).

É isso que se evidencia quando analisamos os processos ocorridos atualmente nas UCs na Amazônia com um todo, no entanto, esse modelo significou um avanço estupendo em relação às concepções desenvolvimentistas que orientaram as políticas públicas para a essa região, como destaque para a Amazônia acriana.

### **Desenvolvimento e conservação na Faixa de Fronteira acriana: processos em curso nas FLONAS do Macauã e São Francisco**

Na Amazônia – acriana a partir da década de 1990 em diante ocorreu uma maior valoração do potencial econômico da floresta, inclusive no sentido histórico desta, criando maior possibilidade de exploração mercadológica. Fruto das lutas, a busca por alternativas de nova ocupação produtivas dos territórios, encontrou ao longo da década de 1980 e, sobretudo, de 1990, apoio dos movimentos ambientalistas mundiais, ocorrendo nesse processo, tanto o encontro como a apropriação dos discursos sociais, no âmbito dos ditames postos por agências internacionais de fomentos. Todo esse processo dava-se sob a ideologia gestada a partir do Relatório Brundtland – Nosso Futuro Comum (1983/1987), isto é, na busca do “desenvolvimento sustentável” (SILVA, 2008 p. 14).

Nesse eito, o caráter de território usado, cede lugar a uma visão puramente “ecológica” (mais de mercado do que humana), pouco considerando a população que, no caso da Amazônia - acriana, habitava a floresta há décadas. É nesse cenário que se inscrevem a criação e implantação de Unidades de Conservação de uso indireto, em que se prevê a retirada de populações de seus territórios para as áreas do seu entorno (SILVA, 2008 p. 15).

Ao desconsiderar as populações locais, as políticas públicas ambientais revelam que o ponto crítico desse processo, “está na geração de formas que produzem ainda maior perda de voz aos trabalhadores” e habitantes desses territórios. Isto num conjunto de ações que os façam serem engolidos pelos interesses dos grandes capitais privados na extração madeireira (e de outros recursos naturais) que entram em cena, sob a legalidade do processo licitatório promovido pelo Estado (Lei 11.284/06).

Nas Unidades de Conservação, definidas anteriormente como um espaço territorial de

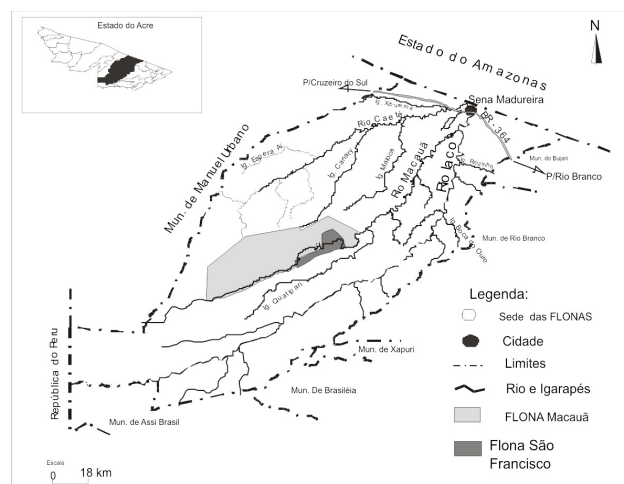
conservação da natureza, cabe a instância pública criadora, fomentar formas de gestão deste território como foi deliberado na referida lei. O território destas unidades deve ser entendido como o espaço em sua integralidade de recursos naturais existente, ou seja, com suas águas, sua flora e sua fauna (BRASIL, 2000 apud SILVA, 2008, p. 06).

Para o objetivo aqui proposto, interessa-nos especificamente as Florestas Nacionais (FLONAS) do Macauã e São Francisco. FLONAS “são áreas territoriais com cobertura florestal predominante nativa que tem como objetivo o uso múltiplo sustentável dos recursos naturais e a pesquisa científica. Nestes casos, passam a ser espaços para aplicação de formas de explorações sustentáveis de florestas nativas, como campo de experimento tanto por instituições de pesquisa (universidades, IBAMA etc), como por outros que obterem permissão junto aos órgãos responsáveis e ao Plano de Manejo e Uso do espaço desta unidade de conservação” (SILVA, 2003).

Nas FLONAS, é permitido a permanência das populações locais que habitavam esses espaços antes da regulamentação como área de domínio público, sendo possível a criação dessa categoria de Unidade de Conservação, tanto pelo Estado, com Município, nos casos específicos: Florestas Estaduais (Ex: Floresta Estadual do Antimary - FEA), e Florestas Municipais.

A FLONAS do Macauã e São Francisco foram criadas respectivamente em 1988 e 2000, e ocupam 173.475 ha e 21.600 hectares, se localizam no município de Sena Madureira no Estado do Acre, formando um território contínuo (Cf. Figura 03).

**Figura 03** – Mapa: Sena Madureira, AC. FLONAS Macauã e São Francisco.



Fonte: Silva, Miriam A. Bueno da et al., 2002. Reorganizado por Silvío Simone da Silva, 2003

Silva (2003, p.27) apresentando os principais aspectos de uma viagem de estudos as FLONAS do Macauã e São Francisco afirma que

Por outro lado, a criação das FLONAS Macauã e São Francisco que se territorializou sobre seus territórios de vivências (refiro-me às colocações, pois a área era território de antigos seringais, habitados por seringueiros, desapropriados para estes fins), suscita nos moradores locais duas situações contraditórias facilmente apreendidas nas conversas com eles:

\* O sentimento de esperança e otimismo. Aí falam com entusiasmo da assistência na saúde, escola, na extensão rural, na estrada que esperam ter Tráfego normal e se possível com veículo que faça a linha de transporte público até a cidade. E especialmente, de que com tais medidas, o governo finalmente lembrou de sua existência. Aí esperam transpor a situação de abandono e isolamento que sempre os caracterizaram.

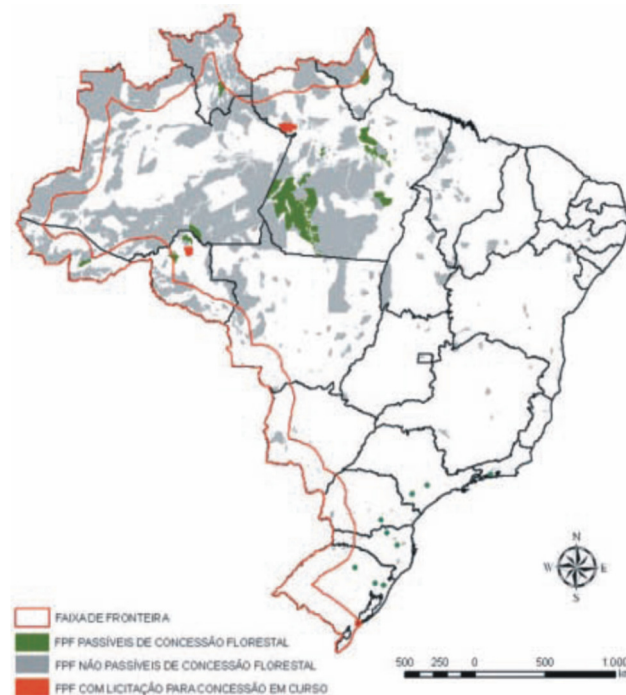
\* O sentimento de desconfiança e incerteza. As medidas que serão introduzidas com o plano de uso e manejo da terra nas FLONAS geram situações que estes desconhecem o que poderá vir acontecer. Há uma certa timidez de falar destas questões, pois temem por punições do poder público. Daí a extrema precaução em falar o que pensam sobre as políticas para a área.

Ora, se nessa época da viagem de estudo as FLONAS (2002) já existia esse tipo de incerteza por parte dos moradores acerca do projeto de desenvolvimento regional gestado para essa UC's, atualmente essas incertezas se avolumaram, vejamos por quê.

Segundo o Plano de Outorga Florestal – PAOF 2009<sup>4</sup>, a FLONAS do Macauã e São Francisco, estão incluídas nas florestas públicas passíveis de concessão florestal para esse ano.

Apesar da Lei 11.284/2006, chamada “Lei de Florestas Públicas” especificar que é proibido a exploração de FLONAS em Faixa de Fronteira, conforme o Serviço Florestal Brasileiro – SFB, órgão que é vinculado ao Ministério do Meio Ambiente – MMA, a exploração privada em escala industrial dos recursos naturais deverá ser implementada nas FLONAS do Macauã e São Francisco, não obstante elas estarem localizadas integralmente em Faixa de Fronteira, conforme podemos perceber na Figura 05.

**Figura 05** – Faixa de Fronteira e Florestas Públicas passíveis de concessão em 2009.



Fonte: cnfp/serviço florestal brasileiro. Julho de 2008 in Plano de Outorga Florestal 2009

Além de se localizarem na Faixa de Fronteira, outros dois fatores chamam atenção para os processos em curso nessas áreas: 1) conforme veremos na Figura 06, a Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis – ANP já especificava que as FLONAS do Macauã e São Francisco figuravam entre as áreas sobrepostas as bacias sedimentares de interesse do setor de petróleo e gás ; 2) Tanto o Conselho de Defesa Nacional - CDN, como o próprio SFB tratando acerca de concessões florestais em área de fronteira especificam que “- Apoiar medidas governamentais que visem permitir obras de infra-estrutura para a integração Sul-Americana, em momento oportuno.”, que remete oportunamente a Iniciativa para a Integração da Infra-estrutura Regional Sul-Americana – IIRSA (Cf. Figura 07).

**Figura 1.** Informação sobre localização da Flona do Macauã e São Francisco (território contínuo) na Bacia Sedimentar Madre de Dios com interesse do setor de petróleo e gás

ANP<sup>6</sup> (Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis)

A ANP, através de correspondência eletrônica enviada em 25 de julho de 2008, informa que parcela das áreas passíveis de concessão florestal encontra-se sobreposta a bacias sedimentares de interesse do setor de petróleo e gás, conforme ilustra o Quadro 16.

Quadro 16: Sobreposição das Florestas Públicas Federais passíveis de concessão florestal com bacias sedimentares de interesse do setor de petróleo e gás

Flona	Comentário
Jacundá	Integralmente localizada na Bacia Sedimentar do Solimões.
Humaitá	Integralmente localizada na Bacia Sedimentar do Solimões.
Macauã	Integralmente localizada na Bacia Sedimentar Madre de Deus, com estudos em andamento (aerolevanteamento magnetométrico e gravimétrico).
Anauá	Integralmente localizada na Bacia Sedimentar do Amazonas.
Mário Xavier	Trecho em construção do duto Campinas - Rio (trecho Taubaté-Paracambi) inserido na área da FLONA.
Canela	Integralmente localizada na Bacia Sedimentar do Paraná; Existem estudos previstos para esta bacia sedimentar (Levantamento geoquímico e dados gravimétricos e magnetométricos).

Fonte: cnfp/serviço florestal brasileiro. Julho de 2008 in Plano de Outorga Florestal 2009.

## Considerações finais

A maior parte das florestas tropicais da América Latina que ainda existem são habitadas por pessoas, muitas das quais têm um compromisso de longo prazo com o lugar e com as gerações futuras (SCHMINK, 2005), apesar desse aspecto, vimos anteriormente que existe uma tendência ao predomínio da razão instrumental do Estado quando são formuladas políticas públicas para as Unidades de Conservação no Brasil.

Little (2002, p. 20) afirma que quando a questão territorial do país é vista da ótica dos povos “tradicionais”, o ordenamento territorial vira uma prática cotidiana desses grupos, dado que eles sempre estavam “vigilando” e “ordenando” seus territórios desde o “chão”, com base nos seus interesses. Nesse marco, inovações nas formas de co-gestão do território têm mais possibilidades de reconciliar visões de cima com visões de baixo que formas centralizadoras e homogeneizadoras de ordenamento territorial.

O autor prossegue afirmando que a questão territorial não se deixa levar pela lógica estatista do mundo moderno, mas reclama por outra lógica, que respeite a diferença e o exercício pleno dos direitos dos povos “tradicionais”. Para esses grupos, que mantiveram seus territórios sociais durante longo tempo sem o apoio do governo (ou apesar dele), a problemática do ordenamento territorial é uma questão de defesa de seus territórios históricos. Em um plano ainda mais amplo, o que está em jogo é a capacidade do Estado brasileiro lidar com novas

exigências de pluralismo levantadas por membros da sociedade nacional, não só na esfera territorial, mas nos âmbitos legal, étnico e social também (LITTLE, 2002).

Nessa perspectiva, os processos que se iniciam nas FLONAS do Macauã e São Francisco trazem à luz essas discussões a cerca participação das comunidades locais na gestão dos recursos naturais em seus territórios, uma vez que como percebemos, a concessão florestal, ou seja, a modalidade de exploração industrial privada dos recursos naturais nessas áreas é objeto de extrema cautela tendo em vista a sua localização em Faixa de Fronteira.

Temas como Segurança Nacional, Soberania, controle sobre fontes energéticas estratégicas, Biopirataria que ameaça a riqueza da fauna e flora dessas áreas vêm à tona, porém os debates são simplificados frente à crença cega nos mecanismos de mercado como única alternativa para o desenvolvimento e conservação das florestas na Amazônia.

Desse modo, compartilhamos tanto das idéias desses autores, de que é necessário que hajam políticas voltadas para estes grupos sociais que acreditam na possibilidade de viver na terra e da terra (floresta), e de que criação destes tipos de áreas de conservação e preservação ambiental que se territorializa sobre espaços ocupados por populações tradicionais, entretanto, traz agravante, pois esta modalidade introduz planos de manejos que não admite quase nada das pretensões da população local (SILVA 2003, p.28).

É inegável também que qualquer iniciativa que procure abordar a conservação e o desenvolvimento em contextos separados, sem considerar a relação intrínseca entre populações locais e a preservação dos sistemas naturais, está fadada ao fracasso.

## Notas

<sup>1</sup> Mestrando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Acre – UFAC, Cientista Político/UFAC e Sociólogo da Prefeitura Municipal de Rio Branco – Secretária Municipal de Planejamento. E-mail: josuemdr@gmail.com.

<sup>2</sup> O uso de tal conceito está referenciado nas formulações de Trotsky (1978) *apud* Paula (2005): segundo o referido autor, o desenvolvimento extensivo se caracteriza pela utilização e a posse da natureza de forma extensiva, demandando sempre a incorporação de novas áreas ao processo de produção agrícola. Este tipo de desenvolvimento se processa de “fora” para “dentro” articulando diferentes subsistemas nacionais a um único sistema integrado economicamente pelo mercado e politicamente pelo Estado. Quando predomina o caráter extensivo do desenvolvimento, tende a ocorrer uma dominância da esfera política sobre a econômica.

<sup>3</sup> As Reservas Extrativistas foram instituídas pelo Decreto-lei

Presidencial nº 98.987/90 e são objeto de diversas legislações e estudos posteriores, para maiores informações ver Borges *et al.*, (2007).

<sup>4</sup> O resumo executivo do PAOF 2009 foi instituído pela Portaria Nº- 25, de 4 de Agosto de 2008, publicada no DOU de Nº 150, quarta-feira, 6 de agosto de 2008, Seção 1.

## Referências bibliográficas

ALBERT, B. (1992) **Terras indígenas, política ambiental e geopolítica militar no desenvolvimento da Amazônia: a propósito do caso Yanomami**. In: LÉNA, P. & OLIVEIRA, A. E. de. (orgs.) *Amazônia: a fronteira agrícola 20 anos depois*. 2 ed. Belém: CEJUP/ Museu Paraense Emílio Goeldi.

BECKER, Bertha K. (2005). **Geopolítica da Amazônia**. *Estud. av.*, São Paulo, v. 19, n. 53. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n53/24081.pdf>. Acesso em: 25 Julho 2009. doi: 10.1590/S0103-40142005000100005.

BORGES, Sérgio Henrique, Simone Iwanaga, Marcelo Moreira, e Carlos César Durigan. (2007). **Uma análise geopolítica do atual sistema de unidades de conservação na Amazônia Brasileira**. *Política Ambiental* 4 (agosto): 3-42.

BRASIL, Serviço Florestal Brasileiro / Ministério do Meio Ambiente. **Plano Anual de Outorga Florestal - 2009** / Brasília: MMA / Serviço Florestal Brasileiro, 2008. 111 f. : il. ; 30 cm.

CECENÁ, Ana Ester et al (2007). **Territorialidade de la dominación: la Integración de la Infraestructura Regional Sulamericana (IIRSA)**. DIEGUES, A. C. S (1992). **Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis da crítica dos modelos aos novos paradigmas**. São Paulo em perspectiva, V.6, Nº 1 e 2.

LITTLE, Paul E. (2002). **Territórios sociais e povos indígenas no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade**. Universidade Nacional de Brasília: Série Antropologia 322.

MONTIBELLER G. (2004): **O mito do desenvolvimento sustentável. Meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias**, DA UFSC, Florianópolis.

PAULA, Elder Andrade de (Org.) (2005). **(Des) Envolvimento insustentável na Amazônia Ocidental: dos missionários do progresso aos mercadores da natureza**. EDUFAC. (Séries Dissertações e Teses – 7). Rio Branco.

\_\_\_\_\_ e SILVA, Silvio Simione (org.) (2006). **Trajatória da luta camponesa na Amazônia - acriana**. EDUFAC. Rio Branco. pp. 105-139.

SCHMINK, Marianne. (2005). **Comunidades, florestas, mercados e conservação**. Pp. 161-173 em Zarin, Daniel J., Janaki R.R. Alavalapati, Francis E. Putz e Marianne Schmink (orgs.), *As Florestas Produtivas nos Neotrópicos: Conservação por Meio do Manejo Sustentável?* Brasília: Instituto Internacional de Educação do Brasil.

SILVA, Silvio Simione (2003). **Rio Macauã: viagem aos confins do rio das mil e uma curvas**. *Revista Uáquiri*, Rio Branco, Departamento de Geografia, Universidade Federal do Acre, n.1, A.1; jul/dez/2003. p.133-164.

\_\_\_\_\_ (2008). **A floresta como dimensão territorial: Novos e velhos apontamentos para a compreensão do desenvolvimento agrário na Amazônia-acriana**. UFAC, Artigo.

SOUZA, Israel Pereira Dias de e PAULA, Elder Andrade de (2008). **“Estadocentrismo” ou “mercadocentrismo”: desafios aos movimentos sociais e à soberania na Amazônia**. Texto apresentado no 1º Encontro da Região Norte da Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS Amazônia: em busca de novas abordagens 16-19/09/2008, UFAM, AM GT: Movimentos Sociais na Amazônia: desafiando fronteiras.

# “NOSSO LUGAR NO MUNDO!”: ANÁLISE SEMIÓTICA DE UM FOLHETO TURÍSTICO DO ESTADO DO ACRE

Juliana dos Santos Lima<sup>1</sup>  
Francisco Osvanilson Dourado Veloso<sup>2</sup>

**Resumo:** Com o avanço tecnológico, recursos semióticos tem sido empregados amplamente na produção de significados, e diversos estudos (Kress e van Leeuwen, 1996, 2001, 2002; Royce & Bowcher, 2007; Baldry & Thibault, 2006) têm investigado quais são estes recursos e como eles são utilizados no processo de semiose. Este artigo tem como objetivo analisar o processo de semiose de panfletos turísticos, que fazem uso de imagens, organização de página, cores, gramatura do papel impresso e a linguagem verbal que, juntos, compõem a mensagem. Com base no conceito de multimodalidade de Kress & van Leeuwen (2001), e Barthes (1990) analisou-se panfletos turísticos do Estado do Acre, que são confeccionados pela Secretária de Turismo e Ministério do Turismo do Estado. O processo de semiose dá ênfase aos aspectos da natureza, sempre associando o Estado à Floresta Amazônica, é isso que é feito através da escolha das imagens, que ressaltam o artesanato local, cultura indígena e outras características relevantes para o processo de reconstrução de identidade do Estado do Acre.

**Palavras-chave:** análise crítica do discurso, multimodalidade, semiótica.

Nos últimos anos, o Governo do Estado do Acre tem investido em propaganda turística, mostrando um “Acre” que parece possuir tudo que um turista pode almejar encontrar, pois sua história, tradições, assim como a culinária e roteiro turístico tornam-se encantadores através da seleção de elementos a serem mostrados em fotografias para aqueles que procuram um lugar atraente por sua natureza e riqueza natural.

Ao tornar o “Acre” sedutor os organizadores do material de propaganda do Acre (re)criam a realidade através do discurso, produzindo a possibilidade de que seus habitantes e visitantes passem a perceber o local representado de uma outra forma. Ao

salientar características locais, através de imagens, da cultura, entre outros artifícios, este discurso da mídia faz uso da multimodalidade, que é o uso de mais de um recurso semiótico ou ‘modos’ no processo de significação (Kress e van Leeuwen, 2001).

Segundo Kress e Van Leeuwen “(...) os significados são construídos através de diferentes recursos multimodais e podem ser ‘ditos’ tanto visualmente quanto verbalmente.” A comunicação visual pode ser expressa através de cores, estruturas arquitetônicas, e isto afeta o processo de significação.

A multimodalidade está em todos os campos de nossas vidas e não existe mídia monomodal (Kress & van Leeuwen, 2001), porém apenas nos últimos anos estes recursos vêm sendo analisados. Kress e Van Leeuwen dão ênfase que nenhum texto é construído de forma monomodal, ou seja, utiliza apenas um recurso semiótico. Os autores enfatizam que todas as áreas são multimodais, pois dispomos de vários elementos, como por exemplo, nos panfletos analisados neste projeto que ressalta as cores, gramatura do papel, organização do texto na página, ou seja, uma gama de recursos multimodais, que são selecionados para o processo de significação. Nesta pesquisa focaliza-se na utilização de tais recursos, que estão inseridos com a linguagem verbal para atrair um público alvo.

A linguagem verbal é definida como de dupla articulação, mas os textos multimodais transmitem significados em múltiplas articulações. Kress e Van Leeuwen (2001) destacam quatro categorias que são: discurso, design, produção e distribuição.

Neste trabalho estas classificações são relevantes, pois se fazem presentes no objeto de estudo. O discurso por ser conhecimentos formados socialmente através da realidade (Kress & van Leeuwen, 2001); nos panfletos do Acre o discurso é/foi construído com base na realidade, retirando as ideias do contexto que já estão estruturadas socialmente e culturalmente, contudo esses projetos

são escolhidos de acordo com a necessidade do que se almeja construir. Na elaboração dos panfletos do Acre, os recursos organizados com apoio na realidade foram escolhidos para atrair um determinado público, pois a comunicação tem fins lucrativos.

“Discursos são conhecimentos socialmente construídos da realidade. Por ‘socialmente construídos’ entendemos que eles são desenvolvidos em contextos sociais específicos, e de maneira apropriada aos interesses de atores sociais nesses contextos, independente de se tratar de contextos sociais mais amplos(...) ou não (...).” (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.04)<sup>3</sup>

O design são as formas das quais são utilizados os recursos semióticos, em todos os recursos. O design faz uso de diversas modalidades tornando-as suas. Nos panfletos analisados, esta categoria está inserida e poder-se-á perceber que o design escolhido nem sempre é o produto final (o que chegará ao público alvo), pois antes da confecção do material são arquitetados os mais variados designs até chegar ao produto a ser comercializado.

“Design é uso de recursos semióticos, em todos os ‘modos’ semióticos e combinações desses modos. Design é a forma de realização do discurso no contexto de determinada situação de comunicação.” (Kress & Van Leeuwen).

A produção é a materialização dos eventos semióticos; é aqui que os panfletos ganham a forma final para que seja distribuído. No processo de produção, os panfletos ganham forma e acrescentam significados. Pode-se ver este resultado nos materiais utilizados, como por exemplo, a cor, a gramatura do papel, a linguagem verbal entre outros artefatos.

“Produção é o uso comunicativo de recursos materiais, do ‘meio’. O conceito de ‘meio’ inclui o corpo e a voz, e as ferramentas que podem estender corporalmente a comunicação e expressão, bem como ferramentas e materiais empregados na produção de artefatos.” (idem, p.66)

A distribuição é vista como não semiótica, pois não acrescenta significado ao produto final,

simplesmente ajuda no processo de dispersão, mantendo a preservação e distribuição. Todavia, Kress & van Leeuwen mencionam que a distribuição é um elemento semiótico, visto que ocorrem algumas mudanças no processo de significação. O leitor/turista decodificará os panfletos e este processo não restringe o decodificador a apenas um significado, logo a distribuição é semiótica, pois adquire um potencial semiótico. (Kress & van Leeuwen, 2001).

A distribuição “tende a ser considerada como não semiótica, como um elemento que não adiciona significação, meramente como facilitador de funções pragmáticas de preservação e distribuição.” (idem, p. 05).

Nos panfletos foi possível perceber que o *discurso* ressaltado é distinto, o *design* foi escolhido de acordo com interesses de comunicação, *produção* são meios relevantes para o processo de significação e a *distribuição* que ajuda nas funções pragmáticas de preservação e distribuição.

O projeto tem como foco a semiose dos folhetos acreanos, contudo, neste trabalho faz-se comparação com folhetos de Santa Catarina; isto é feito para mostrar as características que são escolhidas pelos produtores ambos. Neste artigo relata-se dos mais variados recurso semióticos que podem ser encontrados nos panfletos do Estado do Acre e Santa Catarina<sup>4</sup>; nestes panfletos nos deparamos com a utilização de imagens, cores, linguagem verbal, entre outros recursos semióticos. Na teoria de Kress e van Leeuwen estes ‘modos’ são relevantes, pois ajudam na construção da identidade com auxílio da multimodalidade. A teoria de Barthes (1990), também pode ser agregada com a de van Leeuwen, pois os panfletos enfatizam imagem-texto e texto-imagem.

De acordo com Barthes (1990), não é só os linguistas que desconfiam da natureza linguística da imagem, bem como pessoas comuns percebem o potencial da imagem; a imagem é algo que não pode ser expresso por palavras; a imagem enfatizada é a publicitária, pois tem objetivos específicos, apesar de Barthes ressaltar que somos uma civilização da escrita, também fala da constante utilização da imagem.



A imagem é extremamente importante, mas só voltando às civilizações antigas pode-se encontrá-la sem palavras, ou seja, voltar a uma espécie de estado pictográfico da imagem (Barthes, 1990). Isso não significa que a imagem não tenha espaço na sociedade e, sim, que a mensagem linguística ainda é predominante. Segundo Martinec e Salway (2005), imagem e texto podem ser independentes, pois em determinadas situações ambos dizem o mesmo.

É nítida a utilização de imagens e variados recursos semióticos nos meios de comunicação, e isso acontece porque tais recursos auxiliam ao leitor/turista no processo de significação e porque estes ‘modos’(recursos semióticos) estão inseridos em todos os contextos de nossas vidas e, segundo Kress “é impossível compreender os textos, até mesmo as suas partes linguísticas somente, sem ter uma idéia clara de como esses outros elementos podem estar contribuindo para o significado do texto” (Kress, 2000).

Segundo Barthes pode-se ressaltar a utilização de três mensagens na publicidade analisada em “Retórica da Imagem” e estas são:

- \* Uma mensagem linguística;
- \* Uma mensagem icônica codificada;
- \* Uma imagem icônica não-codificada.

Na mensagem linguística, destacam-se duas funções que são: *ancoragem* e *etapa*.

De acordo com Barthes (1990), a *ancoragem* é a função mais frequente da mensagem linguística; encontramos-a na fotografia de imprensa e na publicidade, logo, os panfletos do Acre podem ser analisados nesta categoria. Segundo o autor quando a ancoragem está noutro âmbito (além da publicidade), pode ser ideológica, pois a legenda evita interpretações não desejadas e, isso restringe as interpretações do leitor, ou seja, restringe a polissemia da imagem. Em algumas das imagens da Propaganda Oficial do Estado do Acre podemos notar que há função de *ancoragem*, como por exemplo, no panfleto escolhido para análise que em sua capa possui uma divisão, mostrando o Acre indígena e urbano, mas também tem mensagem verbal, porém esta apenas restringe o leitor/turista ao Estado.

(figura 1).

Podemos comparar o mesmo tipo de elaboração no panfleto de Santa Catarina, onde a ponte (imagem noturna, pois tenta passar um lugar mais sofisticado), as cores que representam o Brasil, assim com a mensagem linguística são utilizados para alcançar um público alvo, todavia a imagem tem maior relevância, visto que se trata de *ancoragem*. (figura 2).

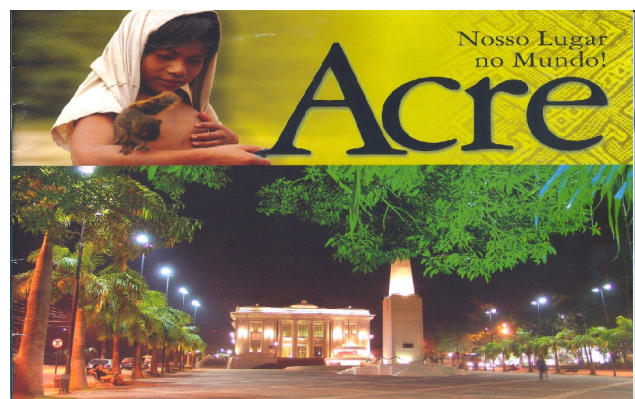


Figura 1(exemplo de ancoragem na publicidade)

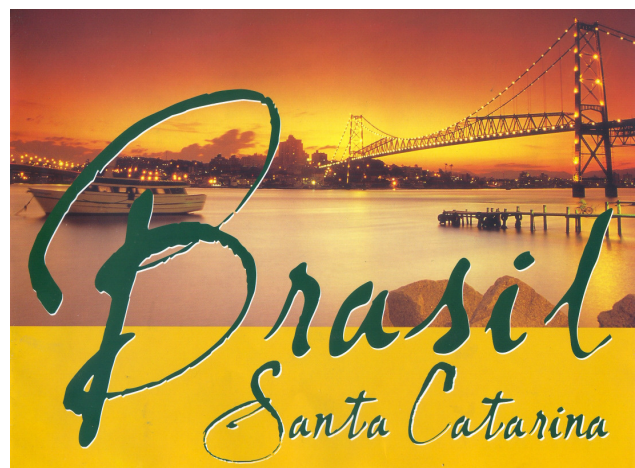


Figura 2 (ancoragem)

Já a função de etapa ocorre nos desenhos humorísticos e nas bandas desenhadas (Barthes, 1990). Entretanto, a função de etapa não se restringe a estes gêneros, pois é possível identificar tal relação entre imagens e palavras nos textos publicitários aqui analisados. (figura 3 e 4).



Figura 3



Figura 4

Na figura 5, mostra-se o município de Xapuri, ressaltando a casa de Chico Mendes, o museu de Xapuri e a Fábrica de Preservativo. Ao lermos o texto percebemos que complementa as imagens expostas, logo temos a etapa.



Figura 5

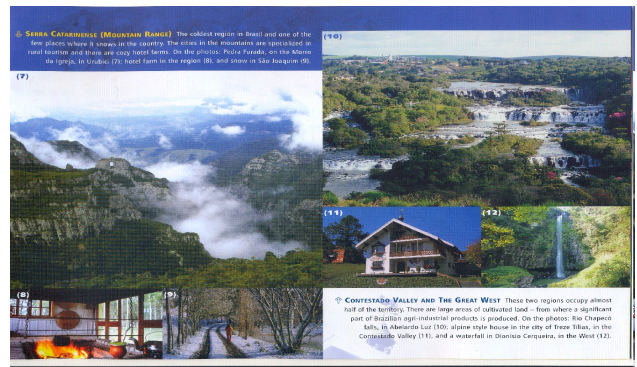


Figura 6

A figura 6 é um exemplo de *etapa* no panfleto de Santa Catarina, onde a paisagem mostrada é complementada através da linguagem verbal, visto que não é apenas o que vemos na imagem que está sendo ressaltado no texto e sim outras características do local exposto.

Com esta análise percebe-se que não é apenas a *ancoragem* que pode tratar de publicidade e, que a *etapa* também pode ser utilizada visto que com as mudanças desde que Barthes escreveu as publicidades mudaram significativamente. Aqui por tratar-se de publicidade as imagens possuem diversas intenções e efeitos programados, pois pretende chegar a um público alvo, turistas/leitores e, é fato que as mensagens são essenciais para analisar os panfletos e/ou outros materiais.

Apesar de sermos uma civilização predominantemente da escrita; a imagem também tem papel importante dentro da sociedade e, por ambas muitas vezes caminham juntas, todavia podem ser independentes. Hoje a imagem está presente em todos os lugares, seja no campo acadêmico ou outro, pois é impossível não analisar os elementos que estão anexados as mensagens linguísticas, visto que estes são carregados de significado.

Muitas identidades podem ser construídas através da mídia e dos mais vários recursos que são utilizados para chamar atenção do público alvo. Quando panfletos ou folhetos são distribuídos para turistas/leitores, estes estão carregados de recursos multimodais e possuem a identidade de uma cultura, ou pela menos algo que o distribuidor deseja construir, pois a utilização destes 'modos' usados nos panfletos, na mídia, nos mais variados meios de comunicação são empregados para fazer o leitor

enxergar o que os distribuidores querem. No caso dos panfletos do Acre, a identidade do Estado é reconstruída através das antigas arquiteturas que foram reformadas, e de variados fatores que surgiu quando o Estado foi assumido por um poder político que re-inventou esta nova identidade. Os acreanos que moram na cidade de Rio Branco há alguns anos, podem perceber as mudanças que aconteceram, e estas fizeram o Estado do Acre ser visto sobre outro aspecto ou pelo menos foi construída uma nova identidade para Estado, através do que foi construído e reconstruído nos últimos 10 anos.

Em um de seus artigos, Lemke (2006), postula que “toda identidade é um market. Uma boa comercialização quer dizer vender bons produtos, através da mídia e da identidade certa. Ao mesmo tempo, a comercialização também produz tipos de identidades sociais.”<sup>5</sup> (Lemke, p. 5) . Esse fato é relevante, pois a confecção desses folhetos e panfletos é feita para vender uma cidade, um Estado, um país, através de sua identidade, dos produtos locais, da natureza, enfim, de tudo que pode diferenciar uma região/lugar de outro. A multimodalidade é utilizada está presente em todos os lugares, pois mínimo de recursos utilizados são dois. Com os avanços tecnológicos, ficou clara a necessidade desses ‘modos’ ou recursos semióticos, embora fossem utilizados há alguns anos. Em retórica da imagem, Barthes diz que nossa sociedade ainda é muito ligada à escrita, pois a escrita e a fala são termos plenos da estrutura informativa e tem um papel mais importante dentre da sociedade, já a utilização de cores, sons, entre outros recursos são relevantes, mas não conseguem sobressair diante a escrita.

#### Notas

<sup>1</sup> Graduanda em Letras Inglês  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
email: juliana.slima@uol.com.br

<sup>2</sup> Doutor em Linguística Aplicada  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
e-mail: ndourado@gmail.com

<sup>3</sup> Tradução de Francisco Veloso

<sup>4</sup> Os panfletos de Santa Catarina são citados apenas para comparação com os do Estado Acre que são o objeto principal.

<sup>5</sup> Minha tradução.

#### Referências bibliográficas

- Barthes, Roland. (1990). Retórica da Imagem. In: *O óbvio e o obtuso*. Ed. Nova Fronteira.
- Kress, G., and Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images*. London and New York: Routledge.
- Kress, G. and Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse – The modes and media of contemporary communication. London: Arnold.
- Kress, G. and Van Leeuwen, T. (2002). “Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour.” *Visual Communication* 1(3), pp. 343-368.
- Lemke, Jay. Transmedia transversals: marketing meaning and identity. University of Michigan, USA. Fonte: [http://wwwpersonal.umich.edu/~jaylemke/papers/transmedia\\_traversals.htm](http://wwwpersonal.umich.edu/~jaylemke/papers/transmedia_traversals.htm) Consultado em: 21/08/2007
- Martinec, Radan, and Salway, Andrew. A system for image-text relations in new (and old) media. In: *Visual communication*, vol. 4, Nº 3, 337-371 (2005). SAGE publications. Fonte: <http://vcj.sagepub.com> Consultado em: 28/08/2008

# MARUPIARA JABUTI-BUMBÁ

Keiliane Custódio de Souza<sup>1</sup>  
Luciana Marino do Nascimento<sup>2</sup>

**Resumo:** O Marupiara Jabuti-Bumbá é uma manifestação artística criada há quatro anos por uma família de artistas na cidade de Rio Branco, Acre. Segundo o grupo, o Marupiara Jabuti-Bumbá nasceu da necessidade de se criar uma manifestação que falasse das peculiaridades locais atravessadas pela ótica popular. Os criadores e integrantes desta manifestação escolheram como fonte de inspiração o folguedo Bumba-meu-boi, substituindo o boi, como principal personagem, pelo jabuti, visto que este é um típico animal da floresta e símbolo da luta pela sua preservação. O boi, ao contrário, é estigmatizado no Estado do Acre como marca de destruição. Assim, o *Marupiara Jabuti-Bumbá* não se atém apenas a contar histórias, pois através de seus cantos tenta-se alertar a comunidade sobre a degradação do meio ambiente, principalmente em relação às queimadas que destroem o solo e as nascentes dos rios. Deste modo, o presente trabalho objetiva apresentar um recorte do projeto de pesquisa *Marupiara Jabuti-Bumbá: um exame dos elementos discursivos e narrativos* apresentado ao Curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade. Portanto, a proposta desse trabalho é questionar a “criação” do Marupiara Jabuti-Bumbá. Destarte, esta pesquisa, que culminará em um estudo sistemático do Marupiara Jabuti-Bumbá fomentará o debate sobre a “invenção” de uma nova manifestação artística na comunidade de Rio Branco, Acre.

**Palavras-chave:** Marupiara Jabuti-Bumbá, manifestação artística, Rio Branco-AC.

Este trabalho é um recorte do meu projeto de pesquisa apresentado ao mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, turma de 2009. O projeto, que está sendo desenvolvido, tem como objeto de análise a manifestação artística<sup>3</sup> Marupiara Jabuti-Bumbá.

Criada em 2005 na cidade de Rio Branco (Acre), esta manifestação, tem como idealizadores a família Farias. Esta família, moradores do espaço urbano

da cidade de Rio Branco, é constituída por um número representativo de artistas, como: teatrólogos, poetas, artistas plásticos e um artesão. A trajetória dos Farias é marcada pelos movimentos culturais da cidade em que residem.



Apresentação do Marupiara Jabuti-Bumbá em Brasília, 2006.  
(figura 1)

No período em que esta manifestação foi criada a maioria de seus integrantes e criadores eram moradores do Bairro Seis de Agosto, local onde também aconteciam os ensaios. No entanto, em 2008 os ensaios passaram a ser realizados no Bairro Mocinha Magalhães. Segundo seus fundadores o Marupiara Jabuti-Bumbá nasceu devido à “necessidade” de se criar uma manifestação que falasse das peculiaridades locais, ou das histórias locais, atravessadas pela ótica “popular”. Para isso, recorrem aos acontecimentos históricos e religiosos do Acre e buscam inspiração no folguedo bumba-meu-boi.

Portanto, criar uma manifestação a qual tem como principal elemento o boi, destoaria da realidade ambiental no Acre, pois o boi, neste Estado, é estigmatizado como marca de destruição da floresta. Desta forma, para contrapor com a imagem do boi, o jabuti foi introduzido como principal personagem do Marupiara Jabuti-Bumbá e como símbolo de resistência da devastação da floresta acreana para a criação dos grandes pastos de boi. Apesar de o jabuti ser símbolo de resistência, por ter um casco grosso e viver em média 80 anos,

é um animal vagaroso e por isso torna-se presa fácil de quantos inimigos que dele queiram se apossar e ainda é um dos bichos mais afetados nas queimadas. No entanto, ele é referenciado no Marupiara Jabuti-Bumbá porque além de contrapor as brincadeiras de bois, traz uma resposta ao grande desastre ecológico ocorrido no Acre no ano de 2005. Segundo Farias e Boa Ventura: “O jabuti é uma proposta de preservação das brincadeiras e também do meio ambiente” (2008, p. 24). Portanto, o objetivo do Marupiara Jabuti-Bumbá não é ater-se apenas a contar histórias, mas também despertar a consciência ecológica do público e além de alertar a comunidade sobre a degradação do meio ambiente eles também se declaram inimigos daqueles que destroem a floresta.

Para atender essa “necessidade” de criar uma manifestação “tipicamente acreana” eles criam um enredo que expressa fatos religiosos e históricos do Acre como: a Nossa Senhora Seringueira e os lendários Padre José e Peregrino; o Santo Daime e o mestre Irineu; e a Revolução Acreana. E reverenciam também pessoas de grande importância no cenário histórico e artístico do Acre como: Chico Mendes, Hélio Melo e Matias. Desde a criação dessa manifestação, seus integrantes tem participado de diversos festivais de cultura em alguns Estados brasileiros, como em Goiás, Rondônia e Piauí, além da cidade de Brasília - DF, com a finalidade de divulgá-la e afirmar o discurso de uma “manifestação popular” “tipicamente acreana”.



Apresentação do Marupiara Jabuti-Bumbá em Brasília, 2006.  
(figura 2)

Contextualizada a manifestação, a proposta deste trabalho é colocar em debate um dos objetivos da minha pesquisa que é refletir sobre o processo da

“criação” da manifestação artística Marupiara Jabuti-Bumbá. Um dos motivos que me levou a essa reflexão foi o interesse e o envolvimento de uma família da cidade de Rio Branco em querer criar uma “manifestação popular” que expressasse as peculiaridades do Estado do Acre. Pois, será a criação desta manifestação apenas para atender a “necessidade” de se ter no Acre uma “manifestação popular”<sup>4</sup> tipicamente acreana? Ou será que a sua criação é para assegurar o discurso vinculado no ano da criação desta manifestação – período do governo de Jorge Viana – sobre a necessidade de (re)construir uma identidade acreana?

Para fazer essa reflexão, utilizo, como fonte de pesquisa, a monografia que relata sobre o Marupiara jabuti-Bumbá escrita em 2008 por Farias<sup>5</sup> e Boa Ventura.

Como já foi descrito, essa manifestação foi criada por uma família na qual a maioria das pessoas são artistas, e segundo Farias e Boa Ventura, sempre tiveram uma relação muito forte com as culturas ditas “populares” (2008, p.10). Além dessa família ser basicamente constituída por artistas há também uma professora de história, a qual, na época da criação do Marupiara Jabuti-Bumbá, trabalhava em um órgão de cultura da cidade de Rio Branco. Nas palavras do Professor Marcos Vinícios, em entrevista cedida ao CED-Ac (2008): “(...) eles não tem um trabalho na Seis de Agosto, é um trabalho da família Farias pra dar vazão às manifestações artísticas da sua família porque quase todo mundo na família é artista de uma forma ou de outra.”

Segundo relata Moraes em sua tese de doutorado, no período da criação do Jabuti-Bumbá, o Estado do Acre estava passando por um processo de (re)construção da identidade acreana, ou como Moraes coloca, por uma invenção ou reinvencão da identidade acreana, o que ela chama de *acreatividade*. Em um dos capítulos da tese, Moraes descreve como a identidade acreana é reiventada através da “revitalização do patrimônio histórico e cultural do Acre”, através da “criação de espaços de memória” e também com a “invenção e reinvencão de tradições” (2008, p.217). Assim, uma das manifestações inventadas mencionada em seu trabalho é o Marupiara Jabuti-Bumbá.

O processo de criação dessa manifestação, como vimos, é entrelaçado por várias outras manifestações.

Do Daime são utilizados os bailados e o instrumento musical conhecido por maracá, da cultura dos seringueiros é referenciado a Nossa Senhora da Seringueira e do bumba-meu-boi é preservado a forma de representar o espetáculo, ou seja, continua sendo um espetáculo de rua que se brinca em forma de círculo ou cortejo. Os elementos que foram pinçados dessas manifestações o foram porque contribuíram com uma formação ideológica que propõe uma homogeneização cultural do estado.

Apesar do pouco tempo de criação do Jabuti-Bumbá é possível encontrar alguns enunciados e chamadas jornalísticas ou não, apresentando essa manifestação como sendo acreana. Prova desses enunciados e chamadas são a divulgação da apresentação do Jabuti-Bumbá no XXXI Encontro Nacional de Folguedos no Piauí: “Jabuti-Bumbá acreano será, atração, no, Piauí”<sup>6</sup> e ainda “Grupo Marupiara Jabuti-Bumbá, do Acre, pela primeira vez no Piauí, será uma das grandes atrações deste ano, durante o XXXI Encontro Nacional de Folguedos...”<sup>7</sup>. Outra chamada que também trata o grupo como acreano está relatada no Jornal Página 20, de Rio Branco. Além disso, essa matéria também divulga o apoio do governo para o grupo se apresentar no festival folclórico da Feira de Trocas realizado no Estado de Goiás: “Governo do Acre ajuda grupo acreano a se apresentar em tradicional festival folclórico da Feira de Trocas” (2006, p.13).

No site do governo do Acre é possível encontrar ainda:

Expressividade cultural autêntica da arte popular o Marupiara Jabuti-Bumbá nasceu em 2005 em Rio Branco (AC) tendo como criadores os Farias, família de artistas com forte relação com a cultura popular. Com apenas dois anos de estrada o Jabuti já mostra sua força como folguedo popular participando de vários eventos nacionais como o I Encontro Sul Americano de Culturas Populares, que deu uma maior visibilidade ao grupo e contribuiu para que ele fosse convidado a participar do XXXI Encontro Nacional de folguedos do Piauí, de 16 a 21 de junho de 2007, em Teresina. No evento que costuma reunir cerca de 2.500 brincantes e 250 mil pessoas a participação do Jabuti-Bumbá conta com o apoio do governo do Estado, por meio da Fundação Elias Mansour.<sup>8</sup>

Com apenas três anos de criação, em 2008 o

grupo gravou um CD com as músicas que são cantadas nas apresentações do Jabuti-Bumbá. Em uma matéria para divulgar o lançamento do CD é relatado o seguinte: “Folguedo já é conhecido em todo o País e recebe apoio da Lei de Incentivo à Cultura”<sup>9</sup>. Desta forma, pode-se observar que o grupo além de participar de festivais culturais, para divulgar a manifestação, também tem recebido apoio dos projetos de cultura.

Sobre a “invenção das tradições” Hobsbawn narra como as tradições inventadas “são altamente aplicáveis no caso de uma inovação histórica comparativamente recente, a ‘nação’, e seus fenômenos associados: o nacionalismo, o Estado nacional, os símbolos nacionais, as interpretações históricas, e daí por diante” (1997, p.22).

A manifestação artística foi criada, mas, como tradição ela está ainda em processo de consolidação, o Marupiara Jabuti-Bumbá é um “sendo” e, se vai chegar a ser “folguedo”, ou manifestação acreana, como é vendido, só o tempo poderá dizer, pois esse processo dependerá de vários fatores, no qual, penso, o maior deles é o público participante comprar a idéia.

No entanto, sendo ou não uma manifestação criada para sustentar o discurso sobre a (re)construção da identidade acreana, o Marupiara Jabuti-Bumbá pode apresentar diversas funções na vida de seus integrantes, pois agrega sujeitos, proporciona a sociabilidade e cria um ambiente no qual esses sujeitos, de alguma forma, se ressignificam.

#### Notas

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre, e-mail – keilianeclaro@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Teoria e História Literária, professora do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre e do Curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, e-mail – terraincognita@bol.com.br.

<sup>3</sup> Apesar dos integrantes do Jabuti-Bumbá classificarem esta manifestação como folguedo, ou seja, como folclore e como sendo uma manifestação cultural, há uma discussão em torno desses conceitos que não tratarei nesse momento. No entanto, a denominarei como manifestação artística.

<sup>4</sup> Mesmo sabendo da complexidade que o termo popular representa, ele não é meu foco nesse momento. Utilizo esse termo apenas para designar algo que tenha maior alcance entre a população.

<sup>5</sup> Isis Farias: filha de Silene Farias - diretora do Marupiara Jabuti-Bumbá.

<sup>6</sup> Disponível, em: , [http://www.oestadoacre.com/index.php?Itemid=2&id=171&option=com\\_content&task=view](http://www.oestadoacre.com/index.php?Itemid=2&id=171&option=com_content&task=view). Acesso em: 04/10/2009.

<sup>7</sup> Disponível, em: , <http://www.piaui.pi.gov.br/novo/materia.php?id=24407>., Acesso, em: 04/10/2009.

<sup>8</sup>Disponível, em: [http://www.ac.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1708&Itemid=116](http://www.ac.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1708&Itemid=116). Acesso em: 04/10/2009.

<sup>9</sup>Disponível, em: [http://www.agencia.ac.gov.br/index.php?option=com\\_content&Itemid=281&id=302&lang=pt&task=view&sb\\_mick=2](http://www.agencia.ac.gov.br/index.php?option=com_content&Itemid=281&id=302&lang=pt&task=view&sb_mick=2). Acesso em: 06/10/2009.

## Referências bibliográficas

FARIAS, Ísis Bezerra de; BOA VENTURA, Rossiane Silva. *Marupiará Jabuti-Bumbá: o nascimento de um folgado popular*. Monografia. Rio Branco: Uninorte, 2008.

HOBSBAWN, Eric. *A invenção das tradições*. E. Hobsbawn & T. Ranger (orgs.). 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MORAIS, Maria de Jesus. “ACREANIDADE”: *invenção e reinvenção da identidade acreana*. Tese. Rio de Janeiro: UFF, 2008.

## Entrevista

CED-Ac. Entrevista realizada com o Professor Historiador e Arqueólogo Marcos Vinícios Neves em Rio Branco - AC, abril de 2008.

## Matéria de jornais

Jornal Página 20. Rio Branco, Acre, 19 de maio de 2009. Página de variedades.

## IMAGENS

Figura 1 e 2 - Apresentação do grupo Jabuti-Bumbá. Data: 14 a 17 de Setembro de 2006. Local: Brasília – DF. Foto: João Cabral. Acervo: Dept<sup>o</sup> de Patrimônio Histórico e Cultural – FEM.

# A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA NA COMPREENSÃO DOS CONCEITOS GEOGRÁFICOS<sup>1</sup>

Luciane Ferreira de Morais<sup>2</sup>  
Lucilene Ferreira de Almeida<sup>3</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo fazer breve reflexão sobre a importância da literatura na compreensão dos conceitos geográficos, mais especificamente os conceitos de espaço, lugar e paisagem. Este trabalho é resultado da elaboração de uma Oficina Pedagógica intitulada “Construindo o espaço geográfico”, que foi planejada e executada como parte das atividades da disciplina Investigação e Prática Pedagógica em Geografia III, do 7º período do curso de Geografia Licenciatura. A oficina foi realizada na primeira semana de Julho de 2009, na escola Senador Adalberto Sena, com alunos da 6ª série. Foram utilizados na execução da oficina apresentação em slide com imagens e os conceitos de espaço, lugar e paisagem. Procurando articular a Geografia com a Literatura, foram utilizados três poemas referentes a esses conceitos, como segunda atividade elaborada com os alunos. O primeiro poema “A Casa”, de Vinícius de Moraes, relacionado ao conceito de lugar, o segundo poema “A lagoa”, de Carlos Drummond de Andrade, referente ao conceito de paisagem e o terceiro poema “Rio Acre”, de Luciane Morais, que faz referência ao conceito geográfico de espaço. A última atividade trabalhada com os alunos foi a elaboração de desenhos em papel sulfite A4 sem palta, onde estes tinham por tarefa a construção do espaço geográfico a partir dos conceitos trabalhados e dos desenhos/paisagem/lugar elaborados por eles. Com esta oficina, concluímos que o uso da interdisciplinaridade motiva os alunos e a Literatura tem grande contribuição para entendermos os conceitos geográficos.

**Palavras-chave:** espaço, paisagem, lugar, geografia, literatura.

## Introdução

A Geografia ao longo de sua construção sempre se valeu de outras áreas para poder se firmar

enquanto ciência. A aproximação com áreas como a História, a Sociologia, a Biologia, entre outras, tem contribuído para que esta ciência se torne cada vez mais síntese e ampla. Entre essas áreas destacaremos aqui a Literatura.

Este artigo foi elaborado em quatro tópicos, sendo que o primeiro trata da relação – Geografia e Literatura, para que possamos compreender o êxito de se trabalhar com a unificação no mesmo estudo dessas duas áreas do conhecimento.

No segundo momento, falaremos sobre a definição dos conceitos de espaço, paisagem e lugar, com base em autores como Santos (1988) e Tuan (1983). No terceiro tópico apresentaremos os procedimentos metodológicos da elaboração da oficina pedagógica, desde a efetivação do projeto até a apresentação na escola. No quarto e último tópico será apresentado o uso de poemas na compreensão dos conceitos geográficos, que é nosso foco principal neste artigo. Dessa forma, esperamos que o trabalho possa trazer reflexões para os educadores na questão Geografia e Literatura. Lembramos que o propósito desse artigo é mostrar a utilização da Literatura pela ciência geográfica, servindo assim para que a compreendamos e possamos desvendar um universo fantástico no aprendizado dos alunos com os conceitos geográficos.

## A relação Geografia e Literatura

O estudo da Geografia com a Literatura é recente, iniciou-se nos estudos da Geografia Humanística que buscou o sentido de análise da relação humana no espaço, assim como os aspectos culturais.

O elo construído entre Geografia e a Literatura tem se mostrado muito importante para o conhecimento geográfico. As expressões artísticas contribuem enormemente para a construção de um pensamento mais



reflexivo e humano, já que toda e qualquer obra expressa um certo “olhar do mundo”. (CURSINO; HESPANHOL, 2008, p. 5)

Devemos nos torna ciente do elo entre Geografia e Literatura, pois há infinitas obras literárias que retratam definições, descrições, ações espaciais. E sobre os estudos das artes literárias, geograficamente podemos conhecer as dinâmicas que envolvem o habitat em que vivemos. Segundo Chaveiro (2007) a geografia, seja mundial ou brasileira tem dado frutos de experiências práticas para o conhecimento das categorias da ciência geográfica, tendo como uma de suas bases a literatura e seus respectivos gêneros de poesia, de pintura, de audiovisual.

Então, buscamos mostrar com a utilização de poemas, que os mesmos podem ser instrumentos nas aulas de geografia. O nosso anseio é incentivar no dia-a-dia do professor o trabalho com a relação Geografia e Literatura seja através de poemas, contos e/ou histórias que carreguem características do local, modos de vida, cultura, traços vividos, entre outros. cremos que isto motiva os alunos, principalmente aqueles que se identificam com a Literatura, a gostarem também de Geografia e vice-versa.

Outra instigação para a elaboração deste trabalho é que, quando se faz uma busca por bibliografias, temos poucos estudos relacionados a Geografia e Literatura, por isso, temos ainda um longo caminho a percorrer para amadurecermos os estudos desta relação.

### **Espaço, paisagem e lugar – compreendendo esses conceitos**

Esses conceitos geográficos – espaço, paisagem e lugar são fundamentais nos estudos para entendermos a ciência geográfica. Santos (1988) trabalha de maneira compreensiva o espaço geográfico, que para ele é resultado da relação do homem com a natureza, onde essa relação se dá através do trabalho, onde o homem constrói e reconstrói o espaço. Ainda o autor, justifica que, (1988) “o espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediado pelos objetos naturais e artificiais”.

Para Santos (1978, apud SPOSITO, 2004, p.91) “o espaço não é nem a soma nem a síntese das

percepções individuais. Sendo um produto, isto é, um resultado da produção, o espaço é um objeto social” [...]. Assim, o espaço como objeto da Geografia é produto da ação do homem, sendo assim constituído por conjuntos de particularidades, que são os lugares, onde cada ser humano adquire sua vivência.

Com relação a paisagem, que é uma categoria interna de análise do espaço geográfico, Santos (1988) a define como tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança. Porém, temos dois tipos de paisagem, aquela de transformação total do homem e a paisagem que ainda apresenta seu aspecto natural. A primeira é referente a paisagem artificial, por exemplo: no caminhar pela cidade vejo, prédios, pontes, avenidas, entre outros. Já o outro tipo de paisagem é a natural, exemplo, árvores, animais, lagoas.

O espaço geográfico pode ser analisado por recortes, que formarão o todo, que é o espaço. Esses recortes podem constituir o lugar. Para Tuan (1979, apud CORRÊA, 2000, p.31) o lugar apresenta uma personalidade pelo tempo de vivência. Então, entendemos que o lugar expressa sentimento, quando falamos este é meu lugar, quer dizer que criamos raízes, e experiência que por mais que o outro estranhe o lugar, porém para quem vive já um bom tempo tem um significado especial. Esse lugar representa partes deste espaço, em que há, por parte do indivíduo uma ligação movida por um sentimento. Parte então do entendimento de que o lugar é a parte do espaço na qual tenho maior relação, maior convívio.

Em síntese, a paisagem, conforme Santos (1983) é tudo aquilo que vemos, seja natural ou artificial (que já foi modificado pelo homem). São prédios, floresta, rios, pássaros, entre outras paisagens que vemos no espaço, e este é diferente de lugar. TUAN (1983) em sua obra “Espaço e lugar: a perspectiva da experiência”, nos fala de um exemplo interessante para conceituarmos o lugar, a criança a qualquer instante se apega a sua mãe, que refere-se como lugar porque traz segurança, afetividade. Então, lugar é o nosso cantinho do dia-a-dia, aquilo que nos é familiar, que nos remete segurança, sentimento. Já o espaço é amplo, abstrato, como nos fala Tuan (1983, p. 24). O exemplo de espaço para a criança – “no nível de atividade, uma criança conhece o espaço

porque pode mover seus membros: chutar o cobertor que a incomoda é uma amostra da liberdade [...]”. Então, espaço é aquilo que nos trás liberdade, amplo, onde poço me mover, correr, caminhar; como os pássaros que voam pelo céu (espaço), a noite dormem nos galhos de árvore (lugar).

### Aplicação da oficina pedagógica

Na construção do projeto para elaboração da oficina pedagógica, foi dada uma atenção à escolha do tema. Para Osório (2006, p. 94) “estabelecer um tema de pesquisa é, assim demarcar um campo específico de desejos e esforços por conhecer, por entender nosso mundo e nele agir de maneira lúcida e conseqüente”. Depois do tema definido elaboramos os objetivos que desejávamos alcançar com os alunos, o conteúdo, a justificativa do projeto e os procedimentos metodológicos. A oficina fez parte das atividades da disciplina Investigação e Prática Pedagógica em Geografia III, ministrada pela professora Lucilene Almeida, no curso de Licenciatura em Geografia.

No dia 15 de julho, pela manhã fomos para escola Senador Adalberto Sena, onde foi reservado por nós o auditório. Organizamos as cadeiras e mesas separando por grupos. A partir das 8:00 horas a professora regente trouxe seus alunos da 6ª série para a realização da oficina, que tinha como tema “Construindo o espaço geográfico”. Vemos nas figuras 1 e 2 as imagens que apresentavam nos slides e as observações dos alunos.



Figura 1: Início da Oficina  
Foto: Luciane F. de Moraes, Julho de 2009



Figura 2: Apresentação das imagens  
Foto: Luciane F. de Moraes, Julho de 2009

A oficina teve início com a “tempestade de palavras”, uma dinâmica que tem como objetivo diagnosticar o conhecimento que se tem sobre determinado tema, aqui seria sobre o que eles entendiam por espaço, paisagem e lugar. A execução desta dinâmica possibilita a abertura de diálogo entre alunos e orientadores da oficina. Conforme Moita e Andrade (2008) o diálogo é o sinal, o distintivo que deve marcar a produção de conhecimento na escola. É importante que antes do professor passar um determinado assunto para seus alunos, exemplo espaço, ele dialogue com a turma sobre o que entendem por espaço, e iniciar a tempestade de palavras, em seguida usar o senso comum para explicar o científico. (Ver figuras 1 e 2).

Depois apresentamos alguns conceitos. Os explicamos, levando em consideração as falas dos alunos. Após, ocorreu a realização de algumas atividades para avaliarmos o desenvolver da oficina. Foram realizadas duas atividades. Para a primeira, dividimos a turma de 38 alunos em seis grupos. Em seguida distribuímos textos literários, onde os alunos teriam que identificar quais deles faziam referências aos conceitos já construídos por eles na oficina. Nas figuras 3 e 4 temos os alunos analisando os poemas literários e relacionando-os aos conceitos apresentados por eles.



Figura 3: Distribuição dos poemas  
Foto: Luciane F. de Moraes, Julho de 2009



Figura 4: Leitura e análise dos poemas  
Foto: Luciane F. de Moraes, Julho de 2009

Percebeu-se que a utilização de poemas para identificar características geográficas chamou a atenção dos alunos. Para prosseguimento da oficina, utilizamos o diálogo, que, conforme Paulo Freire é necessário haver essa atenção como educador, estabelecermos um contato de diálogo entre este e seus alunos. Aos alunos foi indagado sobre o que eles entendiam por lugar. Surgiram respostas como: “lugar é a minha casa, a escola”. Em relação ao conceito de paisagem, percebeu-se que é bem mais claro para os alunos, que citaram vários elementos possíveis de serem visualizados, principalmente os naturais como árvore, animais, entre outros. Após deixá-los expressarem as suas definições e exemplos sobre os conceitos aqui trabalhados, mostramos através de imagens em Power Point, alguns exemplos de paisagens naturais e artificiais com o objetivo prosseguir na construção dos conceitos a partir do que já sabem e do que temos trabalhado sistematicamente sobre esses conceitos.

Em relação ao espaço, percebemos que é um pouco confuso para os alunos, principalmente quando se está trabalhando com conceitos espaciais como o de lugar. Daí, entender o que é o espaço e diferenciá-lo de lugar exige um esforço e um reforço em relação a exemplos e comparações, para que isso se torne mais claro. Assim, em uma segunda atividade, exemplificamos para os alunos que o espaço seria o todo, ou seja, as árvores, as casas, etc., que eles tinham desenhado. Levamos os alunos a compreenderem que, juntando tudo o que representaram em seus desenhos, formaria o espaço. Dentro daquele espaço por eles representado estariam vários lugares, também representados nos

desenhos por aquilo que é meu, minha casa, meu bairro, minha rua, minha escola, por exemplo. Já a paisagem é tudo aquilo que vejo, que meus olhos conseguem alcançar em um dado momento. A compreensão de paisagem é importante para que o aluno entenda a dinâmica do espaço e como este se transforma constantemente.



Figura 5: Representando os conceitos - desenhos  
Foto: Luciane F. de Moraes, Julho de 2009



Figura 6: Expondo as atividades  
Foto: Luciane F. de Moraes, Julho de 2009

As figuras 5 e 6 nos mostra a terceira atividade que elaboramos com os alunos, onde estes tiveram que desenhar em papel sulfite A4 sem palta e depois colocaram na cartolina seus respectivos desenhos relacionados aos conceitos geográficos. Para esta atividade, pedimos que cada componente de cada grupo representasse os conceitos trabalhados através de desenhos. Em seguida, cada grupo fez colagem dos desenhos individuais em uma cartolina, formando assim a compreensão de espaço geográfico. Após, cada grupo foi até a frente da turma para apresentar suas representações.

## O uso de poemas na compreensão dos conceitos geográficos

Ao explicarmos os conceitos, fizemos uso da interdisciplinaridade através de três poemas, cada um fazendo maior referência a um dos conceitos geográficos trabalhados na oficina. Tuan (1983), em seu livro “Espaço e lugar” discute esses dois conceitos a partir de experiências de vida. Por isso, ao trabalharmos com poemas, realizamos uma análise de fatos passados e presentes que constituem em experiências vividas, ou até mesmo perspectivas de futuro. No caso trabalhado por nós, na relação da literatura com a geografia, procuramos poemas que nos ajudassem a compreender a geografia e mais especificamente, seus conceitos correlatos. Assim, para trabalharmos o conceito de lugar, a singeleza do poema de Vinicius de Moraes, A casa.

### A casa

Era uma casa  
Muito engraçada  
Não tinha teto  
Não tinha nada  
Ninguém podia  
Entrar nela não  
Porque na casa  
Não tinha chão  
Ninguém podia  
Dormir na rede  
Porque na casa  
Não tinha parede  
Ninguém podia  
Fazer pipi  
Porque penico  
Não tinha ali  
Mas era feita  
Com muito esmero  
Na rua dos Bobos  
Número zero.

Como percepção individual, vemos a descrição de uma casa que parece não ter estruturas adequadas, porém nos últimos versos o autor simplifica o sentimento por “essa casa” e ainda traz referência, mostrando a localização do lugar, ao citar “rua dos Bobos, número zero”.

Para nós geógrafos analisando a questão dos conceitos geográficos explícitos acima, vemos esse poema fazendo referência ao lugar, pois retrata a questão de sentimento, algo de pertencimento. O

nosso objetivo não é discutir o sentido literário dos poemas, mas o sentido geográfico que o poema nos revela. E foi neste propósito que apresentamos este poema aos alunos.

Os alunos gostaram muito, principalmente porque hoje esse poema de Vinicius de Moraes (1991) foi transformado em música, então o que eles queriam era cantar. Mas, conseguiram logo de momento identificar sem dificuldade que o poema fazia referência ao lugar.

O segundo poema foi tirado da obra de Carlos Drummond de Andrade, é um poema muito conhecido, e que tivemos prazer de apresentar aos alunos.

### A lagoa

Eu não vi o mar.  
Não sei o mar é bonito,  
não sei se ele é bravo  
O mar não me importa.

Eu vi a lagoa  
A lagoa, sim.  
A lagoa é grande  
E calma também

No terceiro verso, o autor descreve as características da lagoa. Na chuva a lagoa fica reluzente!

Na chuva de cores  
da tarde que explode  
a lagoa brilha  
a lagoa se pinta  
de todas as cores.  
Eu não vi o mar  
Eu vi a lagoa.

Aqui temos uma paisagem natural, não se fala da interferência do homem, por isso não podemos chamar de paisagem artificial, mas sim de paisagem natural. Neste poema percebemos a descrição da paisagem natural “a lagoa”, por isso descobrimos no belo poema de Carlos Drummond de Andrade (2002) a inserção no conceito geográfico. Quando o poeta fala da lagoa e a descreve “brilha, e tem muitas cores”, diferente do mar, ou seja, é uma linda paisagem que o autor descreve, e que definimos geograficamente como uma paisagem natural. Os alunos gostaram muito do poema, pois a maioria conhecia e também não tiveram dificuldade para

identificar que enfatizava o conceito de paisagem.

Quanto ao conceito de espaço, usamos um poema tirado do blog – <http://moraislu.blogspot.com>, de autoria de Luciane Morais, o escolhido foi “Rio Acre”.

### **Rio Acre**

Prenhe de águas  
o rio está cheio.  
O povo veio vê,  
a cheia do rio;

Nesse primeiro verso, temos a descrição de uma paisagem, o rio Acre nos períodos das “cheias”, das constantes chuvas em nossa região.

É bonito de se vê  
mas, também  
6 meses (antes)  
o rio,  
praticamente não existia  
seco ... seco;

Na época  
de muitas chuvas  
na Amazônia  
o rio fica prenhe;

Corri pra vê  
as águas  
vem descendo  
fazendo reboição  
“bauceiro”  
o lixo  
vem junto com as águas;

Garrafas de refrigerante  
as águas  
vão levando  
o consumo humano;

A poluição nas águas do rio, a enchente que desabriga a população. Assim, todas essas transformações fazem parte de um espaço transformado pelo homem, por isso usamos esse poema para analisarmos melhor com os alunos o conceito de espaço geográfico. Desse modo, quando se fala do Rio Acre que está prenhe, ou seja, cheio, que ao olhá-lo vê-se a poluição doméstica “garrafas de refrigerante”, vemos um espaço transformado. Mas também no poema temos o lugar. Para quem vive às margens do rio Acre e vivencia todas essas transformações, o sentido de lugar está presente.

Temos também descrito no poema a paisagem artificial – passarela Joaquim Macedo. Quanto a percepção dos alunos em relação a este poema, tiveram dificuldade, uns falavam que fazia referência ao lugar, outros a paisagem, porém ao começarmos a discutir sobre este poema, entenderam a presença dos três conceitos geográficos presentes.

Na cheia  
do rio,  
a comunidade  
que habita  
nas margens  
sofre pelas águas  
que toma o seu lugar  
de direito;

A enchente entra nos barracos,  
a família  
está no abrigo público  
até a vazante do rio;

De cima  
da passarela - Joaquim Macedo,  
fico admirar  
as “muitas águas”;

Da medo  
de ver tanta  
água (escura)  
mas, gostaria  
de vê-la, sempre assim  
o ano todo;

É bonito de se ver,  
a alegria  
do rio  
em receber  
as águas  
de muitas chuvas.

Este poema complementa todos os conceitos, é espaço porque refere-se a amplitude; lugar, cita referências e paisagem pela descrição do que o autor descreveu. Tuan (1983, p. 83) nos fala que, quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar. Desta forma, a parte descrita do rio Acre, no poema, é a visualização que se tem, quando o personagem se encontra na Passarela Joaquim Macedo. Se é um turista, ou uma pessoa que esta caminhando, passeando, é num espaço com o qual o personagem se encontra. Porém, sendo uma pessoa que reside próximo a passarela e ver todo o dia o rio ao acordar, o espaço passou a ser familiar, tornou-se lugar, e não só espaço.

## Considerações finais

O trabalho que realizamos foi bastante produtivo, principalmente pela temática, pois fazer uma relação entre a Geografia e Literatura. A princípio encontramos dificuldades, porém uma idéia posta em prática e que consegue ser realizada, nos trazendo reflexões e aprendizado, torna o trabalho prazeroso. Por isso, justificamos que, poemas podem contribuir no aprendizado do aluno e professor diante da Geografia.

Nosso trabalho não faz parte de um projeto maior, tratou-se de uma rica experiência, que pode ser o ponto inicial para uma proposta maior. Constatamos que os poemas, com sua linguagem, se tornou muito mais atraente para os alunos, levando-os a compreenderem melhor e de maneira mais prazerosa. Para nós, orientadores da oficina, nos levou a refletirmos sobre a interdisciplinaridade.

A Geografia é uma ciência muito ampla, que nos dar a possibilidade de viajar através de diversos temas cotidianos, atuais, como uma leitura geográfica de um filme, um conto ou um poema, que tem as idéias mais claras e demonstram sentimentos, que trazem uma realidade passada, presente ou futura, refletida através da linguagem.

A nós, cabe descobrir novas e redescobrir velhas possibilidades para que a Geografia seja melhor compreendida. A Literatura certamente propicia isso. Agora basta se aventurar com esta relação. Osório (2006) nos fala que escrever é iniciar uma aventura [...], por isso, temos que aventurar. A idéia surgiu, devemos pegar caneta, papel e escrevermos.

### Notas

<sup>1</sup> Este artigo é resultado da realização de uma Oficina Pedagógica, realizada com alunos da 6ª série na escola Senador Adalberto Sena, sob a orientação da Profª Lucilene Ferreira de Almeida, na disciplina Investigação e Prática Pedagógica em Geografia III.

<sup>2</sup> Discente do curso de graduação em Geografia Licenciatura e bolsista PIBIC/CNPq. E-mail: moraisgeo@gmail.com.

<sup>3</sup> Professora Mestre do curso de Geografia, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, na Universidade Federal do Acre. E-mail: lual\_geo@hotmail.com

## Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. Rio de Janeiro: Recorde, 2002, p. 37.  
ANDRADE, Fernando César B; MOITA, Filomena Ma.G. S. Cordeiro. **O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a**

**formação docente e a construção do conhecimento na escola pública**. In: Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu - MG: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/GT06-1671.pdf>> Acesso em: 03 Set. 2009.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. **A dança da natureza e a ruína da alma: Geografia e literatura – uma leitura possível**. Revista eletrônica/Ateliê geográfico. v.1, n. 2. Goiânia-Go: UFG-IESA, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie/article/viewFile/3019/3058>>. Acesso em: 03 Set. 2009.

CORRÊA, Lobato Roberto. **Espaço, um conceito-chave da Geografia**. In: CASTRO, Elias Iná de; GOMES Costa Cesar Paulo da e CORRÊA, Lobato Roberto. Geografia: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000, p. 15-44.

CURCINO, D. C.; HESPANHOL R. A. M. de. **Geografia e literatura: ampliando os horizontes do olhar geográfico**. Disponível em: <[http://www4.fct.unesp.br/cursos/geografia/CDROM\\_I\\_X\\_S\\_G/A\\_n\\_a\\_i\\_s\\_%20-%20PDF/Deise%20Campos%20Curcino.pdf](http://www4.fct.unesp.br/cursos/geografia/CDROM_I_X_S_G/A_n_a_i_s_%20-%20PDF/Deise%20Campos%20Curcino.pdf)>. Acesso em: 03 Set. 2009.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí, Unijui: Vozes, 2006.

MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé: poemas infantis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MORAIS, Luciane Ferreira de. **Rio Acre**. Disponível em <<http://moraislu.blogspot.com>> Acesso em: 02 Jun. 2009.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: UNESP, 2004.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

# INFLUÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO NA CULTURA INDÍGENA AMAZÔNICA

Júlio César Barreto Rocha  
Universidade Federal de Rondônia

Lucinéia Miranda Sanches  
Universidade Federal de Rondônia

**Resumo:** A globalização é um processo de aprofundamento da integração econômica, social, cultural e política entre parcelas sociais, e possui como um dos resultados maior comunicação entre os povos do mundo no final do século XX e início do século XXI. As principais características da globalização são a homogeneização dos centros urbanos, a expansão das corporações para regiões fora de seus núcleos geopolíticos, a revolução tecnológica nas comunicações e na eletrônica, a reorganização geopolítica do mundo em blocos comerciais, uma cultura de massa universal, entre outros –porém discordamos que haja uma hibridização completa entre culturas populares locais, como costuma se dizer, pois sobe à tona uma valorização do local diante da invasão do global. Assim, se parece que o Planeta está ficando menor, e este crescimento causa preocupação, pois acaba fragmentando os valores locais, as fronteiras culturais tornam-se um estímulo para o renascer das diversidades perante o cenário de homogeneização cultural. Os índios da Amazônia ocuparam a América bem antes da chegada do europeu. Submetidos à escravidão, começaram as transformações culturais a princípio pelo modo de trabalho, e perda dos valores, em seguida na perda da língua própria. Contudo, se hoje é comum vê-los com telefone celular, computador etc., isso não significa que percam com isso os seus referenciais, mas que podem, através destes meios tecnológicos, potencializá-los e assim buscar uma política de recuperação e depois de conservação da sua cultura.

**Palavras-chave:** globalização, cultura, Amazônia.

## Introdução

Para entendermos a influência da globalização na cultura indígena amazônica, se faz necessário voltar um pouco em nossa história para assim tentarmos entender como se deu o processo e porque hoje em nosso estado temos uma missigenação cultural e de povos. Com o avanço da globalização, o local passa a ser um cenário de homogeneização cultural devido a chegada do colonizador, conseqüentemente começa uma nova era, a era da mistura cultural, Para muitos esta nova diversidade é estimulante, mas para outras é inquietante pois seu resultado atinge as culturas, que na maioria das vezes são destorcidas quanto seus costumes como: seu modo de vestir, comer, divertir, inclusive gostos pelas músicas dentre outros. Não que isso seja errado, mas é preciso que se tenha uma busca constante do resgate destes povos a fim de conservar suas identidades. Para nos situar do assunto vamos dar uma volta ao tempo, relembando um pouco de nossa história e esclarecendo um pouco de cada item.

## Relembando um pouco de nossa história

A região onde está localizado o estado de Rondônia (antigo vale do guaporé) já era habitado por indígenas antes mesmo da chegada dos portugueses, isto é, em 1750, isto é 250 anos após a descoberta do Brasil. Os mesmos em grande parte, foram escravizados e massacrados por resistirem aos “brancos”. Para que o progresso fosse possível, devido a escasês de mão de obra para o trabalho nas minas, nas produções agrícolas e também para defender as fronteiras com os espanhoes, o governo

português trouxe escravos negros e africanos do Rio de Janeiro, Salvador e também de Recife, pois a necessidade de trabalhador era muita. O resultado deste ato foi a mistura das raças onde desta três estírias, resultaram em mamelucos e mestiços. Mas com o esgotamento das minas de ouro, negros, brancos, pobres, indígenas escravos, foram abandonados na selva sem nenhum apoio.

O primeiro ciclo da borracha no século XIX veio como uma reação e incentivou uma multidão de imigrantes nordestinos, (fruto da mistura branco, negro e índio) para a região. Já no século XX, novos migrantes do Pará e Nordeste chegaram para o segundo ciclo da borracha em Rondônia.

Outro fator que contribuiu para a missigenação dos povos foi a construção da estrada de Ferro Madeira Mamoré (1907-1912) onde foram recrutados mais de 20.000 pessoas no estrangeiro: negros das ilhas da América Central, espanhóis, portugueses, italianos, franceses, ingleses, dinamarqueses, isso sem contar com brasileiros que vieram de várias regiões do país. Por isso os indígenas e o fruto desta mistura de povos, são denominados os amazônicos. A construção da BR 364, foi também uma porta larga para que por ela chegassem migrantes de vários estados do Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil, atraídos pelo governo federal para nova fronteira agrícola de Rondônia, a partir de 1970. Foi uma nova era de descendentes, missigenados ou não. Muitos deles se adaptaram a região e aos costumes. Assim há hoje em nosso estado uma mistura muito grande de povos de vários lugares do mundo sendo assim uma complexa mescla de hábitos, cultura e identidades. É estes povos que hoje habitam no antigo vale do Guaporé. Assim os que foram os primeiros residentes na região hoje são a minoria devido os maus tratos que tiveram no passado. Suas culturas (devido tantos outros diferentes) foram deixando de lado.

### **Globalização e homogeneização cultural**

A globalização quer dizer sobre o crescimento da liberdade de todos os povos e países da superfície terrestre, diz respeito também ao nosso cotidiano. Giddens (1996) diz que: A globalização um fenômeno “aqui dentro”, diretamente ligado às circunstâncias da vida local. Ou seja, interfere não

só na decisão de se organizar um bloco econômico de poder terá repercussões no nosso dia-a-dia, como também as nossas decisões no âmbito das relações pessoais, no campo do consumo (tipos de produtos que consumimos, frequência deste consumo, etc.), em relação ao nosso corpo, ou seja, as ações cotidianas repercutem globalmente, assim dá-se a impressão de que o planeta está ficando cada vez menor pois todos se conhecem e assistem a programas semelhantes na TV, ficam sabendo no mesmo dia o que ocorre no mundo inteiro. Ou seja, está associada a uma aceleração do tempo. Tudo muda mais rapidamente. Os deslocamentos também se tornaram muito rápidos: o espaço mundial ficou mais integrado. A globalização aumentou, de um modo sem precedentes, os contactos entre os povos e os seus valores, idéias e modos de vida. Como afirma SIQUEIRA 2001:

A sociedade pós-moderna é, por excelência, a sociedade globalizada, e nesta, o que chamamos de cultura global caracteriza-se pela diversidade, e não pela uniformidade como muitos afirmam. Nesta sociedade, o pluralismo cultural não se restringe mais a centros específicos, os quais, devido ao isolamento geográfico permitiam que os conflitos resultantes do choque e da hostilidade ao Outro, fossem resolvidos pelo enraizamento da tradição. Formavam-se espaços harmônicos, sempre idênticos a si mesmos, pois não entravam estranhos (ou então esta entrada era muito dificultada, e o Outro era visto sempre como suspeito); os relacionamentos e os compromissos eram estabelecidos face a face, e o fluxo de pessoas bastante limitado.

Pode-se dizer que a globalização, é muito mais abrangente do que pensamos pois seus efeitos vão muito além de uma área geográfica limitada. Há uma relação de dependência um do outro através do comércio de produtos que confeccionam, e até mesmo de matérias-primas necessárias das indústrias do país e serviços.

Num tempo espaço comprimido pelos novos meios de transportes e das novas tecnologias de informação e comunicação, intensificaram-se os fluxos de informação e de pessoas (agora ameaçado), colocando todos em contato com todos, e principalmente com diferentes maneiras de viver, pensar e sentir a vida. Por isto na



globalização, o pluralismo cultural é recolocado sob a forma de redes (assim como o terrorismo), e cada espaço transforma-se numa rede de relações sociais altamente complexa, num entrelaçar cada vez mais intenso de diferentes culturas. No mundo-como-um-todo as *“culturas ao invés de ficarem facilmente isoladas umas das outras como peças de um mosaico com a orla compacta, tendê a sobrepor-se e a misturar-se”* (U.Hannerz). Com isto, os choques de valores, opiniões, perspectivas e pautas de ação dos indivíduos ou de uma coletividade, só podem ser resolvidos através do diálogo ou da força. (...) Os críticos radicais acentuam que a globalização é a responsável pelo aumento da pobreza, da violência e da destruição ambiental; é destruidora das tradições locais, provoca uma homogeneização cultural sem precedentes e subordina as regiões mais pobres às mais ricas. SIQUEIRA 2001.

Mediante o exposto, vemos que a globalização é a causa desta mistura cultural existente na sociedade, e é inevitável que ocorra esta mistura, mesmo porque a sociedade envolvente conduz a isso, mas que não seja extinta suas identidades, e que a diversidade possa acontecer nos mesmos espaços havendo respeito pela cultura do outro.

### Os indígenas do Vale do Guaporé

Quando os colonizadores portugueses chegaram ao vale do guaporé, encontraram dois grupos indígenas que foram os povos antigos e os povos que vieram de outras localidades devido a escravidão a que eram submetidos ou até mesmo pela expulsão por tribos rivais.

Os habitantes primitivos do atual estado de Rondônia eram os torás, os muras e os matanavis, Já entre os migrantes que chegaram de outras localidades estavam os tupis- cavaíbas dentre outros grupos na bacia do Rio Madeira.

A tribo tupis- cavaíbas chegaram ao local no final do século XVIII vieram expulsos da região do Rio Tapajós pelos mndurucus os quais se espalharam pelo vale do Rio Ji- Paraná.

Os grupos urupás e jarus que são da família txapacura, da Bolívia foram mais uns povos que se refugiaram em terras de rondonianas. No momento existem em Rondônia 39 etnias que utilizam 29 línguas e um dialeto estão distribuídas em 19 terras indígenas, as etnias são: Arara, Gavião, Zoró, Suruí,

Cinta larga, Apurinã, Sakirabiar, Aikanã, Latundê, Dawa, Juma, Makurap, Kampé, Tupari, Jaboti, Arikapu, Ajaru, Akunsu, Canoé, Aruá, Kassupá, Karitiana, Karipuna, kaxari, Purubobá, Migueleno,, Oro Mon, Oro Nao, Oro Win, Cao At, Oro At, Oro Waram, Oro Waram Xijeim, Oro Waje, Oro Eo, Cjubim, dentre outros existentes sem contatos.

### O que é cultura?

O estudo sobre o conceito de cultura passa a articular-se partir do século XVI, em certo momento positiva e em outro negativo, com a idéia de civilização isso porque no início este conceito se referia ao homem cortês e civilizado. Os tempos se passaram, e a tal civilização passa a instituir um exercício do desenvolvimento para o crescimento econômico e social. Por isso que falar sobre cultura não é tão tarefa fácil devido sua complexidade, o que se fala é a cultura são os costumes, crenças e modo de ver o mundo ao seu redor, em outras palavras, é o que uma determinada comunidade tem de mais valioso pois é o que determina sua identidade. Vamos ver o que diz o nosso dicionário Aurélio, cultura é:

“1. Ato, efeito ou modo de cultivar. 2. Cultivo. 3. O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade: civilização. 4. O desenvolvimento de um grupo social, uma nação, etc., que é fruto do esforço coletivo pelo aprimoramento desses valores; civilização, progresso. 5. Apuro, esmero, elegância. 6 Criação de certos animais, em particular os microscópicos”.

Vários pensadores que contribuíram com nosso estudo, Braudel por exemplo não concorda com a idéia dos pensadores alemães que defendem que civilização e cultura não se entrelaçam, ou seja, civilização é igual a cultura visto que, as duas envolvem os valores, as regras, as criações e a maneira de raciocinar de um determinada povo. Já Durkheim e Mauss afirmam que “a cultura é um tema comum em praticamente todas as definições

de civilização”

Segundo WILLIAMS, 1979. “a sociedade não é apenas a casca morta que limita a realização social e individual. É sempre também um processo constitutivo com pressões muito poderosas, que são internalizadas e se tornam vontades individuais”.

Isso porque, a maioria sufoca a minoria que acabam adotando a cultura do colonizador e aos poucos deixando ou até mesmo esquecendo. Isso resulta, com o passar dos anos, a perda de sua identidade pois não repassarão aos seus descendentes. Isso porque segundo Gramsci, com sua concepção de hegemonia. Defende que esta hegemonia sugere que uma determinada classe domine e subordine significados, valores e crenças a outras classes. Desta forma segundo Gramsci e Williams afirmam que cultura é:

(...) todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente”.

Desta forma, vimos que a cultura influente causa e confina ao modo de viver de qualquer indivíduo, isso porque, o indivíduo está em contato com esta cultura. O que conseqüentemente alterará sua vivência e valores influenciado nas idéias costumes escolhas e crenças de uma determinada sociedade. Vimos que a forma de viver agir e pensar é que especifica o homem. John Dewey define:

*Não dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade.”*

Ou seja, a cultura é o que revela a maneira de cada grupo agir, entender o mundo e também expressar seus sentimentos através de crenças ritos. Através de seu modo de viver, controlam seu grupo. É um importantíssimo meio de união entre as

pessoas isso porque, uma comunidade sem cultura acaba perdendo ou ficando sem código de conduta, ou seja, ficam sem referência.

### Interferência na cultura indígena

As pessoas comumente pensam no índio como “um povo” diferente dos “brancos e civilizados”( TEIXEIRA e FONSECA 2001). Sendo que os índios já tinham uma diversidade de culturas pois eles ocuparam a América bem antes da chegada do europeu. Ao analisar o contexto histórico percebe-se que os indígenas da Amazônia já tinham seu modo de viver independente, como veremos a seguir:

Onde hoje é a região Norte do Brasil, área dos estados do Amazonas, Acre, Amapá, Rondônia, Roraima, Pará e Tocantins, existiam inúmeros povos indígenas nômades e sedentários. Todos praticavam a agricultura mas os primeiros somente ocasionalmente produziam excedentes para trocas com outros grupos e os últimos produziam artefatos para o comércio como cerâmica e tecido de algodão, havendo mesmo entre eles a divisão do trabalho (...). O indígena da Amazônia era um ser perfeitamente integrado ao seu meio, vivia da caça da pesca e da agricultura, que dominava de forma suficiente e econômica: conhecia os terrenos mais férteis (as várzeas) e plantavam nas épocas de vazante dos rios a mandioca, o milho, o algodão, o tabaco, certas árvores frutíferas e outros vegetais. “( TEIXEIRA e FONSECA 2001).

Ou seja, os indígenas tinham sua cultura sua identidade e seu modo de trabalho, FERREIRA, 1993, p.44) diz:

A identidade de um sujeito individual ou coletivo é o compasso, a bússola que o orienta através da história. É por isso que qualquer projeto de dominação utiliza-se do controle psicológico do submetido. A destruição da identidade é o primeiro passo em qualquer tentativa de dominação: a colonização da personalidade.

Com a chegada do colonizador, já o primeiro passo foi impor sua cultura começando por escraviza-los, assim sendo submetidos a uma nova forma de vida aos poucos foram deixando sus

costumes usos, adotando os da classe dominante, A princípio as nova forma de viver são considerados como diferente, mas com o passar do tempo vão se tornando normal até a completa aquisição. MCLUHAN, 2005, p.36 diz:”Nada mais é característico da gente culta do que a suposição de que a diferença entre cultura popular e cultura de elite reside no tipo de produto que consome. Ou seja , as pessoas em determinado lugar diferente do seu, tende a se inserir nos costumes e até mesmos aos usos de determinados produtos do outro grupo.

### Considerações finais

A globalização ou seja, a busca pelo progresso, muitas aldeias de índios foram dizimadas. Os colonizadores visando somente interesses próprios, reprimiram a cultura dos outros povos que para eles eram considerados inferiores. Não estamos aqui ignorando o crescimento e o desenvolvimento da Amazônia mas sim, tentando mostrar como e porque muitas tribos e línguas, identidades foram extintas com este avanço. O que queremos com este trabalho é fomentar o desejo por aprofundar mais neste estudo a fim de resgatar antes que seja tarde demais o histórico destes povos ,a fim de conservar a cultura dos que ainda existem. Assim finalizo meu trabalho com as seguintes palavras:

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças. Ou seja, querem participar, mas querem também que suas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas.” (SANTOS, apud MANSUR)

### Referências bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. “**Globalização: as conseqüências humanas**”. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- ELIAS, Norbert. **Sociogênese da diferença entre “Kultur” e “zivilisation” no emprego alemão. IN\_: O Processo Civilizador Uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p.23-64.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.
- FERREIRA, Maria Nazareth. **Identidade cultural: resistência ou dependência?** (notas acerca da construção da identidade cultural), *In* Comunicação & Política na América Latina. São Paulo:CBELA, 1993.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.
- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** Trad. de Raul Fiker. São Paulo: Ed.UNESP, 1991.
- [HUNTINGTON, Samuel P. **As Civilizações na História e na Antiguidade. IN\_: O choque de Civilizações.** São Paulo: Objetiva, 1996, p.44-64.
- MARQUES DE MELO, José. **De volta ao futuro: da folkcomunicação à folkmídia** *In* SCHMIDT, Cristina. *Folkcomunicação na aldea global.* São Paulo: Ductor, 2006.
- MCLUHAN, Stephanie & STAINES, David (orgs). **McLuhan por McLuhan.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- MANSUR, Wenderson . **Diversidade na lógica do consumo: pluralidade ou homogeneização cultural?** Disponível em: <http://www.ciranda.net/spip/article1553.html?lang=es>
- SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves “**Globalização e democracia dialógica**” Publicado no Jornal “A Razão” em 27.09.2001
- THOMPSON, Edward. P. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, pp. 9-14.
- TEIXEIRA E FONSECA. **História Regional (Rondônia)** ed. ABG, rondoniana, 2001. Porto Velho RO.

# A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL: “UMA ANÁLISE SOBRE A PERSONAGEM FLOR-DE-LIS” NA OBRA ‘OS COLEGAS’, DE LYGIA BONJUNGA

Maria Aparecida Soares de Souza  
Universidade Federal do Acre  
Henrique Silvestre Soares  
Universidade Federal do Acre

Sabemos que a literatura infantil é, sem dúvida, um valioso instrumento formador do sujeito, possibilitando assim a tarefa de servir como agente de transformações a partir do diálogo que estabelece com seu receptor.

Nesse intuito nosso estudo tende a investigar como a personagem Flor-de-Lis, dentro da obra, *Os Colegas*, editada em 1972, que colabora na formação da identidade infantil, que retrata a problemática infantil sob diferentes aspectos a partir das relações sociais, na personagem aqui em especial a feminina, destacando aspectos, onde a autora aborda situações problemáticas, na luta pela sua emancipação em construção com sua identidade.

Sob esses aspectos, a personagens femininas de suas narrativas como Flor-de-lis, uma cachorrinha de raça, capaz de se despojar das marcas da riqueza que a cobriam de adereços em troca de sua liberdade, e de sua verdadeira identidade. Mais os valores imposto por sua dona não consegue mudar o seu modo de pensar, e lutar por seus verdadeiros valores, já que a faziam duvidar que fosse realmente uma – cachorra.

“Poxa vida se eu sou cachorra porque é que eu não posso ter cheiro de cachorra?” (os colegas 1972, p.13)”

Para melhor averiguar a relevância dessas hipóteses, evidenciamos os objetivos propostos, fazendo uso dos conceitos proveniente das teorias de narradores Para tal impedimento serão aplicadas técnicas de pesquisas bibliográficas de autores que trabalhem o tema abordado, proposta por Betthelheim (1903), Nardes (1988), Zilberman (1984) e Soares (1995), Sandroni (1987), Antonio (1997), Nelly Novaes (1991).

Laura Sandroni, em seus estudos sobre a obra dessa autora, aponta a seguinte crítica:

“A representação caricatural do

feminino às classes sociais encontradas nas palavras da dona de Flor, que quer uma cachorra caríssima e de raça puríssima, pra todo mundo achar linda e saber quanto custou.” (SANDRONI, 1987, p.13)

Não levando em conta os registros em sua memória, que era a força que lhe impulsionava, a espera o momento de viver a sua total liberdade que outrora possuía e, aguardava esse acontecimento calada. Sua demonstração de coragem, é levada também a sacrificar-se em nome da amizade que adquire pelos companheiros. Ela é a autora da idéia que será colocada em prática, para tentar salvá-los os seus amigos. Essa mulher que na pele de Flor pensa, age, resolve os problemas, é uma mulher valente, destemida sem deixar de ser feminina, agora finalmente a emancipação encontra lugar de destaque sendo apenas um dos colegas, que luta pela sobrevivência, independente de ser quem realmente é.

Percebe-se que Flor aparece como a mulher que é exibida como um troféu. A esta imagem de mulher é que Lygia faz crítica, mostrando a cachorrinha feliz por se livrar de seus conflitos interiores e finalmente ser o que gostava uma cachorra livre de todos os apetrechos, não mais sendo uma mulher objeto, podendo contar para seus amigos seus dramas, e compartilhar amizades. Pois antes era sozinha sem ter ao menos com quem brincar, e mediante o desafio que a espera para lutar por esses amigos, que a tornará uma pessoa determinada em busca de seus ideais, abrindo mão de luxos que não estão em seus planos de liberdade. Vemos que a identidade vai sendo construída em parceria na interação de um com outro formando laços de amizade, com isso percebemos que toda criança precisa de uma amizade com intuito de aprender a socializa-se para que se possa moldar o caráter e o egoísmo.

Em Lygia Bojunga temos a continuidade em suas

narrativas, diagnosticando e tratando os conflitos vividos no interior da criança procurando solucionar e ajustar ao psicológico e ao social libertando-os de seus dramas interiores obtendo assim a realização de seus desejos.

Zilbemar ao analisar as obras da autora, diz que:

*“Investiga o mundo interior da criança, através de uma simbolização dos estados existenciais íntimos do ser humano em lugar de ocupar-se das aparências exteriores”. Nardes (1998 p. 127).*

Nas narrativas, trabalha-se o interior da criança através do diálogo que estabelece com o seu receptor, que ao estudar o texto literário infantil tornando-se como elemento instigador e transformador na interação que acontece em contato com esses textos.

Tem-se consciência de que a literatura infantil trabalha com a originalidade, sensibilidade, e também a profundidade desse universo, com intuito de mostrar para esse leitor que dentro da obra “Os colegas” vivido na pele de Flor-de-lis, contribuirá para uma melhor formação identitária a partir do diálogo que é estabelecido, através da aproximação entre o real e a ficção como forma de envolver a criança por meio da literatura. Portanto, o plano também da fantasia pode situá-la, à realidade nos processos de interação e/ou comportamentos da vida íntima da personagem, através da imaginação e sonhos que vão tomando forma real, no desenrolar da trama, com intuito de ajustá-la em seu equilíbrio emocional e, dando estratégias através da linguagem simbólica presente nos textos que a possibilita, às crianças possíveis respostas a conflitos vivenciados em seu imaginário, e com isso sugerindo soluções que o levarão ao amadurecimento psicológico.

*“o conhecimento de que a realidade para a criança esta no plano da fantasia que permite ao texto de Lygia Bojunga ter com ele uma total identificação” (Sandroni,1987, p. 81)*

Observamos que a identificação por algum de seus personagens presente na obra, de Lygia Bojunga, o leitor melhor absorverá mais rápido o esses diálogos dando a esses através, da ficção a compreensão de sua própria identificação desvendando o seus conflitos e recriando a sua

história.

Uma característica inerente às obras da autora, é a forma como apresenta as personagens femininas, que invariavelmente lutam pela sua emancipação. No caso da personagem em evidencia, observamos seu desabafo, num diálogo entre ela e seus colegas;

*“Fui comprada em uma loja de cachorros. A mulher entrou e disse: “Quero uma cachorra caríssima e de raça puríssima, pra todo mundo achar linda e ficar sabendo quanto é que custou.” E aí ela ficou sendo minha dona e me levou pra casa.*

*Vivia me enchendo de perfume. Eu espirrava o dia todo e pensava: “Puxa vida, se eu sou cachorro, por que eu não posso ter cheiro de cachorro?”*

*Vivia me enchendo de roupas e pulseiras, e quando chovia me botava capa de borracha, lenço na cabeça e botas. Eu morria de vergonha de sair na rua assim, e pensava “puxa vida, isso não é jeito de cachorro andar”. Nunca me deixava solta. Nem um minutinho. (Os Colegas, p.16-17).*

Sua opressão chega ao limite dela fugir para tentar usufruir o direito de manifestar sua própria identidade sua dona queria que Flor(lis), vivesse como burguesa, em se tratando de criança que não tem direito de escolha e sim o adulto sobre ela ,que escolhe desde o vestuário , conseqüentemente essa criança não terá experiência na infância , e sonhos provavelmente frustrados, onde muitas das vezes o sonho de adulto não realizado em quanto criança será projetado nesse pequeno aprendiz em construção, vivendo a identidade que lhe é roubada sem direito de escolhas.

Vale ressaltar que estudar o texto literário infantil configura-se como elemento instigador, e transformador entre o conhecimento e a realidade tanto da criança como do adulto, sob forma de consolidar a esse universo social literário, situando e adaptando o individuo, para que se possa fazer-se compreender.

Por tanto são passíveis de observação, as problemáticas de ordem social referentes à vida moderna. Uma delas, muito enfática na obra supramencionada, é a do *consumismo* conjuntamente com outros fatores conexos, os quais podem ser considerados complementadores do contexto, narrativa ora comentada esclarece, entre outros ensinamentos, a superação do medo interior, ou seja, os espectros que ensejam uma ligação de continuidade e/ou envolvimento adjunto as abordagens sistemáticas a cerca da produção.

Portanto, a análise literária da escritora Lygia Bojunga na personagem, Flor-de-Lis, procuramos enfatizar a construção da identidade infantil, na obra em questão, a partir da personagem que envolve a criança, procurando destacar, para o público infantil, o seu lado psicológico, na liberação de seus conflitos, por acreditar que através dessa interação com texto infantil resultará na satisfação pessoal da criança por ser envolvida no universo literário infantil. Segundo Autor (Nelly Novaes 1991):

*“Em tudo isto as narrativas literárias infantis configuram a criança como agente transformador, no convívio direto e espontâneo com o leitor através do diálogo pela interação de ambos, que vai tecendo suas imaginações podendo se situar nos acontecimentos literários que vai se definindo dentro da obra”. (p.38)*

O percurso desenvolvido até aqui, e os processos de discursividade relacionados aos estudos realizados nas obras de Lygia Bojunga, em principal este que vem sendo desencadeado, estão dentro do plano do contexto social, partindo da fantasia, aonde os sentimentos vindos da criança evidenciam os conflitos que fazem sentido dentro de sua realidade, no caso da obra supracitada. A partir disso supomos que as descobertas tomam atitudes psicológicas, em que os fatos são desenvolvidos numa seqüência lógica, e no outro os personagens aqui não citados se voltam para os problemas interiores um do outro.

Analisando a história da literatura infantil, podemos notar que esta é capaz de construir e/ou desenvolver o mundo no qual a criança está inserida, a partir de seu universo infantil, agindo como instrumento conscientizado da vida social e cultural como forma de não rotular, e sim compreender a criança em suas mais variadas práticas sociais, culturais, econômica, etc. Assim, a literatura infantil possibilita à criança a compreensão daquilo que está a sua volta, bem como libertação de possíveis crises de identidade. Por isso BETTLHEIM afirma:

*“a criança procura nessas histórias significados profundos de sua existência”.(BETTLHEIM,1978, p.33)*

Através dessa narrativa a criança é impulsionada a torna-se um crítico defendendo seus direitos na

busca da realização de seus sonhos. Aprendera a lutar pelos seus direitos, que no mundo do adulto lhe impõe somente deveres em busca dessas realizações e seu caráter vai sendo moldado a medida que soluciona seus conflitos.

*“O leitor encontrara no personagem dotado de personalidades bastante acentuada que tendo resolvido seus conflitos parte para a construção de uma nova identidade”.(Soares, 1995, p. 98).”*

A personagem Flor(lis), à medida que vão solucionando seus problemas vão criando um novo mundo cheio de realizações pessoais e coletivas. Com intuito amostrar a representação da figura da mulher em formação com sua identidade também a discussão de vários aspectos femininos. Em embate com questões que se ligam à identidade; a sua colocação no mundo, na sociedade; há, portanto a necessidade de se manifestar, enquanto criadora, a relação homem/mulher, entra nesse debate a discussão de estereótipos femininos que a autora aborda para enfatizar preconceitos relacionados com a sociedade em questão.

Esses personagens refletem na criança, como forma de encontra resposta a seus possíveis questionamentos interiores. A cachorra Flor-de-Lis vive oprimida numa casa por uma senhora não tendo direito de poder viver como uma cachorra e sim como gente, Flor-de-lis representa a figura da mulher na sociedade e suas problemáticas (p.13), Quando a criança não tem o direito de viver como criança será um adulto em miniatura não podendo viver sua própria identidade, e o seu direito lhe é roubado sem escolha, vivendo sonhos que ainda não são seus, e ainda sem poder contestá-lo. Por isso a literatura como mentora da criação de textos voltados para a problemática social, psicológica, etc. consegue voltar esse leitor para fins que o ajudarão a conviver com as diversidades de situações problemáticas que surgirão.

Vemos que a identidade vai sendo construída em parceria na interação de um com outro formando laços de amizade, em que toda criança precisa de uma amizade com intuito de aprender a socializa-se para que se possa moldar o caráter e o egoísmo etc.

Zilbermam apresenta a arte como uma atividade prospectiva, não é apenas a projeção de um conflito,

mais a possibilidade de solucioná-lo através da promoção de significações novas e da mobilização de energias antigas.

Nardes (1988) observa que: Lygia Bojunga na sua maioria os personagens pertencem ao mundo artístico, pois através dele encontram soluções para resolver seus problemas materiais e efetivos.

Os acontecimentos descritos na obra são colocados de maneira simples o que parece às vezes ser complexo para a criança torna-se viável para compreensão de seu entendimento. Isso é visto através da linguagem simbólica que a mesma está mais próxima da criança por trabalhar o desenvolvimento de seu intelecto. Sandroni (1987) a literatura infantil trabalhando com a linguagem simbólica, dá à criança resposta a seus conflitos possibilitando vivenciá-los em seu imaginário e com isso sugerindo soluções que a levarão a atitudes psicológicas.

O real e a ficção, que situam o leitor entre realidade e fantasia, como forma de trabalhar o seu imaginário, nos personagens, entrelaçam em busca de libertação para seus do adulto; e seus questionamentos se identificam na relação: o leitor e receptor, que é visto por: (Cadermatori, 1986.).

O mundo ficcional de Lygia se arma a partir da infância, mas atinge temas adultos como as relações de poder e a repressão á liberdade de expressão no contexto social.(...) pela condução do enredo e pelo desfecho, permite a cartase de seu leitor, uma vez que propicia, com a identificação ,uma descarga emocional.(p .33)

Os significados profundos para própria existência, a realidade e aos conflitos que envolvem seu meio social visa situações que estão evidenciadas através dos personagens, uma vez que se identificam com algum deles. As características dessa fase povoam a mente da criança que de uma maneira ou de outra tem o seu lugar assegurado na literatura infantil. Dessa interação, poderão surgir soluções que o levarão ao amadurecimento psicológico. Portanto, é o reconhecimento da realidade para a criança vivida no plano da fantasia que permite dentro dos textos adquirirem características concretas que o medo pode ser vencido e resolvido, para melhor prepará-las para vencer os conflitos que surgirão.

Nesse viés, esperamos encontrar dentro da obra

os colegas de Lygia Bojunga através da personagem Floe-de-Lis, resultados propícios a construção da identidade pelo o dialogo que estabelece com seus leitores dando lhe as esses possibilidades de viverem em suas experiências resultados que trabalhem nesta construção que coloca a criança entre o real e a ficção que são impostas pelos mecanismos de dominação como desafio de serem vencidos por essa personalidade firmada no contexto social e psicológico.

Na obra esses aspectos são vividos pela personagem secundários, que buscam a fuga dessa opressão imposta pela sua dona, como forma de viverem a liberdade num relacionamento amistoso baseado no companheirismo que a envolve com seus grupos de amigos e na ajuda mutua, tornando-os capazes de vencer qualquer obstáculo que surgiram, pois a cada conflito resolvido busca-se uma nova identidade que agora e construída dentro de sua realidade pelos estímulos adquiridos tanto individuais como no coletivo, agora sem medo de errar torna-os mais fortes em meios os novos desafios que surgirão.

A pós a leitura da obra de Lygia Bojunga Nunes, sobre a análise da personagem Flor-de-Lis, nota-se que a imagem feminina se revela sob vários aspectos, como a emancipação, conflitos, consumismo, problemas sociais, psicológicos e outros, que em há várias faces que compõe o todo. Essa visão que muitas vezes rotula, pois a autora não se limita a apresentar a mulher sob uma ótica feminista ou machista. Na verdade, parece querer deixar ao leitor a possibilidade de construir a sua imagem, reafirmando a impossibilidade de determinar-lhe um único perfil.

Essas faces muita das vezes se multiplicam e se perpetuam na diversidade do personagem personagens, não citadas, aqui, para que o leitor possa viajar em sua imaginação para adequar conforme sua identificação com o personagem. É o caso de obras como. Com isso autora, ao romper paradigmas e trazer para a literatura infantil vivencia dessas mulheres, reprimidas, ofuscada, marginalizadas até mesmo pelo os seus, dando-lhe oportunidade de um caminho menos curto Com intuito, demonstra a necessidade de que a mulher seja vista, também na literatura, como um todo, não a partir de estereótipos pré-estabelecidos pela

sociedade burguesa.

Assim, a obra de Lygia Bojunga Nunes revela-se imensamente não somente para o universo infantil como um todo pela riqueza que se pode absorver, em meio o prazer e sua representação. Cabe reflexão sobre o papel da mulher, mundo. Poucas são as autoras que conseguiram mostrar a mulher de modo tão completo; e principalmente no universo infantil, onde a realidade de muitos autores é fazer com quer os textos sejam somente divertidos, longe do mundo que o cerca. Mas Ligya Bojunga, com sua inovação conseguiu liderar um público para todos os gostos.

### Referências bibliográficas

- BAUMAN, Zigmunt. Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Brás. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro.
- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1978.
- BOJUNGA, Lygia. Os colegas, 47a Ed, Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- CADEMARTORI, Lígia. O que é Literatura Infantil? São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: Teoria, análise, didática. 5a Ed. São Paulo: Ática, 1991. 241 p.
- HALL, Stuart. Da Diáspora, Rio de Janeiro, 2003.
- HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss de língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 1565.
- INGARDE, Roman. A obra de arte literária, 1973.
- YUNES, Eliane, 1948, A presença de Monteiro Lobato. Rio de Janeiro, 1982.
- JESUALDO. A literatura infantil. São Paulo: Cultrix, 1985.
- MEIRELHES, Cecília. Problemas da literatura infantil, Rio de Janeiro, Nova Fronteira 1989.
- MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 2004.
- NARDES, Laura Battisti. *Literatura Infanto-juvenil: a estética literária em Lygia Bojunga Nunes*. Brasília, 1988.
- NUNES, Lygia Bojunga, Os colegas, 1972.
- SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga – as renaixências renovadas. Rio de Janeiro: Agir, 1987.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **IDENTIDADE E DIFERENÇA – a perspectiva dos estudos**. 4ª Edição. Tomaz da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn

Woodward. Petropolis, RJ: Vozes, 2005

ZILBERMAN, Regina & LAJOLO, Marisa, Literatura infantil brasileira: historia e historias São Paulo, Ática, 1985.

CURSO DE POS AGRADUAÇÃO, Letra de Hoje, Porto Alegre, 1967.

**IDENTIDADE** – URL: [HTTP://WWW.wikipedia.org.br](http://WWW.wikipedia.org.br).



# PRODUTOS DA GLOBALIZAÇÃO: IMAGENS NO CINEMA DE NEGOCIAÇÕES DE HUMANOS ENTRE FRONTEIRAS

Maria de Nazaré Cavalcante de Sousa  
Universidade Federal do Acre/Universidade de Santa Catarina

Se alguns filmes mostram uma crítica a certos aspectos da realidade, há outros que buscam criticar a realidade do mundo. As imagens vinculam, normalmente, um mundo mergulhado na mais profunda degradação dos valores éticos e sociais, reflexões que hoje se tornaram comum com a falta de perspectiva da humanidade diante do atual quadro desse fenômeno chamado globalização. Os filmes *Coisas Belas e Sujas (Dirty Pretty and things)*, de Stephen Frears, do ano de 2002; *Neste Mundo (In this World)*, de Michael Winterbottom, do ano de 2003, e *Importação Exportação (Import Export)*, de Ulrich Seidl, do ano de 2007, abrem esse início de século XXI com imagens da extrapolação dos limites da degradação humana; mostrando ao espectador entre-secular uma leitura inversa das fábulas que costumam ser apresentadas nas telas do cinema global e que, normalmente, primam pela espetacularização do mundo centrada em dois principais eixos: a novidade e a diversidade. Os filmes citados, sem descuidar da inovação estética, agregam conteúdos evidenciando problemas gerados pela globalização, especificamente voltados para a questão dos imigrantes ilegais que arriscam referenciais de futuros entre as fronteiras transnacionais.

Traçando caminhos nos espaços das conquistas globais, o filme *Coisas belas e Sujas ( Dirty Prety and things)* mostra a luta pela sobrevivência de um grupo de imigrantes ilegais na bela Londres; destacando desse grupo o casal Okew e Senay, os protagonistas da trama. Ele, um médico argelino recém-chegado que trabalha como taxista durante o dia e é atendente à noite num hotel (Baltic hotel), gerenciado por Juan, um espanhol que trabalha no tráfico ilegal de órgãos humanos e que realiza esse serviço em um quarto do hotel durante o horário de trabalho de Okew, que, por sua vez, acaba descobrindo tal atividade. Ela, uma turca que trabalha como camareira neste hotel e divide seu apartamento com OKew. A trama se desenvolve praticamente em torno da situação de ilegalidade de ambos e as humilhações, as

negociações que têm que fazer para sobreviver neste lugar. Além deles, as personagens que circulam em tornos desse núcleo vivenciam a realidade do exílio e da diáspora dos imigrantes de países de periferia que lutam por abrigo, trabalho e salvação. Todas as relações na trama acontecem sempre no submundo da cidade londrina, evidenciando no filme qual parte da cidade é reservada aos sujeitos em situações de diáporas. Outro aspecto em relevo no filme se apresenta pelos traços de uma realidade cruel, uma Londres contraditória com a representação imaginária de imigrantes que sonham e idealizam o encontro de uma vida digna quando decidem cruzar as fronteiras de seu país de origem. Como afirma Michelle Salles<sup>1</sup> em artigo:

*“Coisas belas e Sujas é o outro lado da globalização e do mundo cosmopolita em que vivemos, mas que preferimos não enxergar. Enquanto celebramos o triunfo da conexão dos povos através das novas ferramentas tecnológicas (como a internet) e com o encurtamento das distâncias, não só pelas novas possibilidades de viajar, mas também pelos modernos meios de comunicação, um grande número de habitantes dessa “aldeia global” observa de longe os aviões passando por sua cabeça.”*

Em *Neste Mundo (In this World)*, filme premiado com o Urso de Ouro no festival de Berlim de 2003, o diretor inglês Michael Winterbottom desconstrói os limites comuns entre o documentário e a ficção e traz para a tela um drama cruel e pungente sobre uma dupla de refugiados do Afeganistão que, aproximando-se às personagens de *Coisas Belas e Sujas*, também buscam na Inglaterra a realização da sonhada liberdade e realização profissional. Trata-se dos jovens afegãos, Enayat (Enayatullah), com cerca de 20 anos, e seu primo órfão, Jamal (Jamal Udin Torabl), com 16 anos. Refugiados do campo de Shamshatto em Peshawar, no Paquistão, eles vivem em abrigos miseráveis como milhares de compatriotas que deixaram o país desde 1979, data da invasão soviética, e que ainda hoje continuam

fugindo, após os bombardeios dos Estados Unidos em 2001. O filme inicia com imagens da estatística sobre esse processo de diáspora.

Sem os acessórios cinematográficos utilizados em *Coisa Belas e Sujas*, a filmagem de *Neste Mundo* é realizada com pequenas câmeras digitais; técnica que aproxima a trama do espectador, dando maior realismo à narrativa. A escassez de luz e as seqüências tremidas contribuem para tornar mais apurada a visão e mostrar o quadro precário que convivem, quase que diariamente, esses sujeitos que se propõem a viajar entre fronteiras para encontrar sobrevivência em outros países. Então, Jamal e Enayat embarcam nesta viagem em ônibus, caminhões e contêineres fugindo da polícia de fronteira, tendo que se despojar das vestimentas, das economias e realizarem sinistras negociações em trajetos que perpassam pelo Irã, Turquia, Itália, França até chegar a Londres. *Neste Mundo* oferece ao espectador uma traumática representação dos negócios de pessoas, contrabando humano através da migração e deslocamento, e da forma como funciona esse comércio com seres humanos. Esse filme nos leva à parte inferior da globalização em que as pessoas são traficadas como mercadoria. Um filme que polemiza a questão da migração para países europeus; que choca o espectador mostrando, com bastante clareza e realidade, o mecanismo de um aviltante comércio humano. É um filme que propõe que seja repensada a relação entre globalização e os espaços entre-fronteiras como zonas de contato.

O terceiro filme, *Importação e exportação (Import export)*, de 2007, também, como o próprio título explicita, aborda uma temática voltada para o processo migratório entre fronteiras, agora retrata a negociação entre países periféricos da própria Europa. O filme, em uma proposta estética semelhante àquela posta no *Neste Mundo*, de Winterbotton, trabalha a ficção e documentário, utilizando pessoas reais e atores transitando em situações de seu cotidiano. O roteiro parte do intercâmbio entre dois jovens, uma ucraniana e um austríaco que saem de seus países e partem, cada um, para o país do outro. São apenas representações de histórias parecidas em contextos semelhantes. A jovem Olga (Ekateryna Rak) é mãe solteira que, ao sair de emprego de enfermeira, abandona a mãe e o

filho, cruza a gélida Ucrânia na tentativa de vida melhor. Parte para a Áustria e termina por encontrar empregos de condições precárias, garantindo apenas sua sobrevivência. O rapaz é Pauli (Paul Hofmann), austríaco que vive com a mãe e o padrasto, e, sem conseguir manter-se em qualquer emprego de seu país, cheio de dívidas, resolve trabalhar em subemprego com o padrasto, transportando máquinas de jogos eletrônicos para alguns países europeus, incluindo a Ucrânia, o país de Olga. Nesse trajeto, Pauli tem que conviver com situações grotescas protagonizadas pelo padrasto em noites de bebedeira e orgias sexuais em contexto de prostituição.

O filme é um exemplo metafórico de como ocorre a Importação e Exportação de sujeitos na globalização, tomando como referência esses dois jovens perdidos em conflitos existências colocados à margem da sociedade. O filme trata também dos percalços que são colocados aos seres humanos quando, em processo de deslocamento, são aviltados por uma realidade cruel, principalmente quando os protagonistas dessa situação são jovens em processo de deslocamento, à procura de vida melhor. A jornada de cada protagonista termina onde começou a do outro.

Outro aspecto de denúncia no filme, importante para reflexão, e que pode ser extensivo à *Coisas Belas e Sujas*, é quanto a exploração da mulher em cenas que chocam e fazem refletir sobre a abdicação da dignidade e de outros valores morais em nome do trabalho. Representação de uma situação cotidiana em que milhares de mulheres se submetem neste comércio globalizante de minorias e subalternos. No geral, nos filmes, os valores éticos são ignorados e constituem-se ações ausentes entre as pessoas. Todas as relações humanas são baseadas no trabalho ou na troca comercial.

O discurso sobre a globalização e o processo de migração entre as fronteiras geo-políticas são eixos norteadores da trilogia acima apresentada. É importante destacar, das realidades representadas nos filmes, alguns aspectos que entremeiam as narrativas tais como a realidade da diáspora, o fluxo entre as fronteiras, as perdas e acolhimento de traços identitários que refletem na tradução cultural desses sujeitos em processo de deslocamento; sempre articulando com o discurso global sobre a

transnacionalização da economia e cultura no mundo e como são apresentados através do cinema não comercial. Para isso o presente texto propõe contribuições de intelectuais contemporâneos para um diálogo sobre cinema e fronteiras geo-políticas na era da globalização.

### Imagens das fronteiras geo-políticas no cinema

A globalização trouxe ao século XXI grandes enfrentamentos para a humanidade, desde a reordenação dos parâmetros econômicos que geraram o desencadeamento de deslocamentos transnacionais, assim como a homogeneização cultural patrocinado pelo processo de industrialização em escala mundial. Essa ação passou a gerar expectativas mundiais em relação a milhares de pessoas insatisfeitas com a realidade vivida. Assim, passam a migrar através de fronteiras transnacionais em busca da grande metáfora que a mundialização da economia e da cultura propagam há algum tempo. Dessas viagens, surgem narrativas de fraturas e segregações, de sonhos e pesadelos, de exploração e desumanização violentas que aqui são refletidas nas imagens do cinema através de filmes como *Coisas Belas e Sujas*, *Neste Mundo e Importação Exportação*.

Os processos interculturais vêm se destacando no quadro da mundialização econômica por ser um dos maiores desafios do mercado tornar a produção local, os bens culturais, as experiências locais de interesse global. Outro elemento fundamental para a valoração da identidade é a língua, um aspecto importante para a tradução desses valores dos diversos povos espalhados pelos continentes. A utilização do cinema, arte surgida no século XX e que, de maneira fulminante, tornou-se um dos grandes instrumentos de disseminação da cultura durante esse século para as megaempresas multinacionais do entretenimento, cumpre um papel importante no contexto de intercomunicações lingüísticas entre-fronteiras, como afirma Graemer Turner:

*“O cinema nos dá prazer no espetáculo de suas representações na tela, no reconhecimento dos astros e das estrelas, estilos e gêneros e na apreciação de evento em si mesmo. Em suas narrativas e significados podemos identificar*

*evidências de modo como nossa cultura dá sentido a si própria, nessa perspectiva, hoje grupos de cineastas, com um perfil mais crítico-social procura além de avançar em novos estilos formais, também, discutir a globalização e as diversas formas de lidar com essa realidade no mundo, tornando-se assim, uma prática social para aqueles que o fazem para o público”<sup>2</sup>.*

Por ser a cultura um processo dinâmico que produz os comportamentos, as práticas, as instituições e os significados que constituem nossa existência social, e quando esses elementos passam a ser representados através de um discurso artístico, terminam sendo referência de resistência e de denúncia da realidade de pessoas que se arriscam a enfrentar esse processo mundial. Vários aspectos ligados à realidade global estão representados nessa trilogia as quais poderemos identificá-las sob traços que discutem os espaços intersticiais geográficos que dividem as pessoas entre espaços territoriais, e que determinam regras e organizam ou extinguem traços identitários, tripudiando e definindo destinos dos indivíduos a partir de conceitos subjetivos.

Nesses filmes são retratados dramas humanos que foram intensificados com o grande processo de diáspora entre mundos, desencadeados nestes dois últimos séculos, e são filmes que, distantes dos pacotes e todas as clausuras da indústria de distribuição global, discutem, através da imagem cinematográfica, os horrores que desencadeiam o processo de globalização do planeta e, qual a situação desses povos, que vivem, em sua grande maioria, em países de periferia. São essas gentes as maiores vítimas dessa explosão econômica do século XXI. Vale ressaltar que a visão eurocêntrica do mundo contribui de sobremaneira para o determinismo dessa situação.

A pesquisadora Mary Pratt<sup>3</sup> coloca em questão a defesa e a valorização do pensamento crítico que propõe repensar as diversas formas de contato entre a Europa e as outras partes do mundo, relacionando, em especial, continentes como a Ásia e a África. Para ela são esforços que poderão inverter a leitura que a Europa faz hoje, quando se legitima “representando outros para si mesma.” A Londres imaginada pelo grupo de imigrante que vive na periferia em *Coisas Belas e Sujas* está distante daquela realidade vivida pelo grupo. Eles chegam com o sonho de viver em um mundo belo e passam a

trabalhar com o lado sujo desse mundo. As relações ocorrem de formas mais absurdas, a exemplo: há uma cena entre os imigrantes e um senhor inglês, receptor de órgãos, quando Okew entrega o rim de Juan que havia operado em troca do rim de Senay, há o estranhamento pela existência dos mesmos naquele espaço, tal fato demonstra uma forma de ignorar e a ausência, ou a invisibilidade dessas pessoas, os imigrantes ilegais, no contexto europeu.

Outro aspecto importante para reflexão são espaços geo-políticos que não devem ser pensados apenas como um constante fluxo de pessoas em busca de outros espaços, mas como essa situação está sendo re-arranjada na era da globalização. Para Homi Bhabha<sup>4</sup> esse espaço traz um significado na pós-modernidade que está carregado de uma leitura etnocêntrica que visa reafirmar “*uma gama de outras vozes dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários e os grupos portadores de sexualidades policiadas, como vítimas da migração*”, conceituada por Bhabha como pós-colonial. Isso tem se tornado desestabilizador da individualidade de uma nação em relação à outra. Para o pesquisador, há nações divididas no interior delas próprias. Fato que fragiliza e estimula o processo de deslocamento entre nações. A situação de instabilidade econômica vivida pelos personagens Olga e Pauli, em *Importação e Exportação*, quando o mercado não comporta mais jovens para o trabalho; o fato de sujeitos em constante diáspora como o caso da comunidade dos personagens Jamal e Enayat, em *Neste Mundo*, que são refugiados de guerra e vivem na precariedade humana, são exemplos comuns de realidade que empurram essas pessoas para outros lugares divulgados e difundidos como um espaço de realização de felicidade, o mundo da globalização imaginada.

Néstor Canclini<sup>5</sup> acentua que a instabilidade gerada em relação aos imigrantes surge do quadro da concorrência globalizada, que marca a precariedade das condições dos estrangeiros e dificulta sua integração à sociedade. Todas as personagens dos filmes em estudo representam esses sujeitos minoritários condenados à segregação nas grandes metrópoles para as quais buscam refúgios. Jamal, ao conseguir chegar a Londres, se agrega a outros imigrantes ilegais para conseguir arrumar um subemprego de lavador de copos e daí perseguir sua subsistência. Olga passa de empregada doméstica

humilhada a faxineira em um asilo de velhos no qual é pedida em casamento por um deles para que possa garantir sua estada na Áustria sem ser importunada. Fato que termina por não acontecer, pois o ancião falece dias depois. Já Senay é obrigada a submeter-se aos caprichos sexuais dos patrões para não ser denunciada à polícia da imigração. Essa cena em *Coisas belas e Sujas* é angustiante, pois a protagonista é obrigada se violentar fisicamente e em suas tradições culturais em troca da permanência em Londres. Isso nos remete a outra situação agonizante desencadeada na era da globalização, que são os mecanismos de preservação, transculturação, aculturação da identidade que tem gerado polêmica acadêmica neste entre-século.

### **A identidade cultural: a sobrevivência e a dignidade**

Pensando na contemporaneidade sobre os conceitos de sujeito, identidade e cultura, acredita-se que, com os processos sociais e econômicos, as expressões identidade e território vêm carregados de polissemias que esses termos no momento passam a sugerir. Tais transformações têm colocado em evidência “*as referências espaço-temporais das configurações identitárias e territoriais da modernidade*”<sup>6</sup>, referenciais importantes para se refletir quando se trata de um estudo que aborda representações de sujeitos que abandonam traços considerados tradicionais de sua cultura em detrimento de absorção de outros valores e tradições.

Néstor Canclini<sup>7</sup> discute o papel identitário do indivíduo nesse espaço de homogeneização que a globalização proporciona; situação que requer, na fragmentação e reordenação do mundo, repensar as diversas conexões hoje existentes, o que Canclini classifica como conexões “*local-global e local-local*”. Para o autor, a globalização não apenas homogeneiza e aproxima, mas multiplica as diferenças, o que acarreta em surgimento de novas desigualdades entre os povos.

Em complemento ao que apresenta Canclini, o pesquisador Stuart Hall<sup>8</sup> analisa que essa identidade do indivíduo ou de um grupo que deveria estabelecer os códigos sociais e que assegurava uma subjetividade com as necessidades objetivas da cultura, está se diluindo diante desse processo

mundial que vivemos. Hall acredita que o sujeito pós-moderno tornou-se um participante de uma identidade que varia conforme vão ocorrendo as mudanças nos sistemas culturais, que vão se definindo pelas várias ações em torno dos mesmos. Para o autor, a identidade torna-se dinâmica, e esse sujeito assume identidades diferentes conforme as mudanças e situações, o que define como um deslocamento de identificações do sujeito.

Ainda sobre o discurso da identidade, Hall afirma que as novas características incorporadas que vêm no tempo e no espaço são utilizadas pela globalização como um dos aspectos mais importantes para o efeito sobre as identidades culturais. As conseqüências da globalização, segundo o autor, se apresentam em três aspectos: a desintegração das identidades nacionais, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do pós-moderno global; o reforço das identidades culturais, pelas resistências à globalização das identidades nacionais e locais, e o declínio das identidades nacionais, com a consolidação das identidades híbridas. Para Hall, essas identidades oscilam entre a tradição e a tradução cultural, pois *“em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição entre diferentes posições”*; que tiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais, e que são produtos desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado.

Canclini, com o intuito de refletir sobre a situação atual e a identidade, não radicaliza em defesa de identidade pura frente à proposta homogeneizadora da globalização. O pesquisador acredita não ser possível retroceder ao caminho que a pós-modernidade tem desenhado, mas deve-se tentar compreender o que pode ser feito para encarar as, ainda, heterogeneidades, as diferenças e principalmente, as desigualdades que a ação da globalização tem desencadeado. Como também, cobrar uma postura de responsabilidade da globalização sobre os imaginários com que trabalha e a interculturalidade que mobiliza, pois, o imaginário sobre a globalização perpassa dois horizontes dicotômicos: por um lado, há a busca da hegemonia das indústrias, das corporações financeiras, *majors* do cinema, da televisão, da música,

da informática para o processo de apropriação dos recursos dos países mais pobres e torná-los explorados mundialmente, e há, por outro lado, o imaginário relativo aos sujeitos coletivos e individuais que desejam inserir seus produtos em mercados mais amplos e que a realidade restringe a um monopólio global, excluindo do mercado uma gama de projetos locais, geralmente de periferias, gerando fronteiras de desigualdades que separam as redes supranacionais dos redutos locais.

Nos filmes em estudo são encontradas narrativas que desejam um intercâmbio imaginário, de traços e fluidez de comunicação entre as culturas. Os sonhos de uma Londres que realizasse os desejos de vida melhor de Jamal e Enayat ficam perdidos entre tantos imaginários coletivos e individuais que são relatados sobre desarraigamentos e conflitos, fronteiras que se tornam verdadeiros pesadelos. Canclini relaciona essas tensões entre a globalização e a interculturalidade como uma situação entre a épica e o melodrama:

*“As cisões que hoje separam as ciências sociais ocorrem, em grande medida, entre quem procura montar relatos épicos com as conquistas da globalização( na economia, em certa parte da sociologia e na comunicação) e os que constroem narrações melodramáticas com as fissuras, as violências e as dores da interculturalidade(na antropologia, na psicanálise e na estética).”<sup>9</sup>*

Para Enayat, o encontro com a morte, ainda na juventude, vítima da violência e da desumanidade que fora exposto durante todo o trajeto do campo de refugiados, no Afeganistão ao Reino Unido. Jamal ao entregar-se aos pequenos furtos quando fica só, percebe ali que a sua condição estava reduzida a encontrar mecanismos de sobrevivência para não morrer. Para Olga, a submissão às vozes teleguiadas de uma câmera para ficar em posturas quase *“genecológicas”*, e Pauli tendo que conviver com a brutalidade moral do padrasto, tendo que compartilhar com o ato de traição a sua mãe por este, juntando a isso a desesperança de conseguirem manter-se nos espaços escolhidos que desejavam encontrar uma vida melhor e, por último, Senay e Okew submetidos a amoral e a exploração sexual, a revisão de valores para passar para um outro estágio de imigrante, o agora imigrante com passaporte,

deslocando-se para um outro espaço. A busca contínua entre as fronteiras e as fantasias dos imigrantes.

### As fronteiras da globalização e o comércio de humanos

Os filmes *Coisas belas e Sujas*, *Neste Mundo e Importação e Exportação* são produtos de um cinema de público definido. Um cinema que está voltado para um tema que ainda está em processo de afloramento na sociedade contemporânea, embora já começa a inquietar a comunidade intelectual. Os diretores já tinham a previsão do público; só ainda não dominavam as reações que gerariam com os mesmos em relação à forma como abordam a temática. As inovações estéticas em *Importação e Exportação* e *Neste Mundo* deram visibilidade aos diretores Michael Winterbottom e Ulrich Seidl, por colocarem, no palco de discussão, sem maquiagem, situações desestabilizadoras do conceito de humano na era global, numa mescla de documento e ficção, com imagens que chocaram (e chocam) os espectadores. Isso é colocado tanto na seqüência cinematográfica como utilizados pelos mesmos como elementos de condução da trama. Tanto a produção quanto a recepção do filme são envolvidas por interesses de sugerir um debate sobre as implicações que a modernidade globalizada está gerando. São opções de cinema que constroem e re-apresentam seus quadros da realidade por meio de códigos de fundo ideológico.

Em *Coisas Belas e Sujas*, o filme mais comercial da trilogia, que organiza uma trama redonda, com direito aos atos de heroísmo pelos protagonistas, ressalta as contradições construídas pelo processo de globalização e o quadro constrangedor dos que vivem em situação de diáspora. E apresenta, neste quadro, as novas formas de colonialismo e dominação que a Europa passou a construir com seu projeto de modernização. Já *Neste Mundo*, de Winterbottom, a referência é quanto ao uso do humano como símbolo do comércio global. As imagens apresentam refugiados como objeto de manipulação comercial, que são jogados de um lado ao outro. A visão de que as pessoas existem, têm sentimentos, são importantes não encontra tradução neste filme. O enredo reduz a vida humana a mero

produto econômico. Em *Importação e Exportação*, o diretor opta por dialogar com um delicado problema do mundo contemporâneo que são os limites dos valores morais tendo como fundo as questões geopolíticas. Os constrangimentos que passam os protagonistas para manterem-se vivos submetendo-se a situações vexatórias. O filme centraliza imagem do mundo niilista que compõe através de dois símbolos da existência e sobrevivência humana: o trabalho e o sexo. Como a crítica sobre o filme comenta: “O primeiro se transforma num retrato da exploração fordista do trabalho em série, através da imagem potente de pessoas uniformizadas e da arrogância de padrões superiores...O sexo, visto enquanto produto, ele é representado por nossa protagonista, enfermeira bondosa e mãe, que recorre aos serviços de sexo pela internet.”<sup>10</sup>

O ponto central da reflexão sobre os filmes citados desemboca no mesmo discurso do conceito de globalização propagado pelos países que detém o maior poder econômico. A polarização do mundo econômico, através da política neoliberal da globalização que ao centralizar o capital em números reduzidos de grupos financeiros, tornam por gerar um número enorme de excluídos, o que, para Mary Pratt, constitui uma imensa zona de exclusão onde as pessoas terminam por saber que são supérfluas à ordem global e de consumo. “La gente se sabe expulsada das lãs narrativas que ofrece el nuevo orden mundial para um futuro colectivo o individual”<sup>11</sup>. As questões representadas não estarão longe de tornarem-se apenas rastros de um passado épico que possam ser reproduzidos por megaempresas cinematográficas, num futuro para comemorar as grandes conquistas dos países ricos em suas ações multiculturais na era da globalização, como os grandes épicos da Idade Antiga. Uma forma cinematográfica de mostrar as mazelas deste mundo, que dificilmente serão resolvidos, pois o problema da fronteira e o comércio de humanos parece ser a grande crise que a globalização terá que lidar no futuro não apenas através de imagens.

#### Notas

<sup>1</sup> Sales, Michelle. Mundo em descontrolo: reflexões sobre filmes políticos contemporâneos (artigo). WWW.foradolugar.blogspot.com, 2006. Acessado em 19.04.2009

<sup>2</sup> Turner, Graeme. Cinema como prática social. P.13 (Tradução Mauro Silva). São Paulo: Summus, 1997.

<sup>3</sup> Pratt. Mary. A crítica na zona de contato: nação e comunidade fora de foco (Artigo). In: Travessia/ Universidade Federal de Santa

Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Curso de Pós-graduação em Literatura – nº 1(1980). Florianópolis: Editora da UFSC, 1980. V. 1, 21 cm. P.15

<sup>4</sup> Bhabha, Homi K. *O local da cultura*; trad. De Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. P.24.

<sup>5</sup> Garcia Canclini, Néstor. *A globalização imaginada*. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2007.

<sup>6</sup> Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos. Orgs. Frederico G. B. de Araújo e Rogério Haesbaert. Autores: Amélia Cristina A. Bezerra...(et al.). Rio de Janeiro:Access, 2007. P. 09.

<sup>7</sup> Garcia-Canclini, Néstor. *A globalização Imaginada*. Op. Cit.

<sup>8</sup> Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 7ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

<sup>9</sup> Garcia-Canclini. Néstor. Op. Cit. P.32

<sup>10</sup> Artigo: Capitalismo e submissão (Import Export). Revista Universitária do Audiovisual. WWW.ufscar.br/rua. Acessado em 25.05.2009.p.01

<sup>11</sup> Pratt, Mary. Los Imaginarios Planetarios. In: Moraña, Mabel y Maria Rosa Olivera-Williams (Eds.) *El Salto de minerva: Intelectuales, gênero y Estado em América Latina*. Madrid: iberoamericana/ Vervuert, 2005, p. 270

## Referências bibliográficas

Bhabha, Homi K. *O local da cultura*; trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

Bradford, Lisa Rose. *El sentido de La traducción(desde los márgenes)*. Disposition/n. XXIV 51, 1999 -2000.

Bezerra, Amélia Cristina Alves....(et al.) *Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos*. Orgs. Frederico Guilherme Bandeira de Araújo e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Access, 2007.

Diniz, Thais Flores Nogueira. *Literatura e cinema: Da semiótica à tradução cultural*. 2ª edição; Belo Horizonte: editora O lutador, 2003.

Garcia Canclini, Néstor. *A globalização imaginada*; trad. Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2007.

Hall, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*; trad. Tomas Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 7ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Massey, Doreen. *Espacio, lugar y género*. *Debate Feminista*, v. 17, n. 9, 1998.

Nercolini, Marildo José. A questão da tradução cultural. Portal literal 1, 2008. HTTP://www.portalliteral.com.br/artigo/a-questão-da-tradução-cultural. acessado em 19.05.2009.

Pratt, Mary Louise. A crítica na zona de contato: a nação e a comunidade fora de foco. Trad. Felipe Guimarães Soares. *Travessia: revista de literatura*, n. 38, 1999.

\_\_\_\_\_. Los imaginários planetários. In: Moraña, Mabel y Maria Rosa Olivera – Williams(Eds.). *El Salto de Minerva: Intelectuais, gênero y Estado em América Latina*. Madrid: Iberoamericana/

Vervuert, 2005.

\_\_\_\_\_. ? Por qué La virgen de Zapopan fue a los Ángeles? Reflexiones sobre La movibidade y La globalidad. In: Álvaro Fernández Bravo, Florencia Garramuño y Saúl Sosnowski(Eds), *Feminnist Postcolonial Theory: A Reader*. New York: Routledge, 2003.

Sacashima, Edilson. Import Export choca ao mostrar o comércio dos valores morais na Europa(matéria de redação) WWW.cinema.uol.com.br/ultnol. Acessado em 07.05.2009.

Stam, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. São Paulo: Papirus, 2003.

Said, Edward. Entre mundos. In: \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*; Trad.Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o exílio. In \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*; trad. Pedro M. Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Salles, Michele. Mundo em descontrole: reflexões sobre filmes políticos contemporâneos. WWW.foradolugar.blogspot.com , 2006. Acessado em 19.04.2009.

Serroy, Jean e Gilles Lipovetsky. *A tela global – Mídias culturais e cinema na era hipermoderna*; Trad. Paulo Neves. São Paulo: editora Sulina,2009

Shohat, Ella e Robert Stam. *Crítica da imagem eurocêntrica*; trad. Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

Siscar, Marcos. O lugar institucional da tradução: traduzir, não traduzir, resistir à tradução de Derrida. In: Élide Ferreira e Paulo Pttoni(orgs.) *Traduzir Derrida: políticas e desconstruções*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

Turner, Graeme. *Cinema como prática social*; trad. Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DA DIVERSIDADE

Marta Cleonice Costa Rego<sup>1</sup>  
Veronica Maria Elias Kamel<sup>2</sup>

Toda prática pedagógica é interpelada por diferentes discursos que são produzidos e produtores de significados, assim, com o sujeito pedagógico, torna-se imprescindível discutir qual a correlação de forças que o constrói, suas representações culturais em sua prática de ensino.

Demo (1992p. 23) alerta para a necessidade crescente de pensar em uma educação permanente para os professores, em decorrência principalmente da velocidade com que as mudanças vêm ocorrendo na Atualidade. Os avanços tecnológicos e a produção acelerada do conhecimento exigem, cada vez mais, uma permanente atualização profissional.

Assim, acredito que o debate sobre as representações a respeito do professor e suas ações como sujeitos pedagógicos, constituem-se num excelente insumo para que se possam problematizar os processos de formação docente, principalmente neste contexto em que a diversidade se cristaliza como discurso recorrente das ditas práticas pedagógicas inclusivas. Desta forma, pode-se vislumbrar o papel central das forças discursivas que cruzam a formação docente e sua prática cotidiana.

Sabemos que, a partir das relações estabelecidas ao longo de sua vida pessoal, de sua formação profissional e de sua prática pedagógica, o professor de alunos com deficiência constrói sentidos que retratam o seu modo de ser e de agir, suas concepções.

Será que, em sua formação, os professores dos alunos com deficiência têm sido expostos aos diferentes sentidos sobre a deficiência? Têm clareza de suas próprias concepções?

A cada trabalho realizado em escolas públicas identifica-se professores que ignoram, via de regra, as concepções, repletas de estereótipos e preconceitos, sobre o fenômeno da deficiência trazidas por seus alunos, sugerindo que tais cursos deveriam avaliar essas concepções, substituindo-as por outras mais realistas e otimistas sobre a deficiência.

O presente artigo inscreve-se na moldura teórico-

metodológica da produção, onde pretende problematizar determinados conceitos que circulam em escolas do Ensino Fundamental nos dias atuais, e que, no meu entendimento, estão implicados no ordenamento de nossas salas de aula e na regulação das práticas docentes.

Este artigo consiste em uma análise de um conjunto de dados referente à primeira etapa de uma pesquisa de campo em que se está ouvindo professores de escolas de 5ª série que lecionam Língua Portuguesa, zona urbana de Rio Branco. Por outro lado, a minha atuação na formação de professores em cursos no curso de Letras, nos últimos cinco anos, indicou-me que essas questões poderiam ser centrais para compreendermos as atuais configurações da escola fundamental brasileira, cuja trajetória recente revela uma quase total incapacidade de prover as crianças de competências e habilidades até pouco tempo consideradas essenciais, valorizando ainda diversidade humana presente em sala de aula.

Este trabalho é pródigo em investigações que vão privilegiar análises de discurso inspiradas na obra de Michel Foucault. Destaco ainda os trabalhos de Garcia (2000), que faz uma análise dos discursos pedagógicos críticos, como instituidores de modos de subjetivação e individualização específicos, destacando seu caráter pastoral-disciplinar em sala de aula.

A referida pesquisa orienta-se pela hipótese de que há uma certa ordem do discurso escolar. Quer dizer, há determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de práticas discursivas escolares sobre o processo de inclusão das diferenças.

Ao mesmo tempo, a circulação, a disseminação, o compartilhamento de certos enunciados que compõem essas práticas discursivas estão implicados na produção das identidades das professoras, nas suas formas de enxergar a sala de aula, os alunos com necessidade especiais, a educação, enfim, na



própria materialização da educação escolar, na operação de práticas não discursivas, principalmente no Ensino Fundamental II.

O discurso tem o poder de atribuir representação, posição, identidade, alteridade, sendo mediado por atos lingüísticos. Dito de outra forma, a linguagem é uma ponte entre o discurso e a representação que produz. E assim se entrelaça o circuito Discurso – Linguagem – Representação – Discurso. Processo este que envolve as práticas de significação engendradas na cultura, pois as coisas e pessoas – bem como o local que ocupam – não são algo natural, mas socialmente determinados.

Para este trabalho, considerarei *corpus* de análise de algumas falas de professores feito através de entrevistas semi-estruturadas. Vale ressaltar que estes dados são preliminares, uma vez que trabalho constantemente com esses educadores e vejo práticas discursivas inerentes perspectivas teóricas impostas pelo governo federal de Educação para Todos.

Tendo como tônica a problematização de alguns discursos que falam da inclusão e produzem a escola inclusiva, proponho colocar sob estranhamento as verdades proclamadas sobre a inclusão, a normalidade, a diferença e a ação docente no que se refere à escola inclusiva. Abordar o tema da inclusão permite que a pensemos para além do recorte da deficiência. Estar incluído em um grupo social não significa que este seja um estado ou situação permanente.

Ninguém está completamente incluído ou excluído. Vivemos momentos de in/exclusão, dependendo das relações e das posições que ocupamos na rede social. Nesta linha, o texto que segue não tem a pretensão de trazer respostas sobre os benefícios ou não da inclusão escolar, nem mesmo de apontar de forma simplista se sou contra ou a favor de tal processo.

Nesse modelo de marginalização social, somos fruto também de uma educação que marginaliza, que privilegia apenas mulheres e homens considerados “perfeitos, bons e normais”. Neste sentido, Oliveira (2004, p.72) observa: Platão em: A República pressupõe que a diferença do gênero humano é inata porque os indivíduos possuem aptidões naturais. E essas aptidões determinam uma desigualdade natural. Os seres humanos não são

iguais por natureza, porque nascem com disposições e habilidades diferentes para desenvolverem determinadas atividades.

Nas palavras de Veiga-Neto (2005, p. 122), “os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário. Desse modo, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam.” Nessa direção, as tramas de enunciados que formam o discurso apontam o que é estabelecido como verdade num dado tempo e lugar, excluindo o certo do errado, o que assinala uma vontade de verdade e, conseqüentemente, uma vontade de poder.

Discutir a formação profissional docente neste contexto e em qualquer nível, implica discutir significados, discursos, representações culturais. Em especial, os processos de formação de educadores não podem ser entendidos fora da negociação cotidiana que se estabelece no terreno cultural. O fato desses significados serem negociados na cultura dá ao poder um caráter flutuante, visto que diferentes discursos disputam lugares para seus significados no cenário cultural, principalmente o vigente, o da inclusão para todos.

Daí o entendimento de que a formação docente, ao privilegiar saberes, não pode ser compreendida fora dos sistemas de poder. Como em toda parte, na formação de professores, há discursos implicados e, por conseqüência, fabricação de subjetividades sobre como incluir, o que fazer? Será que estou preparada?

### O que dizem os/as professores/as

*[...] Esse negocio de inclusão não vai dar certo, como é que um professor vai dar conta de um especial se ele tem mais 40 anos pra cuidar. (professora Carlandia)*

*[...] como vou trabalhar com esses alunos se não tenho formação para isso, nunca me treinaram (Professora Elisama).*

*“A secretaria tem que capacitar a gente, talvez nem seja difícil trabalhar com o deficiente. A gente tem que ter paciência” (Professora Eloíza)<sup>3</sup>*

Estas perguntas trazem com força falas das quais sempre ouço em escolas através de práticas pedagógicas da qual supervisiono, neste recortes, vimos casos clássico de exclusão. A emergência do

discurso da inclusão das pessoas com deficiência na escola parece apagar outras situações de exclusão. Camufladas na identidade do deficiente estão outras diferenças silenciadas. Esquecemos que podemos excluir negros, umbandistas, mulheres, gordos, baixos. Esquecemos que em um corpo com deficiência existem outras identidades que falam do sujeito. Uma escola inclusiva devia estar se preocupando para além do recorte deficiência, pois ele não dá conta de falar das diferenças. Uma pessoa com deficiência pode ser um diferente, mas não encerra em si toda a diferença.

Podemos perceber que o docente da escola inclusiva não se encontra preparado para desempenhar a difícil tarefa a ele confiada. Ele não possui conhecimentos que possibilitam de forma qualificada desempenhar seu papel com os alunos com deficiência, fazendo relatos de diferentes discursos. Sem saberes sobre estes ilustres desconhecidos não é possível desenvolver pedagogias que se voltem para o processo de “normalização” destas pessoas.

A dicotomia entre a formação e a atuação profissional é algo que vem sendo apontado por diversos educadores (Nóvoa, 1997 e 1995, Schön, 1997, Gómez, 1997, Zeichner, 1997, Perrenoud, 1993, Sacristán, 1995, dentre outros). As professoras sujeitos da pesquisa fizeram essa denúncia, ratificando a necessidade de uma reformulação urgente na formação de professores, tanto na dimensão da formação inicial, quanto na da formação continuada. Complementando a discussão, Mantoan (1997a) aponta a inexistência de uma formação inicial que contemple questões relativas ao ensino de pessoas com deficiência e têm sugerido uma formação que contemple uma prática reflexiva, onde a práxis é definida como o lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada, não havendo separação hierárquica entre o que se pensa e o que se faz.

O processo de inclusão pressupõe que as diferenças tenham espaço dentro do currículo escolar, que as diferentes vozes possam dizer de si, todavia os processos de inclusão fomentados no país falam de adaptações curriculares de formação rápida de docentes (quando existe). Diante de tanta pressão para a inclusão, os/as professores/as sentem-se pressionados e desencorajados a dizer que não

sabem desencadear tal processo. Ao dizerem “não” à inclusão correm o risco de serem processados por discriminação. Nesse momento vale perguntar: quem são aqueles que precisam ser incluídos? Quem são aqueles que nomeamos excluídos?

Em muitos países a começaram a ser integrados no currículo de formação inicial de professores e educadores disciplinas respeitantes às “Necessidades Educativas Especiais” ou designações afins. Esta inovação é sem dúvida muito importante por poder vir a familiarizar o futuro professor aqui no Brasil e subsequente no Acre, com o conhecimento de situações prováveis que, face à crescente inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, ele poderá vir a enfrentar. Se esta formação é já tão freqüente porque continuamos a escutar queixas de professores sobre a sua falta de formação para atender alunos com dificuldades nas suas aulas?

Levantam-se duas questões neste âmbito: Uma ligada às características complexas da profissão de professor. Um professor não é um técnico (no sentido de aplicar técnicas relativamente normalizadas e previamente conhecidas) nem é um funcionário (isto é, uma pessoa que executa funções enquadradas por uma cadeia hierárquica perfeitamente definida).

A profissão de professor exige uma grande versatilidade dado que se lhe pede que aja com uma grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa e complexa não basta uma formação acadêmica, é necessária também uma formação profissional (Campos, 2002).

O conhecimento da diferença não é sempre positivo, assim podemos conhecer para melhor integrar ou segregar. Regressando ao domínio da Educação constatamos que, se a ênfase na formação de professores for dada na diferença e nos casos mais profundos, acabamos por proporcionar ainda que com boas intenções um argumento para que o jovem professor avalie a sua futura tarefa como quase inultrapassável e até a rejeitar a inclusão de alunos com dificuldades devido ao conhecimento que tem das reais dificuldades que esses alunos têm.

Para referenciar este trabalho, buscou-se compreender a Análise do Discurso Francesa através de Foucault, onde relata que os discursos são práticas

organizadoras da realidade. Ainda que feitos de signos, “o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala” (Foucault, 2000, p. 56, grifos do original). Os discursos estabelecem hierarquias, distinções, articulam o visível e o dizível. Quer dizer, o foco não estaria “no significado das palavras, mas sim no papel do discurso nas práticas sociais” (*idem*, p. 193, tradução livre), no papel dos discursos na organização das relações entre indivíduos, instituições e organizações sociais mais amplas.

Considero importantes para esta problematização, o salto aos olhos a recorrência do enredo discursivo da inclusão educacional:

O movimento mundial em direção à sistemas educacionais inclusivos indicam uma nova visão de educação, que recupera seu caráter democrático através da adoção do compromisso legal com a oferta de **Educação para Todos**, na qual a diversidade deve ser entendida e promovida como elemento enriquecedor da aprendizagem e catalizador do desenvolvimento pessoal e social. (BRASIL, 2005, p. 58)

Sendo assim, a citação tece narrativa acerca do processo educacional inclusivo como um paradigma atrelado à democracia, à igualdade de oportunidades e aos direitos humanos, constituindo assim a grande bandeira sobre a qual se alicerça o projeto *Educar na Diversidade*. Se partirmos do princípio que a escola real que temos, não é ideal para se efetivar o processo de inclusão escolar, então devemos levantar alguns questionamentos. Segundo Mantoan (2003, p. 25): O que significa educação para todos? O que implicaria a igualdade e oportunidade? Quais as demandas que emergem no processo ensino-aprendizagem? Como a escola tem se organizado para responder essa demanda? Como se dá na prática pedagógica à diversidade em que pais, alunos, comunidade estão participando do projeto político pedagógico da escola? Enfim, a escola está caminhando para a inclusão social, ou está maquiando uma realidade apenas com objetivo de fugir do fenômeno da exclusão social?

Foucault afirma que “a inclusão não é o contrário da exclusão, e sim um mecanismo de poder disciplinar que a substitui, que ocupa sua

espacialidade, sendo ambas as figuras igualmente mecanismos de controle.” (SKLIAR, 2003, p. 96). Isto porque a exclusão é uma estratégia que opera o distanciamento do indivíduo e a inclusão, por sua vez, trata-se de um exercício de poder a partir do cuidado. Uma marginaliza; a outra torna visível. Ambas narram, representam e, portanto, governam a alteridade, enunciando seu espaço na dinâmica cultural, o que supõe poder. Sendo assim, embora aparentemente diferentes, Inclusão/Exclusão compartilham a mesma função, ou seja, são medidas para capturar, conhecer e administrar aqueles posicionados à margem da norma.

Além disso, a palavra “diversidade” também é recorrente no contexto político-educacional brasileiro, de inúmeras ações político-educacionais com o intuito de promover a inclusão. Significados como “enriquecimento”, “aceitação”, “respeito”, “colaboração”, “atenção”, “apoio”, “flexibilidade”, “valorização”, “acolhimento”, “ajuda”, “conscientização”, “contemplação” são ícones desta política da diversidade. (BRASIL, 2005)

Tal ordem discursiva assume caráter de verdade com e a partir da conjuntura internacional, em que a diversidade e a inclusão se configuram como balizas da globalização. Estar na arena global é um direito e quase um dever, ninguém pode estar à margem deste local. Sob o rótulo da inclusão como atitude politicamente correta, o discurso da globalização encontra na noção de diversidade uma estratégia neoliberal que cria um inventivo acordo de igualdade, o que pode acabar encobrindo as diferenças. Isto porque se trata de uma tentativa de aproximar do pólo normal todos aqueles que estão à margem, desconsiderando-se as correlações entre poder/saber imbricadas nesta relação binária de estar dentro/fora. Dito de outra forma, penso que, antes de aproximar a todo custo a outridade da curva da mesmidade, seria necessário problematizar seu posicionamento na tangente como algo construído, não como algo neutro e natural.

Assim, de acordo com Foucault vai centrar-se na relação entre as práticas discursivas e os poderes que a atravessam, demonstrando que existem diversos procedimentos que controlam e regulam a produção dos discursos em nossas sociedades.

Em suas próprias palavras: [...] 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. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (Foucault, 1998a, p. 8-9).

É sabido que a obra na qual se encontra mais detalhado o processo de análise de enunciados, ou o que Fischer (2001a, 2001b) tem chamado de teoria do discurso de Foucault, é *A arqueologia do saber*, em que são apresentadas exaustivamente as noções de discurso, enunciado, as relações entre práticas discursivas e não-discursivas, formação discursiva, enfim, as ferramentas utilizadas para uma descrição arqueológica. Entretanto, meu trabalho não está centrado em uma análise das bases epistemológicas da produção do discurso (Rago, 1995); antes, procuro explorar a produtividade de determinadas práticas discursivas escolares, entre elas a sua capacidade de ordenar os espaços e tempos do ensinar e do aprender.

O que se diz na escola somente repercute porque é referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso. Palavras na educação, o uso de algumas delas e a “proibição” do uso de outras tantas, este é, pode-se dizer, o foco de minha investigação; procurar compreender a produção na escola, o efetivamente feito, a partir do que pode e do que não pode ser dito: [...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra [fala]; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Foucault, 1998a, p. 44-45)

Bhabha (1998) aponta uma distinção interessante entre os termos diversidade e diferença, ressaltando que o primeiro não ocupa o mesmo lócus representacional do segundo. Destaca que a diversidade, entendida como variedade e aspecto de igualdade, mascara as diferenças culturais, pois “o olhar dedicado às diferenças pelo véu da diversidade as vê como falhas por trabalharem com o intuito de selar as lacunas da diferença.” (LUNARDI, 2005, p. 39).

Assim, esta estratégia de abarcar as diferenças,

localizando-as junto ou, ao menos, próximas, da norma, faz-me provocar o leitor: estar dentro significa estar sempre incluído? Aproximar e tolerar “exclui a exclusão”? O fato de ser ou estar excluído é “culpa” dos diferentes ou das narrativas que os posicionam como diferentes? Será que estas indagações não seriam importantes para os processos de formação docente?

Pensamos que a formação deve ser feita em termos das deficiências mais ligeiras (a esmagadora maioria dos casos que surgem nas escolas regulares) e que todo o conhecimento da diferença seja integrado numa compreensão da diversidade humana que vai das altas habilidades até à deficiência e dando a noção que os casos muito difíceis são uma minoria e que na grande maioria as dificuldades são discretas e leves.

Assim, conhecer as diferenças sim mas para promover a inclusão e não para justificar a segregação. Conhecer as diferenças mais comuns que são certamente as mais numerosas. Enfim não dar a conhecer a diferença como se tratasse de uma situação médica, mas fazer acompanhar cada caracterização de indicações pedagógicas que contribuam para que o futuro professor possua um esboço de entendimento que lhe permita iniciar o seu processo de pesquisas nessa área de conhecimento.

Somente o reconhecimento da diversidade ou da dificuldade de ensinar, não bastam para garantir o processo de ensino/aprendizagem com o mínimo de qualidade social, mas é necessário debater, discutir encontrar saídas para tais dificuldades, principalmente no interior das escolas.

Incluir, reduz-se a trazer para dentro da escola os alunos deficientes, buscando criar condições de atendimento às necessidades educacionais criadas com tal inserção, sem questionar o processo de produção social da deficiência. Não se situa a exclusão no interior dos processos pedagógicos; ela é entendida como própria do sistema, e este entendido como externo ao fazer pedagógico. Dedicado a criar melhores condições de aprendizagem para os alunos, o professor pode atribuir a si mesmo (e ao próprio despreparo) e ao aluno (e à deficiência que lhe é integralmente atribuída) certos fracassos, deixando de perceber suas relações com mecanismos estruturais de

exclusão.

Para que ocorram de fato processos inclusivos, é necessário detectar e enfrentar os processos excludentes, dos quais o professor é vítima e também pode ser promotor, se não se der conta disso.

#### Notas

<sup>1</sup> Aluna do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade.

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup> Dra Orientadora - Universidade Federal do Acre.

<sup>3</sup> Fragmentos de falas dos professores de escolas ditas inclusivas, durante o processo de entrevistas. Os nomes utilizados são fictícios visando preservar as identidades das pessoas envolvidas no estudo.

#### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação – SEESP: **Política Nacional de Educação Especial. Educação Especial: um direito assegurado**. Livro 1. 1994.
- CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- DEMO, Pedro. **Formação de professores básicos**. Em Aberto. Brasília, v. 12, n. 54, p. 23-42, abr./jun. 1992.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 13. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.
- GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.
- LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo da educação**. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-62.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglêr. **Inclusão escolar: o que é ? por quê? Como fazer?**. São Paulo: ed. Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para os professores?**. In: MANTOAN, M. T. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memmon: Editora SENAC, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Mimeo. 2000.
- MAZZOTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.
- NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: \_\_\_\_ (org.). **Profissão Professor**. 2.ed. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.
- \_\_\_\_\_(coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4. ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.
- RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: ed. Summus, 2006.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade par a todos**. Rio de Janeiro. ed. WVA, 1997.

# IRACEMA E CORINA: IDENTIDADES AUTÓCTONES EM CONSTRUÇÃO

Myully dos Santos Sousa<sup>1</sup>

**Resumo:** Bauman (2005) afirma não ser possível pensar, na era líquida – moderna, em uma identidade pura, fixa e imutável. Na verdade, isso só foi possível enquanto não problematizaram a pluralidade e as trocas culturais presentes nas relações sociais desde os tempos mais remotos. No caso da Amazônia, ainda no período colonial, através dos relatos de viajantes, percebemos que a alteridade autóctone não é respeitada, mas sobre ela é imposta um outro olhar, que subjuga sua concepção de mundo. Essa relação é assimétrica, mas não de anulação total. Num processo violento, em trocas e negociações culturais, há sangue, mortes e silenciamento de muitas vozes. O presente artigo é um piloto do Projeto de Dissertação apresentado ao Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade da UFAC, de título indefinido, mas que tem como objetivo apresentar o mundo romanesco construído por Raimundo Moraes e José de Alencar, nos romances *Resuscitados* e *Iracema*, respectivamente, a fim de verificar como é construída a imagem das personagens indígenas Corina e Iracema. Qual a força das produções culturais refletidas nos corpos das personagens? Como são construídas e definidas suas identidades, mediante a forte presença da alteridade? A base metodológica do trabalho consiste na pesquisa bibliográfica e na análise crítica do *corpus*, amparada por estudos de Stuart Hall (2003), que trata da questão da identidade híbrida, formada a partir das mediações e trocas culturais e, por Zygmunt Bauman (2005), que aborda a questão da identidade fluída/móvel, resultado da dinâmica/velocidade da modernidade. A pesquisa está em processo inicial de investigação, mas trabalhamos com a hipótese que aponta para uma tentativa de purificação do índio no momento em faz o cruzamento deste com a alteridade, e é nesse momento, que ocorre a massificação, silenciamento e apagamento de diversos e diferentes povos, formadores de língua (gens) e identidades.

**Palavras-chave:** identidade, hibridismo, cultura.

## Introdução

Os textos ficcionais são espelhos culturais reveladores de experiências de vida. Portanto, pode-se afirmar que é a partir da literatura que a identidade, a cultura, o imaginário e a linguagem de um povo são legitimados. O processo historiográfico também contribui para a “invenção”, no sentido da criação, das identidades, visto que a historiografia e a ficção, na estrutura de romances, se entrelaçam ao ponto de não se poder separá-las.

A identidade, por sua vez, antes definida como um estado imutável, fixa e pura, se apresenta, na contemporaneidade, como afirma Stuart Hall em sua obra *“Da diáspora: identidades e mediações culturais”* (2003), como uma identidade híbrida, formada a partir do contato e do relacionamento com outras culturas. Não há mais como falar em identidade pura e fixa. Bauman (2005) corrobora com este ao afirmar não ser possível falar hoje numa identidade homogênea e pura, estável, muito menos em uma cultura una. O que há é um sentimento de “pertencimento” e a identidade, em função da era líquida-moderna, se apresenta fluida, compósita, móvel, em função das misturas etnoculturais.

“(…) o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais...” (BAUMAN, 2005, p. 17)

Partido do pressuposto que as identidades são construções sociais, podemos afirmar que elas são produzidas e refletidas no corpo. Este, por sua vez, deve ser pensado como um espaço que vai se compondo de outros “eus”, como malhas que vão se entrelaçando e formando, no final, uma rede de diferentes “células” etnoculturais. Nossos corpos são resíduos de identidades, somos resíduos de outras

pessoas, de outros textos, re-significados. Enfim, tudo isso resulta em uma cultura plural, que apresenta singularidades culturais distintas e que representa olhares e lugares distintos.

Reveladas pela ficção, as identidades também são forjadas, no sentido de construídas socialmente, e marcadas por certo hibridismo, conseqüência das misturas étnicas e culturais (de casamento de brancos nordestinos com índias, por exemplo, ou ainda de negros com brancas nordestinas ou índias). Daí a fragmentação dessas identidades. São elas resultados dessas negociações e de trocas entre os diferentes povos.

Assim, nossa pesquisa de trabalho desenvolvida junto ao Mestrado visa estudar a construção do mundo romanesco criado por Jose de Alencar e por Raimundo Moraes, nos romances “Iracema” e “Ressuscitados”, respectivamente, a fim de mostrar como as matérias expostas pelos romancistas são reveladoras de identidades. Propõe-se ainda verificar como se dá a construção imagética das personagens principais, Iracema e Corina, com a finalidade de identificar elementos que marcam, definem e silenciam as personagens.

As obras têm como personagens principais figuras indígenas, mas por estarem inseridos em contextos históricos diferentes, tanto de produção quanto de recepção, surgem as seguintes indagações, às quais procuraremos responder ao final da pesquisa: qual a força das produções culturais refletidas nas personagens? Como são construídas e definidas suas identidades, mediante a forte presença da alteridade étnica? Portanto, a metodologia do trabalho consistirá na pesquisa bibliográfica e na análise crítica do *corpus*, amparada por estudos de Stuart Hall (2003) e Zygmunt Bauman (2005).

Como dito anteriormente, a pesquisa está em processo inicial de investigação, logo sujeita à modificação, mas trabalhamos com a hipótese que aponta para a tentativa de purificação do índio quando se faz o cruzamento deste com a alteridade, seja com o europeu, no caso de Iracema, seja com o seringueiro, ou ainda com a cultura da cidade de Belém, no caso de Corina. Neste momento ocorre a invenção de uma pureza e unicidade identitária das personagens, resultando numa massificação, no silenciamento e apagamento de diversos e diferentes

povos formadores de linguagens e identidades.

## A problemática

A modernização ocorrida no Brasil, com a chegada da família real portuguesa em 1808, e a Independência do Brasil em 1822 são dois fatos históricos que influenciaram a literatura do período. Esta passa a expressar sua ligação com a política e com o Romantismo. A tão cultuada razão começa a sair de cena, dando lugar ao sentimento como instrumento de análise do mundo. Surge um intenso desejo de liberdade e essa ânsia de libertação coloca o artista romântico como porta-voz dos oprimidos. Os artistas usam de seu talento para protestar contra as opressões sociais da época.

Nesse sentido, nasce o Nacionalismo, onde predomina a valorização da pátria e dos elementos que a representam. Conseqüentemente surge o Indianismo, uma forma de exaltação do indígena, encarado como representante heróico da terra brasileira. O indígena é apresentado como herói e tem como função recuperar a memória e exaltar o passado do país, além de representar a identidade nacional. As principais obras românticas do período foram: *O Guarani*, de José de Alencar, *Suspiros Poéticos e Saudades*, de Gonçalves de Magalhães, *Espumas Flutuantes*, de Castro Alves, *Primeiros Cantos*, de Gonçalves Dias. Outros importantes escritores e poetas do período foram Casimiro de Abreu, Álvares de Azevedo, Junqueira Freire e Teixeira e Souza.

É dentro deste contexto que damos destaque a José de Alencar. Um dos literários de destaque do período do Romantismo, considerado um cânone. Seguindo a linha de Gonçalves Dias, ao publicar *Juca Pirama* (1857), Alencar se mostra um autor preocupado em mostrar a vasta cultura brasileira do seu tempo. Escreveu sobre vários temas com o intuito de encontrar uma identidade nacional, retratando desde o indígena ao sertanejo das regiões mais afastadas. Seus romances indianistas (*O guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874)) refletem o nacionalismo presente na literatura brasileira do século XIX. Os personagens principais desses romances revelam todo o ideário indianista do escritor cearense.

GOMES (2007)<sup>2</sup> comenta logo na introdução de seu artigo *O Guarani e Maíra: O índio como herói e anti-*

*herói*, sobre a influência de leitura de José de Alencar:

“A temática do indianismo no romance do Romantismo, no Brasil, será desenvolvida por José de Alencar em três obras: *O guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874). Influenciado pela leitura do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, de J.-J. Rousseau, em que se contrasta a sociedade européia, do século XVIII, corrompida pela cultura e a natureza primitiva do homem, na figura do “bom selvagem”; também influenciado pelos romancistas Chateaubriand e Fenimore Cooper que descobriram o exotismo nas culturas pré-colombianas, José de Alencar que tinha esse *leimotiv* em casa, soube valer-se dele com maestria.” (p. 77)

Logo em seguida, comenta sobre a representação do índio na literatura da época:

“Já havia em nossa literatura nativista os poemetos épicos: *O uraguai* (1769), de Basílio da Gama, o *Caramuru* (1781), de St<sup>a</sup> Rita Durão; e no Romantismo, a poesia indianista de Gonçalves Dias, notavelmente, “I Juca Pirama” (1851). Conforme o prisma dessa estética literária, o índio era idealizado como o “homem bárbaro (que) não curva a cabeça ao jugo que o homem civilizado carrega” (Rousseau, 2002, p. 227), e pelo código moral, os índios são “talhados segundo um único molde % os cavaleiros medievais” (Moisés, 1985, p. 94). (...)” (p. 77)

A narrativa *Iracema – lenda do Ceará* (1865), de José de Alencar, conta a história de uma índia, cujo nome é Iracema. Esta se apaixona por um estrangeiro português, Martim, e em nome desse amor abre mão do convívio dos seus irmãos Tabajaras, indo morar com o amado na tribo dos Pitiguaras, inimigos mortais do seu grupo. A índia submete-se totalmente a essa relação cheia de conflitos (saudade, ausência, tristeza, dor). Tempos depois, ela engravida e à criança dá o nome de Moacir (que significa filho da dor). Debilitada física e psicologicamente, Iracema morre logo depois de dar a luz e entregar o filho ao pai. A índia é enterrada ao pé de um coqueiro, na borda de um rio, o qual mais tarde seria batizado de Ceará, e que daria também nome à região banhada pelo mesmo.

“O cristão moveu o passo vacilante. De repente, entre os ramos das árvores,

seus olhos viram, sentada à porta da cabana, Iracema com o filho no regaço e o cão a brincar. Seu coração o arrastou de um ímpeto, e toda a alma lhe estalou nos lábios:

— Iracema!...

A triste esposa e mãe soabriu os olhos, ouvindo a voz amada. Com esforço grande, pôde erguer o filho nos braços e apresentá-lo ao pai, que o olhava extático em seu amor.

— Recebe o filho de teu sangue. Chegastes a tempo; meus seios ingratos já não tinham alimento para dar-lhe! Pousando a criança nos braços paternos, a desventurada mãe desfaleceu como a jetica se lhe arrancam o bulbo.

O esposo viu então como a dor tinha murchado seu belo corpo; mas a formosura ainda morava nela, como o perfume na flor caída do manacá.

Iracema não se ergueu mais da rede onde a pousaram os aflitos braços de Martim. O terno esposo, em que o amor renascera com o júbilo paterno, a cercou de carícias que encheram sua alma de alegria, mas não a puderam tornar à vida: o estame de sua flor se rompera.

— Enterra o corpo de tua esposa ao pé do coqueiro que tu amaste. Quando o vento do mar soprar nas folhas, Iracema pensará que é tua voz que fala entre seus cabelos.

O lábio emudeceu para sempre; o último lampejo despediu-se dos olhos baços.” (p. 32 – 34)

Permeando a história de amor estão os conflitos intertribais, intensificados pelo conflito “externo” entre franceses e portugueses, todos com intuito em comum: a conquista de territórios. Alencar sugere ao final da narrativa, que o mestiço Moacir, representa a fusão das duas culturas, portuguesa e brasileira, que por sua vez constitui a nação brasileira.

“(…) depois que Martim partiu das praias do Ceará, levando no frágil barco o filho e o cão fiel. (...) O primeiro cearense, ainda no berço, emigrava da terra da pátria. Havia aí a predestinação de uma raça?” (p. 33)

Percebemos no trecho seguinte que Alencar constrói um estado/nação a partir da cidade do Ceará e nos valores europeus. O que mais chama a atenção no romance é como se dá o processo e passividade na aceitação dos costumes e valores da alteridade. A própria linguagem utilizada por Alencar revela um olhar que estigmatiza o autóctone e seus valores.



“Muitos guerreiros de sua raça acompanharam o chefe branco, para fundar com ele a mairi dos cristãos. Veio também um sacerdote de sua religião, de negras vestes, para plantar a cruz na **terra selvagem**. Afinal volta Martim de novo às terras (...) **Poti foi o primeiro que ajoelhou aos pés do sagrado lenho**; não sofria ele que nada mais o separasse de seu irmão branco; por isso quis tivessem ambos um só deus, como tinham um só coração. Ele recebeu com o batismo o nome do santo, cujo era o dia; e o **do rei, a quem ia servir**, e sobre os dois o seu, **na língua dos novos irmãos**. (...) A mairi que Martim erguera à margem do rio, nas praias do Ceará, medrou. A palavra do Deus verdadeiro germinou na terra selvagem; e o **bronze sagrado ressoou nos vales onde rugia o maracá**.” (p. 33)

Jesuíno Aparecido Andrade em seu artigo “O Mito do Bom Selvagem e a Perspectiva de Construção de uma Literatura de Caráter Nacional” também tece considerações interessantes sobre romance Iracema. Vejamos:

“Iracema (...) É a representação fiel do mito do bom selvagem de Rousseau. A visão alencariana do indígena vista no romance é de que o “bom índio” deve ter orientação religiosa católica e ainda ser o representante do homem nacional, o modelo de brasileiro autêntico. Para o escritor, o brasileiro é resultado da miscigenação entre o branco europeu e o nativo, o filho de Iracema e Martim, Moacir, é o modelo de homem nacional para Alencar. É importante salientar que o ideário romântico de nacionalidade não compreendia o negro, os africanos e afrodescendentes eram considerados a mais baixa classe social, portanto, indignos de louvores e exaltação por parte dos escritores românticos. Nos romances indianistas Alencar segue a risca esta mentalidade, os negros jamais aparecem, nem mesmo como escravos. (...) Em Iracema (romance baseado em uma lenda sobre a formação do Ceará), Alencar mostra o nativo brasileiro – no caso a índia – em seu primeiro contato com o branco colonizador. Nota-se que a nativa é “mansa”, não é hostil com o estrangeiro. Alencar idealiza, mostra que a relação de povos que formou o brasileiro ocorreu de forma pacífica. Historicamente sabemos que não foi assim que essa relação”. (p. 6)

O aspecto que nos incita a lançar o olhar sobre este romance é o que a análise de Jesuíno Andrade apresenta sobre a obra e sobre o autor. Percebe-se

que José de Alencar, mesmo com o espírito motivado a transformar e libertar a literatura nacional da época acaba por moldar seus personagens nos padrões europeus. No intuito de representar a cultura e forjar uma identidade brasileira, baseado em que leitura ele constrói a imagem do indígena? Qual o seu referencial de indígena? Seria alguma leitura com referencial amazônico, como por exemplo, Euclides da Cunha? Com certeza não. Ele é influenciado como dito anteriormente, pelos romancistas Chateaubriand e Fenimore Cooper, e ainda por Rousseau. De certa forma, a necessidade de encontrar um elemento que identificasse o Brasil já sugere a vontade de encaixar-se nos moldes da Europa.

Diante do exposto é possível perceber na Literatura Brasileira, uma lacuna no tocante às narrativas de expressão amazônica. Mesmo com temáticas concomitantes às narrativas canônicas da Literatura Brasileira, as narrativas de cunho amazônico ficam às margens. Laélia Rodrigues da Silva, em *Acre: Prosa e Poesia - 1900-1990* denuncia a ausência de referências às manifestações literárias da Amazônia, em particular, do Acre, nas diferentes “histórias” da Literatura Brasileira. Apesar disso a Amazônia é palco para muitas narrativas. O período da economia extrativista é um dos eventos de referência para suas temáticas, visto a sua importância para as transformações econômicas, sociais e culturais da região.

Moraes é um dos primeiros escritores que relata sobre o Acre e que valoriza a cultura indígena. Realiza o feito com *Ressuscitados – romance do Purus (s/d)*, publicado na década de trinta. A narrativa acontece nos tempos em que o Acre ainda pertencia à Bolívia, em fins do século XIX, hoje estabelecido o município de Sena Madureira. A ambiência histórica na qual se passa o romance recai justamente sobre o primeiro ciclo econômico da borracha.

O título “Ressuscitados” remete-se e nomeia àqueles (poucos) seringueiros que se enriqueciam nos seringais e, assim, conseguia retornar às suas terras natais ou à outra cidade qualquer. É como se ressuscitassem para o mundo quando visitam as cidades. Chegam ricos e atrapalhados, sem saber como se comportar e defender-se das extorsões sofridas na “civilização” dos grandes centros.

A narrativa traz uma personagem indígena que de certa forma provoca a construção da personagem

de José de Alencar. A mesma é considerada uma obra psicológica e tem como enredo o amor não correspondido de um seringalista/seringueiro, José Alves, por uma jovem índia Ipurinã, sua pupila, de nome Corina. Após ser “educada” em Belém, sob o incentivo financeiro do seringueiro, casa-se com este em Belém e volta para o Acre. Ao chegar reencontra com seu irmão de sangue Japiim e conhecer Cauré, líder de “sua tribo”. Depois de muitos “conflitos” (fica implícito durante a narrativa que é de cunho psicológico) Corina abandona o marido e volta para os seu. O marido rejeitado fica inconsolável. Monta uma espécie de exercito com os seringueiros da região e ruma a tomada da esposa. Durante o ataque, os Ipurinãs revidam ao mesmo nível, inclusive Corina.

Certo momento, a munição dos seringueiros acaba e estes fogem, abandonando seu líder em meio a batalha. José instigado pelo desejo de matar o amante, José Alves instiga um duelo ao qual Cauré aceita, e ambos partem para o confronto direto. José Alves vence a batalha ao matar Cauré estrangulando-o.

“(…) apanhou-lhe a garganta, apertou-lhe na garra de aço e sacudiu-lhe o pescoço como se fosse duma criança. O apêto, no entanto, daquela manopla de gladiador foi tamanho, que os dedos penetraram no gogó do tucháua, rompendo-lhe a carótida. O sangue, num repuxo de chafariz, esguichou alto. O indígena tremeu, cambaleou e caiu agonizante. Tinha os olhos saltados das órbitas, a língua de fora, e a pele do rosto repuxada.” (p. 316)

A índia Corina ao ver a cena fica transtornada e da sua tapera e lança a derradeira flecha envenenada, que crava no peito do marido. Corre em direção ao amante ferido que morre logo em seguida em seu colo. Ao ver o olhar “sarcástico e galhofeiramente cruel” de José Alves, paralisado pelo veneno, dá um “salto de onça” e agarra o cano de um rifle que estava perto e “desfecha com todas as suas forças um golpe no crânio do marido.”

“Logo os miolos escorreram. A cara se lhe transformou numa posta sangrenta. Corina vibrou-lhe ainda outro golpe, pisou-lhe o rosto, cuspiu-lhe, apostrofou-o, estava horrivelmente sinistra. Era agora uma das próprias Fúrias, uma das Gorgonas, tentando talvez metamorfosear em pedra a carne daquele maldito que lhe matara o amante. Delirava em torno dos

despojos de José Alves. Ia e vinha olhando-o furiosa, à espera sem dúvida que lhe acudisse à lembrança algum suplício que fizesse urrar de dor o morto. Dando, todavia, com o Cauré estendido no chão, foi outra vez para ele, mudando-se de novo na imagem duma soros Pudibunda. Suas mãos piedosas acariciavam a cabeça ensangüentada do amante. Nisto chamou Japiim, tal se lhe houvesse ocorrido alguma idéia. Convidou o irmão a carregar o corpo, e, como se levasse ali o seu grande tesouro, os seus anelos e a própria alma, desapareceu na floresta. Nunca mais ninguém soube dela.” (MORAIS, s/d: 318)

O autor Raimundo Moraes (1872 – 1941) pode ser considerado um escritor das margens, visto que escreve sobre a Amazônia e a literatura desta região é dificilmente referendada no cenário da Literatura Brasileira. Assim, o autor não tem um discurso legitimado pelo *centro*.

Apesar de ter na bagagem, 30 anos de experiência como comandante de gaiola, o que lhe permitiu conhecer a região amazônica e algumas de suas amazônias, e que pressupõe segurança ao escrever sobre a região; apesar de ser um jornalista, pois participa da redação de *A Província do Pará*, jornal que na época destacava-se entre os de melhor padrão na imprensa brasileira; apesar de escrever diversos romances amazônicos, publicar ensaios, apólogos, memórias, comentários à viagem de Agassiz à Amazônia, estudos sobre a origem do vale amazônico e um dicionário de coisas da Amazônia, num total de 18 livros; e ainda de ser reconhecido a nível nacional na década de 30, onde até Getúlio Vargas era seu leitor e admirador; apesar de todos esses fatores, poucas são as pesquisas e trabalhos que se debruçam sobre suas publicações. Larêdo (2007)<sup>3</sup> afirma que Raimundo Moraes caiu no esquecimento e que é necessário trazê-lo de volta em virtude das grandes contribuições que deu ao cenário literário brasileiro, em especial ao cenário amazônico.

### Considerações finais

Diante do que foi exposto neste, podemos perceber que a personagem indígena Corina, do romance de Raimundo Moraes, vem representar a resistência da raça diante da presença da alteridade. Na medida em que é enviada para Belém para estudar outras línguas, para “aprender a ser uma

verdadeira dama”, sua identidade raiz é estilhaçada, fragmentada pelos processos sociais, que por sua vez têm como intuito moldá-la aos padrões instituídos pela sociedade não indígena.

Quanto à personagem Iracema, do romance José de Alencar, esta representa o assujeitamento da raça diante da presença da alteridade. Iracema se submete ao colonizador, abrindo mão do convívio de seus irmãos, em nome do amor. Submete-se a solidão, a tristeza, a dor física e psicológica dessa relação com estrangeiro, sempre de forma passiva e obediente, no sentido de não romper ou de não reclamar uma assistência, nem mesmo no momento mais difícil, que o parto de seu filho Moacir.

Submete-se ao ponto de morte. De forma poética José de Alencar simboliza que essa morte é heróica, uma morte que contribui para o nascimento de um povo, de uma nação. Mesmo estando em seu meio social, Iracema tem sua identidade fragmentada tanto pelo contato com o estrangeiro Martim e como também pela convivência com o povo Pitiguara, que como vários grupos indígenas, têm seus próprios costumes e tradições.

O encontro entre índios e não índios foi um processo tenso, marcado por lutas, embates, sangue, mortes, apagamento e silenciamento de milhares de vozes. Esse desejo de silenciar o outro é de tempos remotos. Exemplo disso é quando a região amazônica ainda estava em condições de colônia portuguesa e conhecida por Estado do Grão-Pará, a mesma era ignorada, no sentido de desvalorizada, pela coroa portuguesa e pela colônia principal do país, o Estado do Brasil.

Freire (2004) conta que a região era de difícil acesso, com muitos perigos em função da floresta e de seus habitantes. O autor relata ainda que, apesar de ter uma grande extensão territorial (quase 42% da área total do país) e uma densidade demográfica considerável (cerca de 180 mil pessoas, além de incontáveis grupos indígenas que habitavam a região), o Estado do Grão-Pará era desprestigiado. Quando acontece a incorporação desta ao Estado do Brasil e passam a ser juntos um único Estado Nacional (Brasil), o Estado do Grão-Pará é “chamado” a assumir a identidade brasileira, ou seja, do antes Estado do Brasil. Freire comenta que isso acabou “criando uma dissonância”, já que na região amazônica a língua falada entre os habitantes era a

Língua Geral (o *nbeengatu*) e o restante do país eram falantes da Língua Portuguesa em virtude da colonização. Mais tarde a Língua Geral é abolida dos povoados, restringindo-se ao interior das malocas indígenas, e a Língua Portuguesa é imposta como língua oficial aos habitantes amazônicos. (Freire, 2004).

Portanto, concluímos que, Raimundo Moraes rompe com os padrões instituídos e romantizados da época ao mostrar a tensão e o conflito, um embate com a presença do outro. Já José de Alencar também mostra esse processo, mas com luvas de pelicas, romantizando-o através da suposta morte heróica de Iracema e de certa maneira recompensada com o nascimento de Moacir.

Vale lembrar que a pesquisa está processo inicial, deste modo sujeita à mudanças. Mas acreditamos que a mesma configura-se de fundamental importância para agregar-se aos estudos que tem como foco discutir os processos de silenciamento e apagamento de diversos e diferentes povos, formadores de língua (gens), culturas e identidades. Pretende-se ainda, no decorrer da pesquisa agregar ao *corpus* desta, uma narrativa de autoria indígena, de raiz acreana, para mostrar que, com efeito, há uma emergência étnico-cultural de se autodenominar, de acordo com as suas próprias vivências, experiências, culturas e costumes e, não de acordo com a definição do outro. Pois apesar de Raimundo Moraes romper com o cânone e representar a cultura indígena com mais proximidade que José de Alencar, o discurso continua sendo do outro, marcado pelo olhar do seu criador.

#### Notas

<sup>1</sup>Aluna do Curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade/UFAC myully@gmail.com

<sup>2</sup>Gomes, M. R. *O Guarani e Maíra: O índio como herói e anti-herói in:* Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades XXI. - Volume VI, Número XXI. Universidade Estadual De Goiás: Abr – Jun, 2007

<sup>3</sup>LARÉDO, Salomão. *Raimundo Moraes na Planície do Esquecimento*. 1v. 169p. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - LETRAS: LINGÜÍSTICA E TEORIA LITERÁRIA, 2007. Dissertação de Mestrado. Orientador (es): Luís Heleno Montoril del Castillo.

#### Referências bibliográficas

- ALENCAR, José de. *Iracema*. 37ª ed. - São Paulo: Ática, 2009.
- BAUMAN, Zygmund. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchio*. Carlos Alberto Medeiros (trad.). – Rio de

Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. – Rio de Janeiro: Atlântica e EDUERJ, 2004. (Coleção Brasilis).

GOMES, M. R. O *Guarani e Maíra: O índio como herói e anti-herói in.:* Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades XXI. - Volume VI, Número XXI. Universidade Estadual De Goiás: Abr – Jun, 2007.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LARÊDO, Salomão. *Raimundo Moraes na Planície do Esquecimento*. Universidade Federal do Pará - Letras: Linguística e Teoria Literária, 2007. Dissertação de Mestrado. Orientador (es): Luís Heleno Montoril del Castillo.

LOPES, Margarete Prado. *O romance de autoria feminina no Acre: historicidade e regionalismo*. Inventário (UFBA), 2007.

MORAES, Raimundo. *Ressuscitados – romance do Purus*. - São Paulo: Melhoramentos, s/d.

# NAS FRONTEIRAS DAS LINGUAGENS AMAZÔNICAS: LÍNGUA PORTUGUESA, MEDIAÇÃO E INTERCULTURALIDADE COM POVOS KAXINAWÁ

*(...) não podemos salvar uma só língua e deixar morrer as demais,  
não podemos salvar uma nação ou uma etnia deixando as demais definharem (...)*  
Edouard Glissant  
*Hoje, somos escravos da escrita (...)*  
Professor Keã

Amilton José Freire Queiroz<sup>1</sup>  
Ocimar Leitão Mendes<sup>2</sup>

## **Entre as linguagens indígenas – os contextos e possibilidades de pesquisa**

Entrar nos rios das línguas em contato para nós, desde muito tempo, tem sido um desejo intenso e um desafio: quem se dispõe a incursionar em seus vastos usos sociais sabe que pisamos em um terreno movediço e minado de ardis. À primeira vista, o ensino de língua portuguesa traz determinados motivos, imagens e obsessões para sugerir certo itinerário. Todavia, nesse jardim, o que assemelha esses caminhos entre si é, sobretudo, a condição de que eles se bifurcam. Por isto, esperamos, no decorrer deste trabalho, apontar pontos de contato entre os olhares de dois técnicos pedagógicos que atuam, respectivamente, no campo da cultura, sociedade, diversidade cultural do processo de mediação do ensino de língua portuguesa com o povo Huni Kui.

De acordo com Rosa Virgínia Matos e Silva, “a transmissão da língua portuguesa, sistematicamente, isto é, via ensino, na medida das solicitações de cada povo indígena -, exige que se coloque o problema no âmbito maior do ensino da língua portuguesa no Brasil, nação pluricultural” (Silva, 2004, p. 41). Nesta pequena, mas significativa passagem, Silva nos insere no universo de pesquisa em torno da defesa das línguas indígenas, ao ressaltar a necessidade de se priorizar, na política geral da educação brasileira, incentivos que viabilizem o efetivo conhecimento científico das línguas indígenas e sua documentação, dando uma possibilidade de aplicação pedagógica de ambos entre os grupos indígenas. Impõe-se, portanto, a urgência de um diálogo constante com cada povo para saber quais são seus anseios no que

tange ao processo de avivamento e/ou promoção de visão positiva da língua indígenas<sup>3</sup> de suas línguas e o ensino da língua portuguesa, será possível traçar um plano de atuação sobre os caminhos e descaminhos da educação escolar indígena no imaginário cultural dos povos indígenas da Amazônia Brasileira.

## **Mediações culturais no ensino de língua portuguesa entre os Huni Kui: Relato de um aprendizado**

Como desdobramento das incitações teóricas suscitadas por Silva (2004), a presente escrita ganha corpo com a experiência socioeducativa vivenciada junto a professores Huni Kui no âmbito do VIII Módulo de Formação de Professores Indígenas e em Oficinas Pedagógicas, realizada nas terras indígenas Estirão do Caucho e Kaxinawá do Alto Purus. Mediação que ocorre ouvindo e anotando as falas destes protagonistas para pensar juntos processos de avivamento e/ou promoção de uma visão positiva da língua indígena, identificada através das ações educativas promovidas pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Acre, por meio da Coordenação de Educação Indígena no decorrer dos anos de 2008 e 2009.

Por isso, parece-nos oportuno trazer à discussão a proposta deste artigo unificado para relatar experiências distintas, não obstante, reveladoras de olhares culturais fortemente imbricados com a dinâmica interna da Coordenação de Educação Indígena - CEI - composta por uma equipe multidisciplinar que busca, no diálogo cotidiano, estreitar as fronteiras estabelecidas pelas áreas de

conhecimento, muitas delas ancoradas ainda num viés cartesiano que privilegia somente o olhar homogêneo, deixando de lado outros saberes materiais e imateriais que compõem a memória cultural dos povos indígenas. Outra vertente que está no horizonte de expectativa da CEI é a necessária transversalidade da educação escolar indígena – desafio que exige a revisão de nossas certezas teórico-metodológicas, buscando, assim, responder adequadamente às necessidades formativas das comunidades indígenas.

Para evitar uma discussão muito geral e abstrata, optamos por abordar o ensino da língua portuguesa junto aos povos indígenas Huni Kui cuja família linguística é Pano. Embora seja esse o intuito do presente trabalho, não conseguiremos evitar de discutir alguns pontos referentes à educação indígena e à gestão territorial, em virtude da transversalidade destes temas.

Navegar pelos rios das mediações culturais – entendidas aqui como processos que viabilizam a tradução do imaginário da língua portuguesa nas comunidades indígenas, é compreender como o povo Huni Kui se auto denomina: gente verdadeira. A etnia habita 12 Terras Indígenas localizadas nos municípios de Tarauacá, Marechal Thaumaturgo, Santa Rosa do Purus, Jordão e Feijó – territórios que, juntos, abrigam “a maior população indígena no Acre, os Kaxinawá que constituíam, em 2006, 43% dos índios no estado” (Iglesias & Aquino, 2006). Por sua vez, essa dispersão geográfica dos Huni Kui em tantas Terras Indígenas está relacionada às tensões surgidas com as frentes extrativistas do fim do século XIX e início do XX, tendo em vista que a memória social e os relatos dos primeiros viajantes indicam o rio Iboauçu, no município de Tarauacá, como a região onde foram contatados os Huni Kui pela frente extrativista.

É, pois, compreensível que as frentes extrativistas acirraram conflitos interétnicos e fomentaram a prática das “correrias”<sup>4</sup> no intuito de “liberar” o espaço para viabilizar a empresa seringalista, impondo a fuga e a dispersão do povo para as cabeceiras dos grandes rios ou incorporação como da mão-de-obra ao trabalho extrativo do sistema seringal através dos processos de “amansar caboclo”, sobre a temática ver (Iglesias, 2008; Terri, 1975).

Esse processo histórico e social resultou na

negação e no aviltamento dos modos próprios de conceber a relação com o espaço e com as outras etnias presentes na região do atual Estado do Acre. Como se vê, há a negação que se fez pela imposição de uma língua de relação, a ponto de a Língua Portuguesa, neste sentido, marcar o lugar social do estrangeiro como aqueles que fazem as correrias, aqueles que fornecem víveres no processo de “amansar caboclo”. Portanto, a Última “Flor do Lácio” é a língua do patrão, é a língua que precisa ser aprendida para facilitar a relação com o nawá – o estrangeiro, o “branco”.

Nesse deslocamento pelo imaginário linguístico, interferem sobremaneira os processos de mediação cultural, haja vista a força com que a língua portuguesa entra pelos rios da linguagem amazônica. Por essa linha de interpretação das línguas em contato, fica-nos claro que a relação entre o idioma de Camões e as línguas indígenas é desproporcional em virtude de aquela predominar nos espaços socialmente reconhecidos pela sociedade emergente, deixando para as margens os usos sociais deste grande lastro de línguas apagadas da memória cultural brasileira.

A omissão do Estado (seja brasileiro, seja peruano), na regulação desse processo histórico, caracteriza este longo período - conhecido na historiografia como primeiro e segundo ciclo da borracha que notabiliza a empreitada de homens movidos ante a possibilidade do enriquecimento pela exploração do ouro negro. A empresa seringalista foi uma ação disforme, violenta, preconceituosa e tensa. Tais adjetivos podem não caracterizar, devidamente, as alterações socioculturais e linguísticas dos povos indígenas presentes na região, mas que se constituem, neste contexto, como parte de um mesmo campo semântico que poderíamos resumir, aqui, na perspectiva de negação de identidades.

Pensada de maneira mais profunda, essa questão evoca a construção de um ciclo de leitura que acaba por cair na seara dos projetos de desenvolvimento da tensa relação dos indígenas com a sociedade envolvente, marcada pela incorporação, fuga ou morte que atingiu, de forma diferenciada, os povos indígenas radicados no atual estado do Acre. Sob esta forma de pensar, tal diferenciação se fez a partir de aspectos geográficos: dificuldade de acesso,

ausência de árvores gumíferas. Entretanto, urge considerar também aspectos societários e cosmológicos como definidores da relação com o estrangeiro, o “nawá”, pois isso é um indício de que os processos de trocas e negociações linguísticas são desproporcionais aos desejos dos indígenas que têm seus imaginários culturais silenciados diante das redes de poder criadas pela sociedade envolvente. Por essa razão, devemos, sob peso de não olharmos a conjunção de vozes heterogêneas, considerar as escolhas empreendidas por lideranças na defesa de suas famílias, sem perder de vista as escolhas individuais.

De fato, os fatores que interferiram nas condições socioculturais e lingüísticas desses povos no tempo presente, por si só, não respondem e não explicam os horizontes de expectativa das comunidades indígenas. Por isso, cometemos um erro ao adotar um desses fatores isoladamente, porque a proximidade da cidade e a relação regular com a sociedade envolvente, seja ela brasileira ou peruana, não justifica a vitalidade linguística dos Kaxinawá da Terra Indígena do Alto Purus<sup>5</sup>, ou o acelerado processo de deslocamento lingüístico do povo Kaxinawá da Terra Indígena Katukina/Kaxinawá, ambas próximas a populosos municípios acreanos.

Nesse sentido, é válido destacar a força do preconceito lingüístico seja pela ação dos seringalistas que proibiam o uso da língua indígena, seja pela ação dos missionários na introdução de novas práticas religiosas em língua portuguesa que tinha como função fundamental, conforme o relata o professor Pedro Barbosa Kaxinawá:

(...) Eu aprendi falar um pouco de Hãtxa Kui, porque eu já falava pouco, mas eu tinha vergonha. Os americanos diziam assim: você tem que falar direito, deixar esse negócio de falar Hãtxa Kui, você tem que falar mais português, porque você precisa se comunicar com o mundo do branco. Um dia, você vai sair da aldeia e aprendendo só a falar em Hãtxa Kui no português você não vai entender nada, sendo assim, pude acreditar. Até porque tinha medo dos americanos mesmo eles eram altos (...) ai eu falei: isso é verdade! (...). Eles diziam: Por que você fala português? Esse negócio de falar em “gíria” isso é coisa dos antigos, vocês não são mais antigos, agora vocês estão no meio da gente. Então, eles construíram escola na Aldeia, no antigo Kupixal (...) começaram alfabetizar as crianças em

português e fomos perdendo aquele Hãtxa Kui. Até eu perdi também um pouco e não perdi mais porque meu pai e minha mãe são técnico em falar Hãtxa Kui. (...) às vezes eu falava escondido só minha pessoa mesmo, mas tinha medo (...) - Entrevista concedida durante a realização do Curso de Formação, 2008.

O depoimento de Pedro Barbosa Kaxinawá toca num ponto bem complexo: o controle da língua indígena frente ao imaginário da língua portuguesa. Para os missionários americanos, usar a língua do povo indígena significava não falar “correto”. Tal forma de pensar deixa de contemplar os caminhos da experiência do contato entre as línguas, denotando uma postura etnocêntrica que não vê o outro como fonte de produção de um saber extremamente útil para os processos de mediação cultural em torno da língua portuguesa. Mais ainda, a fala do índio Kaxinawá expressa o sentimento de vergonha por fazer uso de sua língua, visto que essa prática não é encarada com bons olhos pelos missionários. O deslocamento da aldeia para outros espaços seria uma justificativa para que os índios aprendessem a “Última Flor do Lácio”. Entretanto, ainda considerada uma gíria para os missionários americanos, Pedro Barbosa Kaxinawá não deixou de falar o hãtxa kui, pois esta é a língua que ele utilizava nas conversas com sua mãe.

Dessa forma, é perceptível que o povo Huni Kui, em virtude dos fatores elencados, vivencia uma heterogeneidade lingüística e sociocultural que os projetos educativos em andamento procuram dialogar, respeitando os anseios das 12 comunidades educativas para definição das metodologias de ensino, dos recursos discursivos e metalingüísticos utilizados no ensino da língua portuguesa. Essa definição busca fazer frente às necessidades comunicativas estabelecidas pelo contato com a sociedade envolvente, conforme relatou o professor Valmar Kaxinawá – Keã, durante a realização da Oficina Pedagógica: Ha ruku meshtaki bai wakãwe. Ana haweri bai wakã shunã:

“O português é mais um instrumento, pois existem tantas palavras técnicas e precisamos conhecê-las para negociação com a sociedade envolvente. Nós poderíamos excluir a matemática, se não tivéssemos contato com a sociedade envolvente. Como vamos negociar com a cidade,

estabelecer parcerias com os órgãos externos sem o uso da matemática e do português?”.

(...) No tempo passado, fomos escravos, fomos massacrados, lutamos e fugimos para as cabeceiras dos rios e, agora, para onde vamos? Hoje, somos escravos da escrita, das leis, temos que dar conta de projetos, precisamos de conhecimento para usufruir o que é nosso (...) (SEE, 2008, p. 08).

Descrevendo brevemente o contexto no qual se enreda a história de contato, pretendemos situar as transformações sociais e a heterogênea condição sociolinguística vivenciada, atualmente, pelo povo Huni Kui, bem como compreender a ação coletiva que, a partir dos anos 70, postulou o domínio dos territórios imemorialmente ocupados. Esse cenário é primordial para as lutas seguintes acerca do acesso a direitos fundamentais, entre eles, o acesso a uma educação que respeitasse as línguas e os modos próprios de ensino-aprendizagem.

A educação escolar indígena no Acre se antecipa em alguns anos às mudanças empreendidas na Constituição Federal de 88, e referendada nos atos legislativos seguintes, por meio da ação da sociedade civil, que já no início da década de 80, promovia formação e acompanhamento pedagógico à uma pequena fração dos povos indígenas radicados no Estado do Acre. É somente a partir de 1999 que o governo do Estado inicia uma ação efetiva de educação para comunidades indígenas, por meio da criação do Setor de Educação Escolar Indígena – SEEI – que passa a desenvolver uma política pública que promoveu a gradual e sistemática universalização da educação básica para as 15 etnias presentes no território acreano.

Os processos educativos em curso nas comunidades resultam do diálogo intercultural e procuram mediar os anseios das várias gerações e, para isto, realizam-se oficinas pedagógicas que envolvem pais, lideranças, parteiras e demais membros da comunidade. É neste espaço coletivo de decisão onde todos são convidados a se pronunciar para definir os caminhos que a escola, como agência de mediação social, deve seguir.

Por sua vez, essa escuta possibilita a definição das estratégias didáticas e políticas da educação indígena. Neste contexto, defini-se o espaço do ensino de língua portuguesa e a sua relação com as demais áreas de conhecimentos, bem como a sua

relação com os centros de interesses definidos no Projeto Político-Pedagógico.

A ação pedagógica reconhece o prestígio de que goza a língua portuguesa no imaginário social, em virtude de ser uma língua majoritária e relacionada às funções do Estado e das novas tecnologias. Respeitando a condição sociolinguística de cada comunidade, o ensino de língua portuguesa se constitui como estratégia para refletir sobre questões como a valorização da língua e da cultura indígena, além de aspectos relacionados à gestão do território, à segurança alimentar, visto que a bibliografia sobre estes temas são produzidos em português, ou como nos ensina Silva:

Trata-se do que denominamos de România Novíssima, ou seja, as áreas em que se estabelece o português do contato, o qual, irreversivelmente, alcança os remanescentes indígenas brasileiros que, em atitude defensiva, vêm recuando para oeste, como única forma de se protegerem do processo etnocida e conseqüentemente glotocida que se instala no Brasil desde 1500, conduzido primeiro pelo império português e subseqüentemente pelas frentes de expansão da sociedade brasileira (SILVA, 2004, p. 47).

É esse processo que se verifica nas comunidades indígenas que ora investigamos. Os falantes fazem uso do português do contato como uma estratégia de dominar as ferramentas que lhes permitam dialogar com a sociedade envolvente. Caso contrário, seus desejos de estabelecer trocas lingüísticas estariam fadados ao fracasso, de maneira a não navegarem por outros rios da linguagem, fundamental para convivência num país que se caracteriza por ser atravessado pelo sentimento de heterogeneidade lingüística e cultural.

O português do contato se traduz numa realidade multifacetada, diversa por uma densa vastidão territorial que se apresenta como um instrumento de comunicação verbal que se coloca em função do desenvolvimento da sociedade envolvente (SILVA, 2004, p. 47). Por isto mesmo, esta modalidade de português se constitui uma arma cultural útil para diminuir as assimetrias sociais, culturais e econômicas que caracterizam o Brasil, sobretudo o indígena.

Tais fatos históricos, assim como o exame de



vários aspectos culturais, permitem afirmar que a introdução de novas palavras, as “palavras técnicas”, como designadas pelos professores, faz parte do domínio discursivo da escola e dos projetos de desenvolvimentos. Desse ponto de vista, as palavras exercem fascínio pelo poder de quem as utiliza nos debates comunitários; mas, por outro lado, se constituem uma preocupação para algumas lideranças, em virtude das dificuldades de utilizá-las com propriedade ou mesmo pelo reconhecimento da capacidade de acelerar o deslocamento lingüístico.

No tocante a essa questão, é bom dizer que, nas atividades formativas, utilizamos recursos didáticos que valorizam a oralidade, sendo os professores convidados a partilhar do processo de ensino-aprendizagem como mediadores lingüísticos e culturais. Neste mapeamento que estamos realizando, o processo de mediação intercultural é que conduz a participação expressiva dos professores nas atividades propostas, facilitando a compreensão das “palavras técnicas” para que, a despeito da boa vontade do mediador, não é possível buscar na tradução livre o valor semântico expresso na palavra.

Esse duplo movimento (interesse na mediação cultural e a compreensão das palavras técnicas) funda a necessidade de criação de espaços para discussão deste universo do contato lingüístico. Para tanto, isso acontece na realização do VIII Módulo de formação de professores, momento em que pudemos vivenciar, bem de perto, esta problemática, visto que éramos procurados para decifrar as palavras técnicas que o dicionário não apresentava uma explicação simples como: “controle social”, “mitigação”, “autonomia”, “xamanismo”, entre outras. Tais palavras que, de uma maneira ou de outra, atravessam as atividades dos professores, de maneira que o plano de curso elaborado para as oficinas teve que lançar um olhar sobre essa questão, partindo de reflexões em torno do deslocamento e da atualização lingüística.

No caso da atualização lingüística, processo inerente a todas as línguas vivas, é reconhecido pelos professores a necessidade da tradução como uma das estratégias capazes de assegurar a vitalidade das línguas indígenas. Durante a reflexão lingüística feita no âmbito do curso de formação,

foi identificado num exercício simples de pesquisa, um *rool* de palavras criadas pelos velhos a partir da relação de contato com a sociedade envolvente, palavras como: avião – manã shaxu, cuja tradução livre seria *barco que voa*, e sal – debeshã e cuja tradução livre seria *resíduos do nariz*. A atualização lingüística, neste caso, ocorre pela utilização de palavras pertencentes ao universo lingüístico e social da comunidade.

Ao propor a tradução das palavras do universo escolar, buscávamos problematizar a questão e possibilitar o acesso a metodologias de atualização lingüística, pois “as traduções costumam estimular a produção própria, com frequência (como atesta a história), a começar por estimular uma produção criadora dos próprios tradutores. (D’Angelis, 1997:36). Entendimento corroborado por Glissant:

(...) a tradução encontra-se entre as espécies mais importantes desse novo pensamento arquipélago. Arte de fuga de uma língua a outra, sem que, no entanto a primeira se apague, sem que a segunda renuncie a apresentar-se. Mas arte da fuga também, porque cada tradução, em nossos dias, acompanha a rede de todas as traduções possíveis em toda e qualquer língua. (GLISSANT, 1996, p. 56).

A tradução, em comunidades em que a língua indígena é utilizada como primeira língua, se constitui numa estratégia coletiva de aviamento lingüístico, em espaços que devido ao processo de deslocamento a língua portuguesa é utilizada como primeira língua, torna-se uma importante estratégia para valorização étnica, posto que a língua está associada ao universo simbólico de cada povo. Assim, a tabela abaixo apresenta parte desse exercício de mediação cultural, constando o conceito em português, a tradução em hãtxa kui e uma tradução livre, resultado de atividade intercultural que buscava o consenso lingüístico frente à diversidade dialetal presente no uso social do hãtxa kui. Atividade esta demasiadamente dialogada, conflituosa e apaixonante que mobilizou os professores das diferentes Terras Indígenas Kaxinawá na busca de encontrar as palavras adequadas para representar o conceito em português.

Português	Hãtxa Kuĩ	Tradução livre
Educação formal	Kenewẽ yusiã	Ensinar com os livros ou com o mundo da escrita
Educação informal	Shaba tibi menia	Aprender no dia-dia, vivendo
Ensinar	Yusiã	Ensinar
Cultura	Beya xarabu	Nossa tradição
Avaliação	Meni xara xina mēkaĩ Tana	Olhar e ver o aprendizado de uma pessoa
Pesquisa	Yuka ishũ tapiã	Perguntar e entender
Escola	Una shubu	Espaço de aprender
Planejar	Xinãta abirana	Pensar e Construir
Princípio	Ha iti pe xarabu	Coisas boas dos antepassados
Frase	Yui tese	Pedaço de um desenho
Sílaba	Ketash kene	Dois desenhos
Letra	Kene	Desenho
Identidade	Nukũ beya kaya	Nosso costume verdadeiro
Aprendizagem	Tapĩ meni kaynay	Aprendendo e conhecendo

Tabela I – Palavras traduzidas durante a realização do VIII Curso de Formação de Professores Indígenas - 2008

Outra atividade de ensino desenvolvida no âmbito do VIII Curso de Formação em Magistério Indígena foi a elaboração de texto coletivo. Iniciamos a atividade discutindo os usos sociais da escrita nas comunidades e como a metodologia do texto coletivo pode ser utilizada na comunidade educativa.

Em seguida, discutimos as funções do texto escrito na sociedade envolvente, evidenciando que fazemos um texto para transmitir informações, registrar narrativas orais, fazer solicitações para órgãos públicos, enfim, a produção de um texto responde as nossas necessidades de interação social.

A escrita coletiva dos professores indígenas aconteceu por meio de um processo de diálogo e negociações. Cada palavra era discutida separadamente, o avanço era medido mais pelos acordos orais do que pela materialização via escrita, que era subsidiária num processo mais amplo de negociação. Nos diálogos, transitavam questões das diversas áreas de conhecimento, ora dados históricos que precisavam ser confirmados, ora uma questão lingüística, ora uma questão de geografia, de forma que mobilizávamos as várias áreas de conhecimento para responder às necessidades da produção textual. A escolha da temática “escola” mobilizou o interesse dos escreventes dada à importância dessa agência de mediação com a sociedade envolvente. Mesmo a escolha do título **Caminho da escola** sem o artigo “o” indicava os vários caminhos que a escola deve

seguir. Caminhos que transitam por questões culturais, pela relação homem/natureza; por questões sócio-ambientais e pelas transformações sociais vivenciadas pela comunidade.

#### Huni Kuine una shubu bai<sup>6</sup>

Una shubu anushu nuku beya ewawa birana. Hawe nuku yumebu menibirãnubunã. Haskawaki unu ha bebukiria hatu meniwati, haskawaki nuku beya betsa betsapa xarabu beiwa timawakinã. Há haskawa xarabu birãkinã nuku hãtxawe, nuku beyawe, mimãwe, miyuiwe, mimawawe, yuraki kenea inu nuku nawa xarabu hatu meniwa birãki nu akai haskawakinã. Nuku beya xarabu keyutimawakatsirã, nuku ika mestebu hatu nikaki, na nuku nabu shukua hiwea inu ha hanu nu hiwea duawa biranaki.

Haskawakatsirã unu mae betsa hanu nuku hãtxa keskari xarabu, na hãtxa betsa betsapa xarabu na nawa hiweabuanu kashu hatu yuka tapiaki, haskawakinã nuku beyaxarabu Beni birã katsi inu ana hariri daya pewa baikatsirã, ha haskakinã meni betsa betsapa xarabu nu meni kiranai hawe una shubuanu inu hanu nukunabu shukua hiweabuanu hawe daya kaitirã, habiaskabiarã haskawa katsirã xinãki uiki pewa biranaki, uiki pewa kayakinã nawã beya akaki, hatunã hanu nuku betxiki taewaimashu nuku beya nuku benuma kanimaki, haska meni kirãkinã ha hariri yuka ishuk keneti nenikirãki una mabu xarabua biranaki haskawaki hariri ana hutu

yusiti menikiranaki. Haskawakinã una shubunã hatu meniwabirãki tapima birani kiki.

Unashubu merãshunã hanushu ha hamapai pema xarabutu nuku xinã betsawai uiki na xinãki tapitiki atiki na xaraburã: daya ni ibuna, nuku piti xarabu kereshwa biranaki, meni betsa betsapa, dauyabu, na betsa xarabu (nawã xia, nawã mae anua hamapai bia, xinata, etc.).

## Considerações finais

Depois de percorrido esse árduo caminho de investigação sobre o ensino de língua portuguesa nas comunidades Huni Kui, esperamos ter contribuído para reflexão sobre o ensino de língua portuguesa e que a nossa experiência desenvolvida nas oficinas pedagógicas e nas atividades de formação possam ampliar as possibilidades de análise sobre as temáticas que dizem respeito à Amazônia Indígena. E que a ação educativa fundada nos pressupostos do respeito à diversidade étnica e lingüística dará visibilidade às culturas, às identidades e às variedades do português dos índios.

É preciso que seja assegurado aos povos indígenas, espaço para que suas línguas sejam conhecidas, analisadas e discutidas cientificamente. Para que, desse modo, o português dos indígenas brasileiros tenham também sua vez e que progressivamente sejam partícipes na formulação de uma política lingüística que reconheça o Brasil como um país multicultural e multilíngüe.

## Notas

<sup>1</sup> Msc. Letras: Linguagem e Identidade (UFAC); Técnico de Educação Escolar Indígena - SEE. Pesquisador do *Grupo Amazônico de Estudos da Linguagem – GAEL*; e-mail: amiltqueiroz@hotmail.com.

<sup>2</sup> Técnico de Educação Escolar Indígena - SEE, vinculado à Coordenação de Educação Indígena e pesquisador do Grupo de Investigação de Línguas Indígenas - GICLI; e-mail: ocimarleitao@hotmail.com.

<sup>3</sup> A ação formativa que considera as condições sociolinguísticas das comunidades onde essa ação foi devolvida.

<sup>4</sup> As “correrias” fenômeno amplamente discutido na literatura e cujo relato de Pariese, citado na tese do antropólogo Marcelo Piedrafitá, expressa a tensão, a violência e o preconceito presentes nesta prática “ (...), assim descreve as violências cometidas contra os indígenas durante a exploração e a abertura dos seringais (...). Eis aqui o que acontece quando um branco quer se estabelecer num terreno ocupado por uma tribo de índios. Ele arma 5 ou 6 homens com bons fuzis, pega um para si também, e parte em busca da maloca. Quando esta é encontrada é cercada, os homens massacram todos aqueles que tentam fugir e as mulheres e crianças são levadas ao Juruá e vendidos como animais”. E externa seu pesar diante de cenas que presenciara durante sua viagem de “desobriga”: “Eu vi venderem na minha frente 8 pequenos índios de 4 a 5 anos. As lágrimas me vinham aos olhos vendo estas pobres pequenas criaturas tratadas como pequenos animais. (...) (IGLESIAS, 2008 - 66) nota de rodapé

<sup>5</sup> A comunidade Huni Kui que ocupa a Terra Indígena Kaxinawá do Alto Purus estabelece contato regular com os parentes da mesma etnia radicada na província de Esperanza no Peru. Relação evidenciada nos relatos orais dos professores e membros da comunidade que dão conta de se alistarem no exército peruano, iniciar os processos educativos no Peru, por outro lado, os parentes residentes no lado da fronteira peruana buscar tratamento de saúde ou mesmo aposentadoria do lado brasileiro, dado ao avanço na seguridade social. Essas trocas possibilitam um rico universo multilíngüe, não é raro encontrar membros da comunidade proficientes em português, espanhol, hãtxa kui, até mesmo em outra língua indígena.

<sup>6</sup> Caminho da escola Huni Kui - A escola tem que desenvolver e valorizar mais o conhecimento do seu povo, para facilitar o conhecimento dos seus alunos. Para garantir transmissão de valores culturais para as outras gerações, garantindo a preservação da identidade do seu povo. Isso acontece através da língua, religião, artes, mitos, cantorias, pinturas e danças. Para preservar as práticas culturais de seu povo, é preciso considerar os mais velhos, a comunidade e o espaço em que vivemos. Fazer intercâmbio cultural com os povos das famílias lingüísticas pano, aruak, arawá e com os nawá para enriquecer os nossos conhecimentos, tendo acesso às novas tecnologias, que serão muito úteis como ferramentas de trabalho na escola e na comunidade. Mas é preciso manter o equilíbrio, especialmente com a cultura do nawa, pois, no passado, o contato fragilizou a nossa cultura, onde essa troca possibilitará a construção de metodologia de pesquisa para produção de material didático e novas práticas de ensino. Desse modo, a escola traz aprendizagem e sabedoria. A escola é um espaço de reflexão sobre as questões que atingem toda comunidade como: meio-ambiente, segurança alimentar, novas tecnologias, saúde e problemas sociais (alcoólio, invasão do território, violência, etc.) Portanto, a escola é um espaço para a aprendizagem da língua, e também um lugar que permite entender as diferentes formas de manifestação cultural, recuperando a memória e a história do povo Huni Kui.

## Referências bibliográficas

**Acre.** Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Indígena – Relatório do VIII Módulo de Formação Intercultural, Diferenciado e Bilíngüe de Professores Indígenas, 2008.

**Acre.** Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Indígena – Relatório da Oficina Pedagógico: Mexukini sheaki uibai yusiki – Trad. Tecendo o amanhã da educação Huni Kui, 2008.

**Acre.** Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Indígena - Proposta de Revisão do Projeto Político Pedagógico Huni Kui, 2008.

**Acre.** Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Indígena - Relatório da Oficina Pedagógica: seguindo em frente no caminho de volta – trad. Ha ruki meshtaki bai wakãwe. Ana haweri bai wakã shunã, 2008.

**BRASIL.** As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena/ organização Luiz Donisete Benz (Org.). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade – MEC, 2ª Edição, 2005.

**BRASIL**, *Manual de Lingüística: subsídios para a formação de Professores indígenas na área de linguagem* / Marcus Maia – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006.

**D'ANGELIS**, Wilmar da Rocha. *Como se desenvolver uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?* Campinas: SP – Editora Curt Nimuendajú - 1997

**DALMOLIN**, Gilberto Francisco. *O papel da escola entre os povos indígenas: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural* / - Rio Branco: Edufac, 2004.267 pp.

**GLISSANT**, Édouad. *Introdução a uma poética da diversidade*. Rio de Janeiro, Juiz de Fora. Editora-UFJF. 2005

**IGLESIAS**, Marcelo Manuel Piedrafita, *Os Kaxinawá de Felizardo: correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá*. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2008.

**SILVA**, Rosa Virgínia Mattos e. “*O português são dois...*” *Novas fronteiras, velhos problemas*. Parábola Editorial, São Paulo, 2004.

# AS RELAÇÕES ENTRE A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA MATERNA<sup>1</sup>

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior<sup>2</sup>

**Resumo:** A partir das concepções sobre letramento social defendidas por Luiz Antônio Marcuschi (2001), Marcos Bagno (2002) e Magda Soares (2007), - que asseguram que a aprendizagem linguística pode acontecer tanto em contextos formais, mediante ensino, quanto em contexto informais, através das situações cotidianas de intercâmbio lingüístico que levam o sujeito a desenvolver práticas de uso da língua – este artigo visa discutir a correspondência entre os processos de aquisição (alfabetização) e desenvolvimento (letramento) da língua materna em suas modalidades oral e escrita, tomando como referência as novas demandas pelos usos sociais da leitura e da escrita no Brasil, que foram impulsionadas pelo processo de urbanização do país ocorrido, sobretudo, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Nesse intuito, busca-se relacionar, de forma reflexiva, a aprendizagem linguística fomentada pela escola àquela que o sujeito desenvolve no convívio social, a fim de argumentar que tanto a língua oral quanto a escrita são imprescindíveis à interação verbal.

**Palavras-chave:** alfabetização, letramento, oralidade, leitura e escrita.

## Considerações iniciais

Discutir os usos da língua materna, nas modalidades oral e escrita, exige-nos compreender as relações entre linguagem e sociedade. Para isso, tomamos como referência o conceito de letramento, que se pauta na interação verbal realizada pelos interlocutores, para abordar a relação entre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem verbal para fins de interação social.

As reflexões sobre a aquisição e desenvolvimento da língua oral e da língua escrita ajudam-nos a compreender o fenômeno do letramento, que pode se desenvolver tanto em contextos escolares quanto em situações informais da vida cotidiana, uma vez que as práticas de letramento podem surgir e se

desenvolver em contextos intra e extra-escolares, por meio do desenvolvimento de práticas lingüísticas que integram um *continuum* de relações entre oralidade, leitura e escrita.

## Aquisição e desenvolvimento da língua oral e escrita

Embora, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2001), ainda se saiba pouca coisa sobre os processos de letramento, uma coisa é certa: não se deve confundi-los com alfabetização, pois são eventos distintos, porém complementares. Explica-se: a alfabetização, para esse autor, diz respeito à apropriação da escrita, em contextos formais e informais, mas que se efetiva sempre mediante ensino e compreende o domínio das habilidades de ler e escrever sob a égide das normas que canonizaram o “bom” uso da língua; já letramento engloba também a aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para fins utilitários.

Nessa perspectiva, os processos de aquisição (alfabetização) e desenvolvimento (letramento) da língua oral e escrita compreendem eventos e ações diferenciados, uma vez que o primeiro está relacionado às exigências formais de uso da língua em uma sociedade letrada; já o segundo envolve os usos sociais dessa língua, em diversos contextos comunicativos.

Ocorre, porém, que, durante vários anos, a escola brasileira tratou esses dois fenômenos como um único processo e, em muitos casos, preocupou-se apenas com a ação de alfabetizar, deixando os usos sociais da leitura e da escrita à parte das tarefas escolares. Por esse motivo, a aquisição e o desenvolvimento da língua que eram favorecidos pela e na escola levavam a uma aprendizagem estanque e descontextualizada - meramente centrada na aquisição de normas gramaticais -, através da qual o aluno não conseguia atribuir sentido à tarefa de estudar a língua.

[...] a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. (BAGNO, 2002, p. 23)

Ao ignorar o caráter social da língua, a escola privilegiava uma aprendizagem que não resultava em situações reais de intercâmbio lingüístico, pois não considerava as relações interpessoais, nem o caráter social da interação verbal. Nesse paradigma, a palavra era um signo estanque, isolado; usando uma metáfora criada por João Cabral de Melo Neto (1986), era um código em situação dicionária, não comunicava, era artificial. Talvez por isso, o aluno não reconhecia, na língua estudada na escola, aquela que fazia parte da sua identidade lingüística.

Nos primeiros anos de escola, o aluno era apresentado a seqüências de palavras que não possuíam unidade temática; pois, como a alfabetização era focada na imperfeita relação entre grafemas e fonemas, essas justaposições de palavras serviam para o aprendiz memorizar e associar sons e letras. Além disso, as práticas escolares com a língua escrita ignoravam as nuances discursivas da interação verbal, pois o aluno era levado a escrever apenas para ser avaliado; nesse contexto, a escola forçava o aluno a trabalhar de forma monológica com uma matéria-prima que é, segundo Bakhtin (1992), dialógica por natureza. Ao criticar essa postura da escola, Magda Soares (2007, p. 106) assim afirma:

A escrita que, fora das paredes da escola, serve para a interação social, e é usada em situações de enunciação (escrevem-se cartas, bilhetes, registram-se informações, fazem-se anotações para apoio à memória, lêem-se livros, jornais, revistas, panfletos, anúncios, indicações de trânsito, nomes de ruas, de ônibus etc.), dentro das paredes da escola assume um caráter falso, artificial, descontextualiza-se: fazem-se “redações” ou “composições” com uma função puramente escolar.

Nas séries mais avançadas, essa concepção artificial da escrita manifestava-se na valorização do professor como único interlocutor com o qual o aluno precisaria se preocupar ao escrever um texto;

isso, naquelas escolas em que o aluno era, mesmo que de forma questionável, incentivado a escrever textos; pois não são raros os casos de escola em que a produção escrita era ignorada, onde os alunos apenas eram incentivados a memorizar as regras da gramática normativa e a aplicá-las em exercícios e provas que propunham a análise de frases isoladas.

Por se desenvolver ao longo da vida, o letramento deve ser fomentado através de práticas discursivas que exemplifiquem, para o aluno, o aspecto social da interação verbal. As razões de algumas fragilidades percebidas nas produções textuais de alunos do Ensino Fundamental e Médio podem ser encontradas nos modelos de textos aos quais os alunos tiveram acesso durante o processo de alfabetização escolar.

Segundo Marcuschi (2001), as relações interpessoais nas sociedades ocidentais contemporâneas são fortemente influenciadas pela escrita, por isso até mesmo indivíduos analfabetos desenvolvem algumas práticas de compreensão da língua escrita para interagirem socialmente. Isso se torna possível através do desenvolvimento de práticas sociais de letramento - “que surgem e se desenvolvem à margem da escola” (MARCUSCHI, 2001, p. 21) e possibilitam a interação entre o sujeito e a sociedade em que ele atua.

Nas sociedades ocidentais, a escrita possui papel proeminente na legitimação dos atos dos grupos sociais, pois libertou o homem da necessidade de memorizar informações e permitiu o registro, em suportes externos, das complexas práticas de comunicação, para fins diversos, que a vida em sociedade exige. Vale, portanto, ressaltar que, sem o suporte da escrita, determinados tipos de raciocínio lógico e filosófico talvez não tivessem chegado a estágios mais elaborados, ou não tivessem nem se desenvolvido. Nesses termos, pode-se afirmar, segundo Marcuschi (2001, p. 16), que “a escrita tornou-se um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural”.

No entanto, ainda que se admita a importância da escrita para a elaboração e registro do conhecimento técnico-científico desenvolvido pelo homem, torna-se importante afirmar também que, “como um ser de comunicação” (CONTIJO, 2004, p. 16), o *homo sapiens* não pode prescindir da

oralidade, que é tão importante quanto à escrita, para o estabelecimento dos intercâmbios lingüísticos na dinâmica da vida cotidiana.

Essa concessão faz-se aqui presente para demarcar que a oralidade não deve ser vista de forma preconceituosa, pois é muito recorrente desprestigiá-la para favorecer a escrita. É comum, por exemplo, a veiculação de certos preconceitos em relação à oralidade, concebendo-a como uso da língua marcado pela fugacidade, desorganização, variabilidade e instabilidade. Em contrapartida, a escrita é vista como símbolo de poder, educação, desenvolvimento e status. Noutros termos, enquanto a maioria dos estudiosos toma a escrita como estruturalmente elaborada, complexa, formal e abstrata, a oralidade foi sempre encarada como concreta, contextual e estruturalmente simples.

Por ser mais imediata, a oralidade é imprescindível para a interação social, mas, na concepção de Marcuschi (2001), com a qual Magda Soares (2007) concorda, as sociedades ocidentais contemporâneas são essencialmente grafocêntricas, isto é, a escrita está intimamente relacionada à vida dos cidadãos; uma vez que, tanto na esfera pessoal quanto na profissional, o sujeito é levado a interagir com o signo escrito. Essa interação pode ocorrer de forma autônoma ou não. É autônoma quando a pessoa é capaz de utilizar o código verbal escrito, independentemente de ajuda alheia; e não-autônoma, quando o falante necessita da ajuda de *outrem*, como os analfabetos que necessitam dos favores de outras pessoas para escreverem cartas, lerem correspondências, enfim, para interagirem socialmente por meio do código verbal escrito.

As sociedades modernas são fundamentalmente grafocêntricas; nelas, a escrita está profundamente incorporada à vida política, econômica, cultural, social, e é não só enormemente valorizada, mas, mais que isso, é mitificada (é freqüente, por exemplo, a suposição de que na escrita é que está o discurso da verdade, que só a escrita é o repertório do saber legítimo). (SOARES, 2007, p. 58)

Devido a essas características das sociedades modernas, em *Alfabetização e Letramento*, Magda Soares (2007, p. 51) assevera que é necessário repensar as falsas dicotomias: alfabetismo<sup>3</sup> /

analfabetismo, alfabetizado / analfabeto, pois “[...] o alfabetismo é uma variável contínua, não uma variável discreta, dicotômica” (SOARES, 2007, p. 32). Além disso, não se deve considerar que os analfabetos sejam iletrados, pois mesmo indivíduos não-alfabetizados possuem algum grau de letramento (alfabetismo).

Pode-se considerar que até mesmo aquele indivíduo que aparentemente, está no “ponto zero” do *continuum* - o habitualmente classificado como “analfabeto”, aquele que não sabe ler nem escrever - tem algum grau de alfabetismo. (SOARES: 2007, p. 51)

No entanto, a sociedade brasileira sempre categorizou as pessoas em alfabetizado ou não-alfabetizado, como se o processo de letramento não fosse um contínuo, ou seja, como se existisse um marco no qual pudéssemos diagnosticar que o indivíduo estivesse entrando no processo de letramento. Isso ocorreu porque, historicamente, a escola brasileira sempre se preocupou com o processo de alfabetização, ignorando, muitas vezes, o caráter social da língua. Embora essa preocupação não tenha gerado resultados satisfatórios - “Somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização” (SOARES, 2007, p. 14) -, pois ainda temos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2000), 15 milhões de analfabetos, o acesso ao mundo da escrita é tradicionalmente concebido, de forma consensual, como tarefa da escola.

Mas, qual a condição para ser considerado alfabetizado no Brasil? Primeiro, cabe ressaltar que essa condição é estabelecida pelo IBGE e averiguada através do Censo – contagem da população brasileira. Segundo, o IBGE baseia-se numa resposta dada pelo entrevistado. Essa metodologia é criticada por alguns teóricos, como Soares (2007), pois os resultados obtidos por meio dela estão sujeitos a diversas variáveis: o entrevistado pode mentir, dizer que sabe ler e escrever um bilhete simples, por ter vergonha de se incluir numa categoria carregada de estigmas sociais negativos, como a de analfabeto; além disso, apenas uma pessoa do domicílio responde às questões do censo, classificando, como alfabetizado ou não, de acordo com critérios subjetivos, os demais moradores do lugar.

Contudo, apesar das possíveis falhas da metodologia do IBGE, o censo continua sendo o instrumento utilizado pelo governo federal para diagnosticar os índices de alfabetismo da população brasileira. Até a década de 1940, para fins censitários, era considerado alfabetizado o indivíduo que era capaz de assinar e reconhecer o próprio nome. Com essa abordagem, a leitura era concebida como uma simples atividade de decodificação do signo verbal escrito. A partir do Censo de 1950, para constatar se o indivíduo é ou não alfabetizado, o IBGE reformulou o item que visa à detecção dessa qualidade, passando a questionar se o sujeito é capaz de ler e escrever um bilhete simples. Nessa nova pergunta, percebe-se que já há certa preocupação com o uso social da leitura e da escrita, pois o gênero textual bilhete serve-nos para variados fins comunicativos; além disso, ao questionar se a pessoa é capaz de ler e escrever um bilhete simples, supõe-se que o IBGE esteja preocupado não simplesmente com a decodificação do signo lingüístico, mas com os significados que a pessoa pode atribuir a esse signo.

Convém ressaltar que essa nova postura metodológica do formulário do Censo foi impulsionada por novas demandas pelo uso social da leitura e da escrita na sociedade brasileira, uma vez que o crescimento da população urbana aprofundou a necessidade de domínio das tecnologias do ler e do escrever. No meio urbano, o indivíduo é levado constantemente a interagir com uma cultura letrada que determina as relações interpessoais. Nesse ambiente, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita torna-se imprescindível para o domínio de competências que são essenciais para a conquista da autonomia: sem saber ler ou escrever, na cidade o sujeito torna-se dependente daqueles que desenvolveram essas competências.

Nos centros urbanos, a necessidade de utilização do signo verbal escrito é bem maior que no campo. Por esse motivo, verifica-se, no Brasil, queda significativa no número de analfabetos absolutos durante o século XX, período em que a sociedade brasileira passou por profundas mudanças de ocupação do espaço geográfico, impulsionadas pela diminuição da população rural e crescimento da urbana. Embora ainda tenhamos um número

significativo de indivíduos considerados analfabetos absolutos, no século XX esse número diminuiu bastante: de 64,9% da população na década de 1920 a 13,65% no ano 2000.

A porcentagem de analfabetos (no sentido de não saber ler e escrever) já vinha em queda desde o final do século XIX. Mesmo assim, em 1920 a taxa de analfabetismo no Brasil continuava superando os 2/3 (exatos 64,9%) da população de quinze anos ou mais. Não é possível delinear a trajetória anterior, mas a taxa de analfabetismo entre as pessoas de quinze anos ou mais devia situar-se em torno de 77% por ocasião dos censos de 1872 e 1890, devendo sua queda ter iniciado, para o conjunto do país, após o Censo de 1890. Em grandes linhas, a taxa de analfabetismo teve a seguinte trajetória: partindo de cerca de 65% em 1920, levou trinta anos para cair para cerca de 50% em 1950, mais trinta anos para ficar reduzida a 25% em 1980, e mais vinte anos para baixar para 13,6% no ano 2000. Se considerada apenas a população de quinze a 64 anos, tínhamos, no ano 2000, segundo o último censo, 11.180.813 pessoas numa população de 104.997.015, com uma taxa de analfabetismo de 10,6% de analfabetos [...]” (FERRARO, 2004, p. 198 e 199).

Os números dos censos, expostos por Alceu Ravello Ferraro, no artigo *História quantitativa da alfabetização no Brasil*, demonstram que, no país, a quantidade de indivíduos considerados alfabetizados cresceu consideravelmente, segundo critérios censitários, durante o século XX; porém, esses mesmos números revelam que o índice de analfabetismo ainda é alto. Por esse motivo, a sociedade brasileira insiste na luta contra o analfabetismo e continua apostando na escola como *locus* privilegiado de promoção da alfabetização.

Dessa forma, cabe à escola promover a aquisição da língua escrita. Contudo, as mesmas demandas pelo uso social da leitura e da escrita, que proporcionaram o aumento do contingente de indivíduos alfabetizados, impulsionam a escola e a sociedade brasileiras a se preocuparem, também, com o desenvolvimento da língua oral e escrita em contextos extra-escolares. Em conformidade com essa nova preocupação e em consonância com os novos estudos lingüísticos, o processo de escolarização da escrita no Brasil passou a se



preocupar com o letramento, visando à adequação da aprendizagem formal às exigências sociais do uso da leitura e da escrita.

Assim, o moderno entendimento do que é qualidade na educação prevê o uso interativo de recurso para engajar o aluno no mundo em que vive para que possa interagir em diversos grupos e agir com autonomia. De acordo com essa perspectiva, introduz-se o conceito de *letramento*, que pode ser traduzido pelo acesso, o gerenciamento, a interação, a interatividade e a avaliação das competências do sujeito. Em vez de desenvolver conhecimentos e potenciais isolados, propõe-se integrá-los para que o aluno possa participar criticamente da sociedade. O aluno deve comunicar efetivamente idéias e pensamentos. (SEE-AC, 2007, p. 13)

Nota-se, então, que no Brasil a escola ainda se preocupa com a extinção do analfabetismo – e precisa realmente vencer esse entrave ao desenvolvimento social do país, uma vez que o analfabetismo gera várias conseqüências sociais negativas, dentre elas, a exclusão e a marginalidade -, mas também tenta, mesmo que de forma incipiente, promover o desenvolvimento de níveis de letramento que possibilitem o domínio pleno das habilidades de leitura e escrita.

Ao se preocupar com o fenômeno do letramento, a escola volta-se para uma concepção de leitura pautada nos pressupostos da interação verbal, pois, a partir do conceito de letramento, podem ser definidos três momentos de interação entre o sujeito e o mundo: a compreensão, a apropriação e a interação. Nessa lógica:

As propostas de leitura e escrita devem partir **da compreensão ativa, da interlocução**, não da decodificação e do silêncio. As situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la adequadamente, de acordo com seus propósitos comunicativos. Quando se afirma que a finalidade do ensino de leitura e de escrita é a expansão das possibilidades do uso da língua, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas básicas: **falar, escutar, ler e escrever**. (SEE-AC, 2007, p. 21, grifos dos autores)

Nessa perspectiva, através da leitura o sujeito

deve compreender o signo lingüístico, atribuindo-lhe significado, construindo sentidos; além disso, faz-se necessário o sujeito apropriar-se do signo para que possa interagir com o mundo, podendo, inclusive, criticá-lo e transformá-lo, uma vez que é por meio das habilidades de linguagem (oralidade, leitura e escrita) que o homem compreende, age e transforma o mundo.

Como se vê, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita gera novas atitudes na relação homem-mundo, pois

É preciso ler, compreender, aprender e produzir sentidos sobre as informações do mundo, caso se queira obter sucesso no processo de aprendizagem, então, qualquer proposta de ensino deve pressupor um sujeito com acesso e oportunidade a um bom desenvolvimento do letramento em leitura e escrita. (SEE-AC, 2007, p. 14)

Nesses termos, o conceito de letramento engloba outras habilidades do ato de ler, além da decodificação do signo verbal escrito. Assume-se, então, a concepção freireana de leitura, em que se destacam, sobretudo, a interação e a atividade de produção de efeitos de sentido.

### Considerações finais

Do ponto de vista do letramento, o mais importante a se considerar, no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, são as funções sociais da linguagem; por esse motivo, a aquisição e o desenvolvimento da língua oral e escrita devem ser centrados em situações de uso. Dessa forma, supera-se a artificialidade no estudo da linguagem, que, muitas vezes, gerava desinteresse no aprendiz, uma vez que a língua ensinada na escola distanciava-se do dialeto usado pelo aluno e não concebia situações de intercâmbio lingüístico. No poema intitulado *Aula de português*, Carlos Drummond de Andrade expressa esse contraste entre a “língua do aluno” e a “da escola”:

A linguagem / na ponta da língua / tão fácil de falar / e de entender. / A linguagem / na superfície estrelada das letras, / sabe lá o que quer dizer? / Professor Carlos Góis, ele é quem sabe, / e vai desmatando / o amazonas de minha ignorância. / Figuras de gramática, esquipáticas, / atropelam-

me, aturdem-me, sequestram-me. / Já esqueci a língua em que comia, / em que pedia para ir lá fora, / em que levava e dava pontapé, / a língua, breve entrecortada / do namoro com a priminha. / O português são dois; o outro, mistério. (ANDRADE, 2002, 1089)

O poema de Drummond critica o modelo de ensino da língua materna que discriminava o dialeto do aluno. Nesse contexto, a escola “calava” o aluno, ao forçá-lo a assimilar regras de uma variedade lingüística muito distante daquela que ele utilizava na vida diária. Numa escola que vise ao desenvolvimento dos processos de letramento, deve ocorrer o contrário: a variedade lingüística utilizada pelo aluno deve ser valorizada e aproveitada na aprendizagem de outras variedades que serão utilizadas para fins comunicativos diversos daqueles praticados pelo aluno com a linguagem oral.

Essa crítica, presente no poema de Drummond, foi assumida pelos estudos lingüísticos contemporâneos, que postulam o caráter dinâmico da linguagem verbal e refutam as noções de certo e errado no processo ensino-aprendizagem da língua materna. Para Bakhtin (1992), por exemplo, são os usos que fazem a língua, por isso esse lingüista russo afirmava que a língua deveria ser compreendida no contexto da comunicação verbal, que, segundo ele, é sempre dialógica. Assim, não se deve desvincular a língua do contexto social de que ela faz parte.

Esse posicionamento sócio-interacionista sobre a linguagem humana fundamenta as concepções de aquisição e desenvolvimento da língua oral e escrita pautadas em processos de letramento, já que, para os teóricos que creditam à interação a essência da comunicação verbal, a língua é um conjunto de práticas sociais, fundada nos contextos de usos e não em um conjunto de regras convencionalmente estabelecido e imutável.

#### Notas

<sup>1</sup> Este texto é uma adaptação do item 1.2 do primeiro capítulo da minha dissertação de mestrado, intitulada *Práticas de oralidade, leitura e escrita no comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC*, que foi defendida no dia 31 de agosto de 2009, no curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre (UFAC).

<sup>2</sup> Mestre em Letras: Linguagem e Identidade, pela Universidade Federal do Acre (UFAC) e professor da rede estadual de ensino do Acre. E-mail: osvaldobojr@yahoo.com.br

<sup>3</sup> No Brasil, a partir de 1995, o termo alfabetismo foi, de forma progressiva, sendo substituído por letramento.

#### Referências bibliográficas

- ANDRADE, Carlos Drummond. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. p. 1089
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolingüística*. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAGNO, Marcos (org.). *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 35 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CONTIJO, Silvana. *O livro de ouro da comunicação*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- FERRARO, Alceu Ravanello. *História quantitativa da alfabetização no Brasil*. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). *Letramento no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Oralidade e letramento como práticas sociais*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva. *A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva. *A escrita no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a escrita*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*. In: SIGNORI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MELO NETO, João Cabral de. *Poesias completas*. 4 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986.
- SEE-AC. *Letramento: leitura e escrita para o ensino médio*. Rio Branco-AC: Secretaria de Estado de Educação,

- Gerência de Ensino Médio & Abaquer Consultores e Editores Associados, 2007.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- SOARES, Magda. *Letramento e Escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org). *Letramento no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*. 17 ed. São Paulo: Ática, 2006.

# DIREITOS LINGUÍSTICOS E POVOS INDÍGENAS: REPENSANDO AS RELAÇÕES INTERÉTNICAS NO ÂMBITO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

Patrícia Helena dos Santos Carneiro <sup>1</sup>  
Júlio César Barreto Rocha <sup>2</sup>

## Introdução

As relações entre os Povos Indígenas e o Estado brasileiro foram redefinidas pela Constituição Federal de 1988, quando ficou reconhecido aos indígenas, dentre outros direitos, o direito linguístico, ou seja, o direito à sua organização social, a postularem a caracterização dos próprios costumes e das suas línguas e a receber o ensino também na sua língua, pelos próprios processos de aprendizagem. O rol de novidades é imenso e ainda pouco observado na sua possibilidade de utilização.

Se levarmos em conta a perspectiva internacional, perceberemos que, muito antes da Constituição Federal, instrumentos do Direito Internacional negociados e aceitos pelo Brasil já se preocupavam com os direitos linguísticos das chamadas minorias étnicas e grupos diferenciados no contexto dos Estados nacionais, porquanto mesmo comunidades dotadas de línguas com escrita sofriam e sofrem variadas espécies de discriminação.

A nossa abordagem incide nesta relação da legislação brasileira no meio da voragem da defesa dos direitos das comunidades subestatais, pelo mundo; muitas vezes voragem silenciosa, na mídia, dada a presença de outros interesses mais prementes dos indígenas, como o direito à terra e mesmo à vida comunitária dotada de atributos que caracterizam a vivência das populações cidadinas que se refugiam nos grandes municípios, em busca de uma vida digna por intermédio da obtenção de um emprego na sociedade envolvente.

## Povos indígenas e Constituição Federal

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um novo marco de diálogo, mesmo diríamos um novo paradigma compulsório para o Estado brasileiro seguir nas relações com os povos indígenas<sup>3</sup>. Neste contexto, ressaltamos a sustentação jurídico-

constitucional do paradigma, encontrado nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal. De acordo com o Artigo 231 e parágrafos, com *destaque* nosso:

“São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, *línguas*, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§1.º- São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§2.º- As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§3.º- O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§4.º- As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§5.º- É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, “ad referendum” do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do

Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§6.º- São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§7.º- Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §3.º e §4.º.”

Note-se que o desenvolvimento do caput contempla apenas aspectos acerca do uso e posse da terra, nenhuma referência havendo do demais, caracterizando bem o momento vivido pela Sociedade, ainda marcados todos nós pelo massacre e expulsões das comunidades indígenas, realidade histórica ainda de recente defesa nos meios de comunicação brasileiros. Também é preciso dizer que foge ao objeto deste trabalho a análise pormenorizada do Artigo 231. No entanto ressaltaríamos do referido artigo três aspectos: o reconhecimento, por um lado, da “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, e, por outro, dos “direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. O primeiro grupo de direitos engloba aqueles relativos ao dever estatal de reconhecimento e proteção à diferença dos povos indígenas, ou seja, reconhece-se-lhes que aspectos relativos à estrutura, organização social, são de ordem consuetudinária, devendo estar sob proteção do Estado as suas crenças e tradições, reconhecidas como valor para todos. No contexto deste primeiro grupo de direitos encontram-se as línguas indígenas.

No segundo grupo de direitos, há o direito às terras tradicionalmente ocupadas, ao longo dos anos, tem sido um elemento de enfrentamento dos povos indígenas com outras parcelas da sociedade,

quando pleiteiam o cumprimento desse preceito constitucional, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Ressaltamos que o direito às terras tornou-se o direito mais reivindicado por esses povos e também o mais combatido pelos grandes (e também pequenos) fazendeiros, alegando comumente haver “muita terra para pouco índio”. Felizmente, a recente posição do Supremo Tribunal Federal no caso Raposa Serra do Sol vem representar importante precedente quanto à contundência deste direito dos povos indígenas às terras tradicionalmente ocupadas. Ademais do caráter jurídico da posição daquela Corte Constitucional, havemos de salientar que o Relatório do Ministro Ayres Britto na questão finda discutindo outros temas fundamentais para os povos indígenas, além do direito à terra.

Vale lembrar que a Constituição Federal, do ponto de vista processual, prevê ainda, em seu Artigo 231, que (*itálicas* nossas) “Os índios, suas comunidades e organizações são *partes legítimas* para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”. Esse reconhecimento derroga definitivamente a condição de tutelado e relativamente incapaz que vigorava sobre o ombro indígena na norma da anterior Carta Magna.

Não obstante ainda ser lenta consolidação do direito à terra, sabemos todos que essa luta tem catalisado as forças dos intérpretes, abandonados portanto, os demais direitos, nas constantes interrelações entre os povos indígenas e a sociedade não-indígena no Brasil.

Dada assim a grande significação da terra para os povos indígenas, e da falta de consolidação social deste direito, vemos que os movimentos indígenas e ativistas em defesa desses povos, ao se voltarem mais a esse direito, secundarizaram o Direito Linguístico.

Verifica-se que somente após a conquista do direito à terra de forma mais concreta, com as demarcações das terras indígenas e em cumprimento do texto da Constituição Federal, emergem com maior força, não somente no âmbito das causas indígenas<sup>4</sup> mas também na sociedade como um todo, a consciência de pleitearem outros direitos de modo mais assertivo.

## Direitos Linguísticos como direito humano

CALVET, em seu livro *Políticas Lingüísticas*, em análise das leis linguísticas, questiona o sentido deste tipo de norma, ou do direito linguístico como um todo, uma vez que entende que “o direito só pode intervir sobre o que é juridicamente definível”<sup>5</sup>. Assim posiciona-se o referido autor:

“A língua pode ser objeto de lei? O que é certo é que os Estados intervêm freqüentemente no domínio lingüístico, respondendo a esta pergunta de maneira prática e evitando o debate teórico, mas eles intervêm de fato nos comportamentos lingüísticos, no uso das línguas. Isso ocorre porque as políticas lingüísticas são geralmente repressoras e precisam, por essa razão, da lei para se impor: não existe planejamento lingüístico sem suporte jurídico.”<sup>6</sup>

O nível de intervenção do Estado, conforme CALVET, dar-se-á tanto no âmbito geográfico (internacional, nacional e regional) como no jurídico (Constituição do Estado, leis, decretos, resoluções e recomendações). Por outro lado, o modo de intervenção será incitativo ou imperativo. Quanto ao conteúdo da intervenção, os campos serão o da forma da língua, o do uso das línguas e o da defesa das línguas.

Os juristas sabemos que o Direito está sustentado por princípios, e na questão linguística os princípios da territorialidade e o princípio da personalidade constituem tema central dos Direitos Linguísticos e da Política Linguística. Pelo princípio da territorialidade é o “território que determina a escolha da língua ou direito à língua”, jurisdicionalmente. No caso do princípio da personalidade, “a pessoa que pertence a um grupo lingüístico reconhecido tem o direito de falar sua língua, não importa em que ponto do território”<sup>7</sup> esteja.

Os temas acima tocados circundam comumente os Direitos Linguísticos sem completa aceitação pelo vulgo, porquanto não é tema recorrente nos espaços comunicacionais. Apenas para trabalharmos com um conceito amplo, citaremos CALVET para quem

o direito linguístico seria a “intervenção da lei no domínio da forma, do uso ou da defesa das línguas. No que concerne à forma e ao uso, a lei, se for aplicada, constrange o cidadão”<sup>8</sup>. A questão do direito à língua remete-nos a duas situações: a primeira é o direito de todo indivíduo a dispor de uma língua do Estado; e por outro lado, o direito cidadão a falar a sua própria língua e empregar oficialmente no âmbito da sua territorialidade.

Apesar das críticas tecidas quanto ao direito internacional e às organizações internacionais, estimamos que é justamente neste âmbito que foi possível estabelecer um mínimo jurídico a ser seguido pelos Estados, que se comprometeram neste sentido perante a comunidade internacional. Parece-nos por demais temeroso deixar somente ao contexto dos estados nacionais a questão dos direitos humanos, dentre eles o direito linguístico, dado não somente este desconhecimento pelos juristas pátrios dos matizes desta realidade, mas também a pequena aceitação dos próprios indígenas da sua condição de sujeitos de Direito e o passado de vexações e genocídios perpetrados contra este estamento sociocultural.

Na trilha dos estudos dos direitos linguísticos, encontramos alguns documentos internacionais que sinalizam a proteção dos direitos linguísticos como um direito humano. Na histórica Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo II, prevê-se que “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”.

De acordo com PEREIRA (*realce* nosso), “A ampliação da base territorial de uma língua não deve seguir o determinismo geográfico, cultural e lingüístico; a lógica que alicerça a consolidação da língua são as *relações sociais* estabelecidas pelas pessoas. A língua orienta a relação, assim, estimular o seu uso em diversos espaços, tanto nas comunidades, nos sítios e/ou nos bairros da cidade, neutralizará e proporcionará a territorialidade da língua”<sup>9</sup>.

Em análise do caso de São Gabriel da Cachoeira, este mesmo Autor ressalta que “As comunidades e sítios não estarão mais sujeitos aos desígnios da

língua dos não-índios ou de outra língua indígena que tenha a pretensão de ser hegemônica”. Portanto, haverá a sociedade de avançar: “O desafio neste caso é ampliar a capacidade de compreensão dos índios e não-índios de que a diversidade lingüística é um elemento de fortalecimento da identidade étnica e cultural”.

Segue este mesmo Autor dizendo que “No caso específico das línguas indígenas cuja territorialidade lingüística é reconhecida pelos seus falantes, onde ela se reproduz e se produz, se estenderá até a cidade sem prejuízo desta. Inverte-se, assim, a lógica que sempre predominou nos contextos coloniais e que ainda hoje é predominante em diversos lugares do Brasil, de se impor às comunidades indígenas a língua da cidade”<sup>10</sup>.

### **Direitos Linguísticos como âmbito de pesquisa e de estudos para a cidadania**

A diversidade lingüística consta da pauta de preocupações da Comunidade Internacional. Neste contexto, em 16 de maio de 2007, a Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas proclamou o ano 2008 como o Ano Internacional das Línguas. Este reconhecimento da diversidade lingüística existente no mundo como importante patrimônio e como patrimônio ameaçado está relacionado com o Decênio Internacional dos Direitos dos Povos Indígenas (1995 a 2004) e com o Segundo Decênio Internacional dos Direitos dos Povos Indígenas, iniciado em 2005.

A importância da diversidade lingüística presente em nosso país parece reconhecida de forma mais pragmática com a recente divulgação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de que em 2010 serão revelados os dados quantitativos das línguas indígenas faladas no território brasileiro.

Entendemos que todo o empuxe dado à temática da diversidade lingüística deve ser compreendido no contexto dos avanços da legislação internacional, de forma específica no âmbito do Direito Internacional Público, que antecipa, influencia, complementa e modifica os demais instrumentos jurídicos da ordem estatal.

Paralelamente a este reconhecimento da diversidade lingüística, a promulgação da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das

Expressões Culturais (2005), validado no País mediante o Decreto n.º 6.177, de 01 de agosto de 2007, sancionado pelo presidente Lula, vem a acrescentar o Brasil ao rol de países engajados no reconhecimento da diversidade cultural e também lingüística como valor e como direito a expandir. Importante ressaltar que a partir da internalização de tal instrumento no ordenamento jurídico brasileiro, o novo momento exige a execução das suas previsões, importando aqui salientar que o texto da referida Convenção, em seu Preâmbulo, recorda que “a diversidade lingüística constitui elemento fundamental da diversidade cultural, e reafirmando o papel fundamental que a educação desempenha na proteção e promoção das expressões culturais”.

Não obstante, as previsões da Constituição Federal de 1988, ainda que esparsas, nos artigos e parágrafos que tratam da proteção aos grupos étnicos diferenciados, distribuídos nos capítulos “dos índios”, “da educação e da cultura”, é no âmbito do direito internacional público, em instrumentos internacionais de vária ordem, que encontramos, em termos materiais, os instrumentos jurídicos que melhor fundamentam a temática da defesa da diversidade lingüística e cultural planetária.

O Artigo 215 da Constituição pátria prevê que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Especifica este artigo que “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (§1.º, Artigo 215, CF). Por outro lado, determina ainda a Carta Magna, no inciso V, §3.º, Artigo 215, que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à valorização da diversidade étnica e regional”. (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 48, de 2005).

De forma concreta, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394/1996, com recentes modificações, determina em seu artigo 26-A que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-

brasileira e indígena”. No contexto da defesa da cultura indígena insere-se também a defesa das línguas indígenas, vez que na atualidade a língua é traço nuclear de fortalecimento da identidade indígena.

Influenciados pela corrente de reconhecimento do direito à diferença na diversidade impulsionada, como vimos, pela onda internacionalista, citamos dois movimentos paralelos na Amazônia, concretamente no Amazonas e outro em Rondônia, nos quais participamos, que buscam contribuir para a valorização dos direitos cidadãos dos Povos Indígenas, dentre eles o Direito linguístico. Desenvolve-se um Projeto sobre toponímia e antroponímia em Porto Velho como ponto de partida para fornecer referência onomasiológica voltada a uma ampliação de perspectiva científica na área sobre os espaços de ocupação amazônica, desdobrado sobre referenciais escolares da sociedade envolvente que avança sobre as populações nativas. Trata-se do Projeto de Pesquisa Comunidades da Amazônia, seus nomes, sua toponímia, nossa Cultura, vinculado à Linha de Pesquisa sobre Multiculturalismo do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais – GELLSO, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

O “Projeto de Pesquisa Comunidades da Amazônia, seus nomes, sua toponímia, nossa Cultura” bebeu da fonte da pesquisa jurídica sobre “Registro Civil de Nascimento dos Povos Indígenas do Estado do Amazonas”<sup>11</sup>, com base em trabalhos de dois docentes da Universidade Federal do Amazonas, um projeto originariamente constituído com a parceria do Projeto Rondon com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

A partir de uma participação ativa em alguns dos seminários do Projeto Piloto, o Projeto passou a visualizar nuances vinculadas ao mesmo tempo à ciência onomástica e à necessidade de a Universidade Federal de Rondônia voltar-se aos estudos dos topônimos e antropônimos, em especial os indígenas, vez que se percebem movimentos ao longo da História de Rondônia que acantonam e conduzem ao esquecimento do elemento indígena, ainda presente nas comunidades, que resistiram às políticas de povoamento e de expansão do Estado

brasileiro e às constantes manobras de extermínio dessas comunidades.

No Projeto, no âmbito da UNIR, vinculado ao PIBIC, procurou-se descobrir na capital do Estado de Rondônia alguma série de dados onomasiológicos presentes mas algo “camuflados”, no seio de escolas socialmente periféricas.

Procuramos sobretudo trabalhar com a produção intelectual da Amazônia, sem afastar outros autores, principalmente do âmbito jurídico, que se relacionam com a temática da diversidade linguística. De maneira especial, consideramos os trabalhos levados a cabo na Universidade Federal do Amazonas como os que ampliam o debate da territorialidade até a diversidade linguística dos povos indígenas<sup>12</sup>.

A soma das experiências do projeto realizado no Amazonas e do “Projeto de Pesquisa Comunidades da Amazônia, seus nomes, sua toponímia, nossa Cultura” constitui exemplo da necessária interação entre os estudos filológicos e os estudos jurídicos no tocante à diversidade linguística dos Povos Indígenas.

### Considerações finais

Uma primeira consideração a tecer é que apesar do reconhecimento expresso na Constituição Federal, verifica-se que os direitos linguísticos estão ainda por irradiar seus efeitos na prática do Estado brasileiro e da sua Administração Pública.

Uma segunda consideração é quanto à necessidade de estudos interdisciplinares entre o campo jurídico e o campo da filologia, em especial na seara dos direitos linguísticos cujo objeto pertence tanto ao Direito como ao campo das Letras.

Por fim salientáramos que a cidadania dos povos indígenas passa pelo reconhecimento efetivo dos seus direitos linguísticos. Em vista do nosso ordenamento jurídico e dos instrumentos internacionais em matéria de direitos humanos, cabe ao Estado brasileiro oferecer todos os meios para que os povos indígenas exerçam mais esse direito. A importância de refletir sobre este tema está vinculada ao respeito à diferença e ao reconhecimento expresso nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal. Apesar da existência dessa norma, persistem as dificuldades de acesso aos



direitos cidadãos pelos povos indígenas e, na prática, vejamos que o desconhecimento das suas línguas pela administração pública ainda seja um obstáculo para se alcançar plenamente o desfrute dos seus direitos.

Neste contexto, a Universidade deve, pelo próprio espírito de universalidade que a alimenta, participar na construção da sociedade interétnica e intercultural no contexto do Estado democrático vigente no Brasil dos novos paradigmas propugnados pela Constituição de 1988.

Terminamos este trabalho deixando uma reflexão de Márcio Souza, em seu *História da Amazônia*, quando enfatiza uma postura avançada:

“Embora a tentação relativista tenha começado como uma crítica bem intencionada à Civilização Ocidental, entendida como sinônimo de eurocentrismo e ações imperialistas, não podemos nos esquecer de que somos ocidentais, queiramos ou não. Assim, os únicos valores que se pode recorrer para fugir ao tribalismo ou ao espírito de seita são aqueles universais, que embora tenham surgido na Europa do Século das Luzes, ganharam aceitação global, pois são os valores concernentes à sociedade democrática e à prática dos direitos humanos. Uma vez tenhamos tais valores em mente, e tenhamos entendido que o método histórico está disponível para todo mundo, é preciso insistir na nossa própria história, olhar de frente as nossas verdades, as nossas opções ou a falta delas”<sup>13</sup>.

#### Notas

<sup>1</sup> Doutora em Direito Internacional (USC), Advogada, Projeto Rondon/Amazonas, phelena2005@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Filologia (USC) e em Línguas Neolatinas (UFRJ). Doutorando em Direito (UdC). Departamento de Línguas Vernáculas, Universidade Federal de Rondônia, jbarreto.rocha@gmail.com

<sup>3</sup> Sobre a construção de uma sociedade da convivência e respeito aos direitos humanos: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy e outros (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

<sup>4</sup> Sobre a luta dos povos indígenas levadas ao Judiciário *vide* ROCHA, Ana Flávia (org.). *A defesa dos direitos socioambientais no Judiciário*. São Paulo: Instituto Sociambiental, 2003. Para conhecer os novos debates no âmbito dos direitos indígenas: MATHIAS, Fernando; NOVION, Henry de. *As encruzilhadas das modernidades. Debates sobre Biodiversidade, Tecnociência e Cultura*. São Paulo: Instituto Sociambiental, 2006; SHIRAIISHI NETO, Joaquim. “Reflexão do direito das “comunidades tradicionais” a partir das declarações e convenções internacionais”. *In: Revista de Direito Ambiental da Amazônia*. N.º 03, Ano 2,

julho-dezembro. Manaus, 2004, pp. 177-189.

<sup>5</sup> CALVET, Louis-Jean. *As políticas lingüísticas*. São Paulo: IPOL / Parábola, 2007, p. 75.

<sup>6</sup> CALVET. *As políticas lingüísticas*, cit., p. 75.

<sup>7</sup> CALVET. *As políticas lingüísticas*, cit., p. 85.

<sup>8</sup> CALVET. *As políticas lingüísticas*, cit., p. 86.

<sup>9</sup> DA SILVA, Raimundo Nonato Pereira: “Na terra das línguas”. *In: ALMEIDA, Alfredo Berno de (Org.). Terra das Línguas: Lei Municipal de Oficialização de Línguas Indígenas*. São Gabriel da Cachoeira / Manaus: PPGSCA-UFAM, Fundação Ford, 2007, p.68.

<sup>10</sup> DA SILVA, Raimundo Nonato Pereira. “Na terra das línguas”. *In: ALMEIDA, Alfredo Berno de (Org.). Terra das Línguas: Lei Municipal de Oficialização de Línguas Indígenas*. São Gabriel da Cachoeira / Manaus: PPGSCA-UFAM, Fundação Ford, 2007, p.69.

<sup>11</sup> A metodologia admitida no Projeto Piloto do Amazonas foi a de coleta de dados vários, dentre eles, antropológicos, diretamente na fonte, nas tribos indígenas, promovida pelas próprias lideranças de organizações como AMARN, CIM, COIAB, COIAM, COPIAM, CGTT, CIVAJA, FIUPAM, FOIRN e OGPTB.

<sup>12</sup> ALMEIDA, Alfredo Berno de (Org.). *Terra das Línguas: Lei Municipal de Oficialização de Línguas Indígenas*. São Gabriel da Cachoeira / Manaus: PPGSCA-UFAM, Fundação Ford, 2007; ACEVEDO MARIN, Rosa E.; ALMEIDA, Alfredo Berno de (Orgs.). *Populações Tradicionais. Questões de terra na Pan Amazônia*. Belém, Associação das Universidades Amazônicas, 2006.

<sup>13</sup> SOUZA, Márcio. *História da Amazônia*. Manaus: Valer, 2009, p. 15.

#### Referências bibliográficas

- ACEVEDO MARIN, Rosa E.; ALMEIDA, Alfredo Berno de (Orgs.). *Populações Tradicionais. Questões de terra na Pan Amazônia*. Belém, Associação das Universidades Amazônicas, 2006.
- ALMEIDA, Alfredo Berno de (Org.). *Terra das Línguas: Lei Municipal de Oficialização de Línguas Indígenas*. São Gabriel da Cachoeira. Amazonas, Manaus: PPGSCA-UFAM, FUNDA, FORD, 2007.
- BAINES, Stephen G.; OLIVEIRA, Roberto Cardoso (orgs.). *Nacionalidade e etnicidade em fronteiras*, Brasília: Editora UNB, 2005.
- CALVET, Louis-Jean. *Políticas Lingüísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

# VEREDAS POÉTICAS DE JUVENAL ANTUNES

Rauana Batalha Albuquerque<sup>1</sup>

## Introdução

A poesia é uma forma de expressão humana das mais antigas. Por meio dela, o poeta, definido por Ezra Pound como “antena da raça”, deixa vislumbrar sua mundividência, seus sentimentos, seus passos dados ou possíveis em tempos e espaços determinados.

Juvenal Antunes foi um sujeito que escolheu percorrer essa mesma trilha. Nascido no interior do Rio Grande do Norte, desde cedo mostrava sua verve poética que, posteriormente, o tornou afamado no Território do Acre, ao ponto de ser aclamado como “o príncipe dos poetas acreanos”. O poeta escreveu dois livros de poesias, *Cismas* (s.d.) e *Acreanas* (1922), além de muitos outros poemas publicados em jornais de Rio Branco e Sena Madureira (AC) e em cartas íntimas.

A poesia juvenalina constitui-se objeto pouco refletido, mas terreno fértil para a análise literária e suas relações com o contexto em que o sujeito se insere. É nesse ínterim que se faz necessário o estudo desse *corpus*, a fim de se captar os sentidos presentes nos registros, impressões e expressões de *um boêmio inolvidável*, isto é, por tais motivos é que o presente trabalho, intitulado *Veredas poéticas de Juvenal Antunes*, pretende analisar as principais características temáticas e estéticas da poesia de Juvenal Antunes.

## Objetivo geral

Estudar a produção poética de Juvenal Antunes, buscando caracterizar o fenômeno poético, identificar a essência poética, bem como os recursos lingüísticos e estéticos que dão relevância a essa produção, além de verificar o diálogo que se estabelece entre ela e a história, cultura e a sociedade amazônica e nordestina.

## Metodologia

Este estudo consiste fundamentalmente em pesquisa bibliográfica, portanto, as fontes utilizadas

para a constituição do *corpus* são jornais, livros e artigos encontrados em acervos públicos e particulares.

E para a execução desse trabalho são imprescindíveis as leituras teóricas e de apoio que servirão de base para a análise e contextualização do material da pesquisa.

## Quadro teórico

No tocante à conceituação de poesia, optou-se por trabalhar, inicialmente, com a acepção mais concreta de Coelho (1976, p.57) quando postula que “a poesia é fenômeno criador que transforma em linguagem as emoções, os impulsos ou reações do poeta em face de determinada realidade” e para quem o poema é a expressão verbal, a forma que “aprisiona” o estado de espírito do poeta.

Entretanto, em virtude da diversidade de estudos clássicos e contemporâneos, se estará buscando outros teóricos que dêem melhores e mais profundas reflexões sobre o fenômeno poético do século XX, no sentido de enriquecer os pressupostos teóricos do trabalho no que tange aos dois grandes momentos dos estudos da literatura no Brasil – o momento clássico ou tradicional e o modernista e contemporâneo.

Também serão utilizados os apontamentos feitos pelos estudiosos que contribuíram para o não-esquecimento de Juvenal Antunes (cf. RODRIGUES, 1998; PEREIRA, 1998; SIQUEIRA, s.d.). Além da contextualização necessária que inclui obras que abordem os temas de Cultura e Sociedade, História do Brasil e Regional – Nordestina e Amazônica, além de História do Acre, último domicílio do poeta (cf. MORIN, 1976; ARRUDA & PILLETI, 2007; MARTINELLO, 1988; SOUZA, 1995).

## Resultados preliminares

É fato que a veia parnasiana influenciou a maioria dos poetas brasileiros do início do século XX. Mas,

também é conhecida a chegada das vanguardas e o que se denominou pré-modernismo que aos poucos vão mudando a tradição literária em voga; não só com a assimilação da veia popular nordestina muito forte no País, mas também com a valorização de outros recursos até então não trabalhados pela literatura.

O poeta Juvenal Antunes se insere nesse contexto literário dinâmico e também na realidade dos primeiros habitantes advindos de outras localidades, principalmente de Estados nordestinos, que vieram para o Acre, inicialmente, trazidos pela seca do final do século XIX; ou ainda por motivos de interesse pessoal visando adquirir riquezas com a exploração do “ouro negro”, ou por desterro, tendo motivações políticas pessoais que os levaram a ser mandados para esta terra distante para desempenhar atividades profissionais.

Em face desses pressupostos, investigações preliminares, já que esse estudo está em fase inicial, apontaram que a trajetória poética do autor em questão é composta de momentos em que variam as preferências temáticas e estéticas, que vão de sonetos nos moldes parnasianos a quadrinhas populares, dentre outros.

O poema intitulado *Vulcão* é um típico exemplo parnasiano – soneto com versos alexandrinos, escolha de palavras rebuscadas e/ou exóticas e que desemboca na sensualidade feminina, não mais idealizada e inatingível como a mulher do Romantismo, por exemplo.

## VULCÃO

Quem te conhece assim, simples, modesta,  
De olhos baixos, discreta e recolhida,  
Com esse Candido porte, que te empresta  
Um ar de melancolia compungida,

E ouve-te a voz tão sussurrante e mesta,  
Como uma doce nota sustentada,  
Fica a pensar que alguma dor te infesta,  
Que alguma mágoa te consome a vida.

Toda a gente, entretanto, anda enganada;  
És, entre as mil mulheres que eu conheço,  
A mais ardente, a mais apaixonada...

Semelhas o vulcão, perfeitamente:  
Por fora – pedra, argila, areia, gesso;  
Por dentro – fogo, lava incandescente!

(ANTUNES, Juvenal. **Acreanas**. Versão digitalizada)

Mas o poeta não apenas engessou sua produção nos moldes ainda em voga no início do século XX; derramou sua verve em sextilhas, quadrinhas e outros poemas em versos livres e de linguagem mais popular, conforme as quadrinhas abaixo, feitas a amigos e que mostravam um outro lado de Juvenal, que se auto-intitulava “joco-sério”.

### **Ao amigo Tomaz Babini:**

“Seu maestro, use seu fraque,  
Deixe crescer o bigode,  
Use até um cavanhaque.  
Gente é gente, bode é bode”...

### **Ao amigo Ferrante:**

O Ferrante, bom jurista,  
Também é exímio professor.  
Ele tem muitos talentos,  
Mas sua feiúra é cruel!  
Ele se ufana, então,  
De uma “covinha no queixo”...  
Coitado...mal sabe que esse buraco  
É mais um dos seus defeitos!

(PEREIRA, Lúcia Helena. *Tio Juvenal – cartas, quadrinhas, sextilhas e versos jocosos*. 3º capítulo. Disponível em: <[http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=183:tio-juvenal—cartas-quadrinhas-sextilhas-e-versos-jocosos—3o-caplo-1o-parte&catid=71:lucia-pereira&Itemid=84](http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183:tio-juvenal—cartas-quadrinhas-sextilhas-e-versos-jocosos—3o-caplo-1o-parte&catid=71:lucia-pereira&Itemid=84)>.

### **Nota**

<sup>1</sup> Mestranda em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre – UFAC; E-mail: rauanaba@hotmail.com.

### **Referências bibliográficas**

ARRUDA, José Jobson; PILLETTI, Nelson. **Toda a História: História Geral e História do Brasil**. São Paulo: Ática, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. O fenômeno poético. In: **Literatura e linguagem**. São Paulo: Quirion, 1976, p. 57-134.

MARTINELLO, Pedro. **A “batalha da borracha” na segunda guerra mundial e suas conseqüências para o vale amazônico**. São Paulo:

Falangela, 1988.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX.**

Rio de Janeiro, 1976.

PAIXÃO, Fernando. **O que é poesia.** São Paulo:

Brasiliense, 1991.

PEREIRA, Lúcia Helena. **Breve coletânea de**

**Juvenal Antunes:** que elogiava a preguiça, era poeta, boêmio, irreverente, norte-rio-grandense e... amava Laura. Natal: Central de cópias, 1998.

SILVA, Laélia Maria Rodrigues. **Acre: prosa & poesia (1900-1990).** Rio Branco: UFAC, 1998.

SIQUEIRA, Esmeraldo. **Um boêmio inolvidável.**

Natal: EDUFRRN, 2008.

SOUZA, Carlos Alberto de. **História do Acre.** Rio

Branco: M. M. Paim, 1995.

# “DOIS SEGUNDOS FAZEM DIFERENÇA”: UMA LEITURA DO FILME *NÃO POR ACASO* (2007) DE PHILIPPE BARCINSKI

Raquel Alves Ishii<sup>1</sup>

Gerson Rodrigues de Albuquerque<sup>2</sup>

“Andamos em voltas retas / na mesma esfera / onde ao menos nos vemos / porque a névoa passou / A chuva no chão revela / os olhos por trás / Há que levar os restos / e o que o tempo queimou / Tens fios de mais / a prender-te as cordas / mas podes vir amanhã / acreditar no mesmo deus / tens riscos demais / a estragar-te o quadro / (...) a estragar-me a pedra / mas se vieses sem corpo / à procura de luz / devolve-me os laços, meu amor...” (Laços, composição de Toranja, da trilha sonora do filme).

## Introdução

Esta comunicação centra-se em uma reflexão sobre a cidade como articuladora ou desarticuladora das relações humanas, a partir do enredo da película cinematográfica *Não por Acaso*<sup>3</sup>. Lançado no ano de 2007 e dirigido por Philippe Barcinski, o filme traça um paralelo entre as vidas de Ênio (Leonardo Medeiros) e Pedro (Rodrigo Santoro): o primeiro é “controlador de trânsito” e o segundo é, além de jogador, fabricante de mesas de sinuca. Suas histórias iniciam e terminam paralelas, contudo, ambas se entrecrocaram de um modo trágico, em um “indeterminado” ponto, num sempre “inesperado” momento. Os dois personagens vivem a ilusão de poder calcular seus movimentos e quantificar seus sentimentos até que o “acaso” em um acidente de trânsito transforma suas mensuradas realidades em puro descontrole. Tal descontrole em suas vidas é provocado, em primeiro lugar, pela saída de duas mulheres: Ênio perde a ex-esposa: Mônica (Graziela Moretto); e Pedro a recém-esposa, Teresa (Branca Messina), ambas morrem no acidente. Em segundo lugar, incide o encontro com duas outras

mulheres: Pedro conhece Lúcia (Letícia Sabatella), Ênio reencontra a filha já adolescente, Beatriz (Rita Batata).

A partir do acidente, desesperada e inutilmente os dois tentam reassumir o domínio de suas vidas, pois a entrada e a saída “inesperada” dessas mulheres são avassaladoras em suas histórias acomodadas e estáveis. Por meio de duas metáforas – o trânsito e o jogo de sinuca –, o diretor propõe transformar a cidade de São Paulo, a grande protagonista da história, em palco de encenação da teoria do caos, aonde os encontros e desencontros ocorrem aparentemente de maneira aleatória. Desse modo, é na cidade que se desencadeiam fluxos de múltiplos movimentos e se produzem inesperados efeitos sobre a realidade dos personagens, tornando possível resumir no *acidente*, a metáfora que marca a origem das relações humanas.

## Des/controle da vida planejada: o acaso

“Somos todos partículas. Átomos. Elementos químicos, células, pessoas. Nos locomovemos. É isso que as partículas fazem. São atraídas e repelidas. As cargas elétricas, do positivo para o negativo. Os planetas se atraem. E nós, os indivíduos, para onde vamos?. Temos o livre arbítrio. Vamos para onde queremos, o que torna nossos fluxos bem mais complexos de se organizar.”

É assim que Ênio Freitas (Leonardo Medeiros), de longe o personagem mais intenso da história, escreve sobre seu ofício: “controlador de trânsito”, como uma síntese de toda a provocação do primeiro longa-metragem de Philippe Barcinski<sup>4</sup> que, por sua vez, não encontrou eco no grande público<sup>5</sup> e, talvez,

esteja “condenado”, como muitos dramas, a ser “filme de arte” ou “filme de conteúdo”.

Em torno de Ênio, gira um drama tipicamente produzido pelas grandes cidades da contemporaneidade: o isolamento de indivíduos diante de fluxos constantes de modificações do espaço e do tempo ao seu redor. Em meio ao turbilhão de informações e pelas “novas” formas de relacionar-se com o outro e de conviver com os diferentes tempos dos outros, os mecanismos que acompanham o isolamento urbano de indivíduos são as necessidades de controle e auto-suficiência, que surgem na tentativa de eliminar frustrações internas, resistindo às mudanças externas.

Embora toda a existência de Ênio encontre sentido em tentar compreender a complexa organização do movimento das pessoas no trânsito, ele reconhece e conclui que há sempre um acidente no meio do caminho e que, às vezes, é impossível prevê-lo. Esta impossibilidade, diz Ênio, está relacionada como nosso livre arbítrio, “vamos para onde queremos” o que resulta em uma direção indeterminada, portanto, difícil de organizar.

### O trânsito

Tavares Bastos. Altura do 1600. 10 metros, 20 metros, 30 metros. Vai fechar o cruzamento. 10 metros, 20, 30. Câmera C – 323. Viatura Alfa Bravo 23 no local. – Alfa Bravo 23, na escuta? – Na escuta. – Solicito dois pontos de desvio: C – 204, desvio parcial sul; C – 113, desvio parcial norte. Copiou?

Na mensagem acima, Ênio, dentro da Central de Engenharia de Trânsito de São Paulo, recebe uma informação pelos monitores à sua frente: um caminhão quebrado na rotatória. Identifica o problema: o fechamento do cruzamento. Encontra uma solução: o desvio parcial do fluxo de carros ao sul e ao norte. Essa lógica, com a qual opera o sistema de tráfego da cidade, antecipando ações/soluções aos obstáculos reais e imaginários, Ênio procura inserir em sua vida pessoal, preservando-se diante do inesperado, da surpresa, das mudanças e do próprio acaso, o inesperado.

Após um relacionamento mal-sucedido com

Mônica, mãe de sua filha Beatriz, Ênio busca um isolamento ainda maior da vida e das pessoas da cidade. Abandona projetos acadêmicos e profissionais; busca incessantemente nos classificados um novo apartamento, mas nunca decide ir olhar nenhum; não tira férias do trabalho; ocupa o mesmo posto há anos. O mundo particular de Ênio envolto numa trilha sonora hipnotizante durante quase todo o filme é cinzento, quase atemporal, suas roupas, seu carro, seu apartamento, sua aparência física, seu modo recluso ao falar, ao olhar, seus movimentos parcimoniosos confundem-se com a cor cinza dos prédios, do asfalto, das pontes e, por vezes, do céu de São Paulo.

No entanto, esse mundo particular se desmorona a partir da insistência da filha adolescente em entrar em sua vida. Após a morte da mãe, Beatriz ou Bia deseja aproximar-se do pai e ir morar com ele. Muito viva e persistente sua entrada ao mesmo tempo em que traz cor e movimento ao espaço de Ênio, inicia ou anuncia a desordem, o caos para ele.

A chegada de Bia na vida de Ênio apenas ocorre por decisão dela. A relação entre os dois pode ser traduzida de forma simbólica por meio dos elementos que compõem as cenas em que ambos aparecem. Em seu primeiro encontro com Bia, no apartamento aonde mora, Ênio oferece café a ela, mas não encontra o pó para fazê-lo. Em um segundo encontro, os dois ainda muito estranhos um ao outro, tomam uma xícara de café na cozinha fria e sem vida. Então, já habituado à presença de Bia, Ênio traz, numa outra situação, uma garrafa térmica com café à mesa que contém também pão, manteiga, etc. Neste ambiente, iluminado e mais caloroso, encontra-se também ao fundo uma muda de planta que Bia esqueceu no apartamento de seu pai. O crescimento da planta, sua cor verde e vibrante simbolizam também o crescimento da relação entre pai e filha.

Fazendo pequenas mudanças ou concessões, como modificar seu vestuário – de roupas cinzentas a camisas coloridas –, decidir finalmente ir olhar um outro local para alugar e morar, sair e divertir-se com os colegas de trabalho, passear aos domingos, Ênio sem se dar conta permite a entrada definitiva de Bia em sua vida. A grande concessão, no entanto, Ênio se recusa a fazer: propor à Bia que deixe o padrasto e venha morar com seu pai. Bia ao entender que

seu pai “fecha-se” em si mesmo, comunica-lhe que decidiu ficar só durante uns meses e irá viajar em breve num intercâmbio da escola. O possível afastamento de Bia provoca em Ênio conflitos internos que exigem dele uma nova postura diante da atual situação, ele precisará escolher: sofrer mais uma perda e continuar comodamente a viver como antes ou entregar-se ao desconhecido e viver novas e inusitadas experiências com Bia.

### A sinuca

Paralelamente, em outro espaço da cidade, no Bairro do Bexiga, ainda conhecido como um espaço boêmio, de bares e comércios tradicionais, vive Pedro Mattos, um fabricante de mesas de sinuca. Pedro herdou do pai, além do ofício, o salão de jogos e a oficina que também é o local onde mora. Pedro é um exímio jogador, costumava “matar aulas” para assistir os amigos de seu pai jogarem.

Dica 01: quando for fazer a jogada, concentre-se na trajetória da bola branca e no ponto de mira, não no ponto de contato como alvo”; “Dica 03: jogue de forma que a bola branca finalize em uma posição favorável à sua próxima jogada.

As “dicas” para treinar tacadas em seu caderno de anotações revelam o caráter do jogo de sinuca: “o segredo é controlar a bola branca”, diz Pedro. Assim como no trânsito, a matemática do jogo de sinuca pressupõe uma relação de causa e efeito. Aqui, o papel do jogador é procurar antecipar o movimento da bola branca em busca da melhor tacada, ou seja, há que eliminar o elemento surpresa, o acaso. Por isso mesmo, Pedro treina sozinho séries inteiras de tacadas, anotando cada passo, antecipando jogadas, tornando-se o senhor da bola branca.

Em seu relacionamento com Teresa, Pedro demonstra-se resistente à mudança repentina das coisas. Ao planejamento e re-ordenamento das coisas, prefere que tudo permaneça como sempre esteve. Assim, nunca mudou de casa, ou reformou a oficina. Por não conceber que os espaços de salões de jogos, tão comuns na época de sua infância,

desapareçam completamente da cidade, Pedro é extremamente resistente em participar de competições ou transformar seu salão em um botequim, pois crê que seria a redução ou a morte de seu ofício.

Em seu relacionamento com Teresa, Pedro modifica seu espaço e tempo apenas o suficiente para encaixar Teresa em sua vida, coube a ela adaptar-se de fato à vida dele. Após a morte de Teresa, Pedro conhece Lúcia, uma *trader*, ou vendedora de commodities, locatária do antigo apartamento de Teresa. Com esse novo relacionamento Pedro, tenta repetir as sensações que tinha com Teresa, como se pudesse colocar uma pessoa nova no lugar da anterior e continuar vivendo como vivia antes, como se apenas reiniciasse uma jogada ou repetisse uma tacada.

Ao observar uma fotografia de Teresa e Pedro, Lúcia entende que Pedro apenas tenta encaixá-la na vida dele e no lugar de Teresa. Os livros, roupas e outros objetos de Teresa ainda permanecem intocados, seu hábito de tomar café da manhã com omelete com queijo reproduz ainda um hábito que tinha com Teresa. A intenção de Pedro com Lúcia pode ser traduzida em seu diálogo com ela em direção ao mesmo local da fotografia com Teresa: “Lúcia – Você já se deixou levar? Pedro: - Quem, eu? Eu não.”. Sem saber aonde está indo com Pedro, Lúcia não se preocupou prever o que viria depois, ele, por sua vez, sabia exatamente aonde seus passos iriam dar. A recusa de Lúcia em “substituir” Teresa na vida de Pedro irá forçá-lo a abrir mão de sua segurança e comodidade.

### A cidade

O palco de encenação dessas duas histórias é São Paulo, “megalópole moderna” fotografada criteriosamente por Pedro Farkas, se constituindo como uma espécie de personagem central que abriga centenas de outros pequenos personagens como viadutos, prédios, túneis, pontes, cruzamentos, monumentos, praças e uma infinidade de lojas e casas que compõem uma pintura aparentemente passiva e inerte, mas que interage e interfere nas histórias de mulheres e homens através do trânsito, cujo modelo matemático, nas palavras de Ênio:

é o mesmo da dinâmica dos fluidos. Da água correndo pelos canos. Cada carro é como se fosse uma molécula d'água. O espaço entre eles é a pressão. Poucos carros, pouca pressão, o trânsito flui bem. Se a água é represada: muitos carros... pouco espaço entre eles, maior pressão. Só que a cidade não é apenas um cano. É um emaranhado de canos com água correndo em todas as direções.

Na película, a cidade é representada de forma quase sempre monocromática e impessoal, constituindo o ambiente ideal para produzir pessoas como Ênio e Pedro, que se refugiam em seu próprio mundo, exilados num espaço em que habitam mais de quarenta milhões de indivíduos. A cidade, portanto, é a personagem paradoxal que através de seus emaranhados fluxos de maior ou menor pressão ao mesmo tempo abriga e exila, une e separa.

Desse modo, a cidade é traduzida como responsável não só pelo ponto de contato e de desvio entre essas duas histórias, mas pela própria produção ou constituição histórica desses dois personagens. A origem e o fim de histórias, de relações interpessoais localizam-se num mesmo ponto: o acidente.

No desfecho da trama, após Lúcia e Bia se negarem a fazer parte das escolhas e “exílios” de Pedro e Ênio, estes são levados a entender que não existe a possibilidade de retorno ao passado e não há como controlar e calcular todos os movimentos ou sentimentos. Eles próprios tornam-se, ao final do filme, a negação de tudo o que vinham sendo até então: controladores e calculistas.

De um lado, Ênio, para tentar impedir que Bia siga em um intercâmbio escolar, afastando-se dele por meses, provoca um incontrolável caos no trânsito de São Paulo. De outro lado, Pedro, ao perceber que Lúcia não aceita se encaixar no lugar antes ocupado por Teresa, resolve correr riscos, agir sem antecipar seu próximo movimento, afinal a vida não é uma partida de sinuca e, mesmo que fosse, uma partida de sinuca não se joga sozinho e nunca é possível prever todas as tacadas ou jogadas do outro.

## Considerações finais

Como uma das moiras da mitologia grega, Teresa adverte Pedro: “Dois segundos **faz** diferença”. O que parece num primeiro momento apenas uma necessidade de correção da concordância verbal (Pedro diz: “Dois segundos não **fazem** diferença”), torna-se a revelação fatalista do que se seguirá mais adiante. Entre Pedro e Teresa, entre Ênio e Mônica, entre Pedro e Lúcia, entre Ênio e Bia, entre Pedro e Ênio, entre a vida e a morte existem apenas *dois segundos* de distância.

Barcinski optou por utilizar em seu filme duas metáforas para representar dois conceitos que envolvem estudos em física: causa e efeito e a teoria do caos. O modo como trabalha o primeiro conceito através do jogo de sinuca e, o segundo através do trânsito, possibilita a reflexão sobre as pretensões de se mensurar os sentimentos e as formas de relação com o outro, como mecanismo de proteção frente a um acontecimento surpresa, um acaso, um acidente.

O trânsito é, além de “uma negociação de prioridades”, como disse Ênio, uma forma de pactuar e controlar as relações entre os seres humanos. Ele existe apenas pelo consenso, quando cada indivíduo decide ceder de sua vontade, para que prevaleça a vontade do outro e vice-versa. No entanto, existem momentos em que ocorrem variáveis dentro desse pacto ou mesmo o rompimento dele: os acidentes. Estes, por sua vez, ao ocorrerem afetam ao acaso as relações dos indivíduos e, por mais que tentemos ordená-los, seus efeitos são sempre imprevisíveis.

Ao final de um dia, Teresa chega em casa e encontra, como de costume, Pedro treinando sozinho suas séries completas de jogadas de sinuca. E com uma pergunta reveladora, deixa ecoando no ar nossas pretensões de ordenar nossos movimentos diante da vida: “Pra que treinar uma jogada inteira se você não sabe o que o outro vai jogar?”

A imprevisibilidade acompanha e margeia os principais personagens masculinos do filme que, marcados pela tragédia da perda das mulheres que amam, se dão conta de que a cidade estende seus tecidos para além das lógicas lineares e dos poderes que buscam controlá-la, ordená-la, discriminar seus



lugares e seus sujeitos e, como bem sabemos, criminalizar os que a “desordenam”.

Nas móveis fronteiras das “cidades modernas” que convivem com o não-moderno, o anti-moderno e as muitas facetas do “arcaico”, mulheres, crianças e homens se produzem no próprio contexto da histórica produção de suas espacialidades e territorialidades. Essas dimensões históricas emprestam feições aos “gritos apodrecidos”<sup>6</sup> dos catadores das sobras e sucatas, o que já não é moderno na “modernidade”. Tais feições têm as cores e as características de grupos humanos descartados pelo ideal civilizatório de uma humanidade eurocêntrica que negou e continua a negar o reconhecimento de outras humanidades: africanas, árabes, americanas, indígenas, afroamericanas, afrobrasileiras, afroindígenas e tantas outras misturas étnicas e culturais.

Impossível prever o resultado da ação, o “final da história”,<sup>7</sup> assim como é impossível “controlar o tempo histórico, prever claramente os acontecimentos, esperando um desfecho único para eles”, enfatiza Olgária Matos em reflexão direta com os escritos de Walter Benjamin, para quem a “história é labirinto, como a cidade é labiríntica” e isso significa que se faz:

necessário aprendermos a nos desfazer de uma racionalidade analítica de controle, de previsão estrita dos acontecimentos, pois a dedução tem como seu principal rival os acasos da história, a indeterminação inesperada que cria os labirintos, bifurcações onde nada é indício de boa direção. É preciso uma racionalidade capaz de transformar augúrio fatal num presságio favorável, o que é obra da “presença de espírito” (...) Em seu ensaio Destino e Caráter, Benjamin se pergunta o que é o destino, o que significa a expressão “ninguém escapa ao seu destino” (...) ninguém escapa ao seu destino significa que ninguém escapa ao real e que o real é o acaso. Ninguém escapa ao destino significa que ninguém escapa ao acaso.<sup>8</sup>

Ênio e Pedro não escapam aos seus destinos, ao

acaso. Essa parece ser uma das questões cruciais da película e ela significa também descobertas de outras subjetividades nos dois personagens; outros eus e outras cidades mergulhadas nessas subjetividades, recriadas nas cenas em que dois homens correm a pé em meio ao trânsito de uma São Paulo “desvairada”: um para não perder a filha recém encontrada; outro para compartilhar um café, uma serra, uma cidade panorâmica, um aceno, um sorriso do imprevisto.

## Notas

<sup>1</sup> Mestranda em letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre.

<sup>2</sup> Professor vinculado ao Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre.

<sup>3</sup> NÃO POR ACASO. Direção: Philippe Barcinski. Produção: Fernando Meirelles, Andrea Barata Ribeiro e Bel Berlinck. Roteiro: Philippe Barcinski, Fabiana Werneck Barcinski e Eugênio Puppó. Intérpretes: Rodrigo Santoro, Leonardo Medeiros, Leticia Sabatella, Branca Messina, Rita Batata, Cássia Kiss e outros. São Paulo: Fox Filme do Brasil, 2007. 1 DVD (90 min).

<sup>4</sup> A película é uma co-produção da O2 Filmes, Globo Filmes e Fox Filmes do Brasil, e nasce como resultado de um projeto de cinco anos que garantiu o prêmio de Diretor Revelação, no Festival de Chicago/EUA, Melhor ator para Leonardo Medeiros no Festival de Cinema Latino-Americano de Huelva/ES, além de Melhor Atriz Coadjuvante para Branca Messina, Melhor Fotografia, Melhor Edição e novamente Melhor ator para Leonardo Medeiros no Cine Pernambuco – Festival do Audiovisual/BR.ADORO CINEMA. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/> Acesso em: 29 de junho de 2009.

<sup>5</sup> Mesmo estreando com o “pé direito” no mundo do longa-metragem, o filme de Barcinski não ficou nem entre os dez filmes brasileiros mais vistos dentre os lançados em 2007, cujo topo da lista foi ocupado por Tropa de Elite, dirigido por José Padilha e A Grande Família – O Filme, dirigido por Maurício Farias, segundo a classificação por renda e público da Agência Nacional do Cinema no Brasil, a Ancine. ANCINE. Agência Nacional do Cinema. Disponível em: <http://www.ancine.gov.br/> Acesso em: 29 de junho de 2009.

<sup>6</sup> Gritos apodrecidos é o título da letra de uma canção de autoria dos poetas e compositores acreanos Sérgio Rocha Taboada e Francisco de Moura Pinheiro (Dandão).

<sup>7</sup> Arendt, Hannah. Compreender: formação, exílio e totalitarismo – ensaios (1930-1954). Tradução de Denise Bottmann; organização, introdução e notas de Jerome Kohn. São Paulo: Cia das Letras; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

<sup>8</sup> Olgária Mattos, “Memória e história em Walter Benjamin” In: O Direito à memória: patrimônio histórico e cidadania / DPH. São Paulo: DPH, 1992, p.154-155.

# ENTRE FALAS E ESCRITAS: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA DE REDAÇÃO DO VESTIBULAR, NUMA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Rivanda dos Santos Nogueira<sup>1</sup>  
Francisco Osvanilson Dourado Veloso<sup>2</sup>

**Resumo:** O exame vestibular exige, em uma de suas fases, a produção de uma dissertação argumentativa e apresenta como parâmetro a norma culta da Língua Portuguesa, o que pressupõe um discurso acadêmico que, historicamente, é diferenciado da oralidade. Neste sentido, Fávero (2007: 69) postula que, apesar de pertencerem a um mesmo sistema linguístico – a Língua Portuguesa –, a fala e a escrita “apresentam distinções porque diferem nos seus modos de aquisição; nas suas condições de produção, transmissão e recepção; nos meios através dos quais os elementos de estrutura são organizados”. O presente trabalho trata-se de um exercício inicial de investigação do processo de identificação de marcas expressivas de oralidade, proposto no Projeto de Dissertação intitulado *Redação do Vestibular: entre a Oralidade e a Escrita*, apresentado ao Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, objetivando investigar a ocorrência de marcas da oralidade em dissertações feitas para o exame de vestibular. O corpus dessa análise é composto por uma redação produzida por candidato(a) do Curso de Letras Francês, por ocasião do Exame Vestibular UFAC 2009. O fio teórico condutor deste trabalho investigativo é a Linguística Sistêmico-Funcional, (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004).

**Palavras-chave:** linguagem oral/escrita, Linguística Sistêmico-Funcional.

## Introdução

Ao investigar a oralidade presente na escrita, adentrando no campo teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), tem-se como premissa básica não reforçar o prestígio da escrita sobre a fala. Quebrar este paradigma significa assumir uma postura de enfrentamento da

linguagem como poderoso mecanismo de exclusão e discriminação social e, ainda, considerar que cada registro, oral ou escrito, é influenciado por um contexto de situação (Halliday & Matthiessen, 2006).

Nesse prisma, essa pesquisa, em andamento, objetiva examinar como algumas marcas da modalidade oral são representadas nas redações dos candidatos ao ensino superior e se há enunciados por meio dos quais o escrevente estabelece uma relação direta de comunicação com os avaliadores.

A escrita e a oralidade são práticas sociais heterogêneas. Há variações tanto na fala, como na escrita. Fala e escrita são, portanto, duas modalidades de uso da língua e a comunicação se efetiva por ambas, muito embora, diversas práticas – em destaque o Concurso Vestibular – estabeleçam como parâmetro um ideal de código escrito institucionalizado desconsiderando-se, por vezes, que o sujeito que escreve é o mesmo que fala.

Em contrapartida, dado o caráter formal de um processo seletivo intitulado vestibular, o candidato é orientado a não escrever do mesmo jeito que se comunica nas situações informais. Mesmo assim, as variações sociolinguísticas se manifestam nas composições das redações e isto é demonstrado em Marcuschi (2001, 35), fundamentado em Duranti (1997), ao frisar que “a língua é parte da cultura, mas uma parte tão decisiva que a cultura se molda na língua”. Nas situações concretas de vida o sujeito, ao se comunicar, faz determinadas escolhas que não são neutras, mas estão inseridas no contexto sócio-histórico que poderão explicitar a competência comunicativa e o nível de domínio da norma culta.

Ao se registrar as *diferenças* – e não as *interferências* – entre fala e escrita é importante salientar que ambas são normatizadas e, de acordo com Marcuschi (2001: 46), “a visão dicotômica da relação entre fala e escrita não mais se sustenta” e que, ainda, “podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de

superioridade ou inferioridade”, pois esse autor considera a fala e a escrita como sistemas paralelos, cognitivos e complementares, integrantes de um mesmo sistema linguístico. A diferença básica consiste, sobretudo, no modo como se efetivam: a primeira pelo sistema sonoro, a segunda por meio de um sistema gráfico, tanto que quando se ler a entonação, a variação do tom usado durante a fala, é diferente.

A linguagem uniformiza, cria um estatuto único, produz conformidade, é, ao mesmo tempo, uma força linguística e política. Segundo Gramsci (1935 *apud* Burke: 1997, 244), a imposição da gramática normativa é um *ato político* e isto significa que, na forma prioritária de acesso à universidade, a escolha pela norma padrão da língua não é neutra e pode contribuir, em última instância, para homogeneizar a sociedade e os seus valores culturais predominantes, uma vez que língua e poder - ou poder e língua - são termos inseparáveis.

A aprovação de um candidato no concurso vestibular pressupõe que este domina o universo linguístico estabelecido como pré-requisito no acesso ao ensino superior, uma vez que o domínio da norma culta é elemento precípua no processo seletivo para entrar no mundo acadêmico. A escrita é o veículo que, por excelência, chancela a verdade, prova disto é que os relatos orais, em diversos contextos de situação, não têm o mesmo poder e credibilidade que o código escrito, ademais, no caso do vestibular, a operacionalização de provas orais seria problemática e impraticável face à demanda.

A língua, no seu formato escrito formal, vem sendo referenciada e simbolizada como sinônimo de civilidade e poder. Segundo Dacanal (1985, p. 19), “a língua dominante é – ou tende a ser – sempre a língua daqueles que detém o poder econômico, social e político”, nesta linha, a língua é utilizada como instrumento de domínio pela hegemonia da classe social que detém o poder, forjando-se um paradigma cultural único: ser civilizado é não ser inculto.

Nas sociedades em que os bens culturalmente acumulados ainda não são plenamente socializados, o domínio da norma culta parece ser uma possibilidade concreta de ampliação da inserção social. No Brasil, “existe uma hierarquia dos capitais culturais: a arte vale mais que o artesanato, a

medicina científica mais que a popular, a cultura escrita mais que a transmitida oralmente” (Canclini: 2008, 194) e, nesse processo, esse país ainda não é “de todos”.

Numa perspectiva ampla do ato de comunicação, pensar em linguagem é pensar linguagens, o que pressupõe uma reflexão acerca das relações de poder, dos processos de exclusões sociais e, para não deixar de mencionar, de identidades não petrificadas, mas que adquirem sentido no contexto cultural.

A linguagem é mediadora da realidade, “somente podemos conhecer o real através da linguagem” e, considerando que a totalidade do real é permeada por diferenças, “a linguagem é uma articulação de diferenças” (Hall: 2006, 337). Nessa perspectiva, a linguagem não é hegemônica e na modalidade escrita formal não há apropriação igualitária da variante “cultura” ou “padrão”, por parte de brasileiros que têm na Língua Portuguesa o código linguístico nacional.

### Procedimentos metodológicos

Os pressupostos metodológicos foram definidos através de momentos que se interligam e se complementam, a saber: a) fundamentação teórico-prática; b) definição do *corpus*; c) análise da redação propriamente dita; d) apresentação e discussão dos resultados preliminares.

O *corpus* deste trabalho compõe-se de 1 (uma) redação, enquanto gênero textual/discursivo, independente do critério nota, optando-se por uma produção de um(a) candidato(a) de Letras Francês, o curso menos concorrido do Vestibular UFAC 2009, uma vez que uma das hipóteses, previstas no projeto inicial, consiste em saber se *nos cursos que apresentam menor média de pontuação, as marcas da oralidade na escrita são mais marcantes, uma vez que parece indicar que nestes o nível de letramento é menos intenso.*

### Revisão da literatura

Não se trata de um estudo isolado do contexto de situação, por entender que a redação do vestibular é um gênero singular, concebido a partir de uma recorrência social, inerente a um contexto

de situação e cultura, onde o escrevente não perde a dimensão de ser candidato frente a uma banca examinadora, num momento formal de avaliação, pois “todo uso de linguagem tem um contexto. As características ‘textuais’ permitem que o discurso seja coerente não só com ele mesmo, mas também com seu contexto de situação” (Halliday; Hasan: 1985, 45). O foco é, portanto, a língua em funcionamento.

A compreensão do texto não se encerra nos aspectos linguísticos, há que se analisar as variáveis do registro: o *campo*, as *relações*, os *participantes* e o *modo*, quais sejam:

### Variáveis do contexto que afetam o registro das redações do vestibular

§ **Campo** – quê? A atividade social e seu propósito:

\* cotidiano                      \* **especializado**

§ **Relações** – quem? Os participantes e seus papéis sociais:

\* relações de poder: igual              \* **desigual**  
 \* contato: frequente                      \* **ocasional**  
 \* envolvimento afetivo: alto              \* **baixo**

§ **Participantes** – quem escreve e quem ler (as redações)?

\* personagens (literatura)              \* **seres históricos**

§ **Modo** – como? A linguagem e seus usos:

\* **ação**                                      \* **reflexão**  
 \* mais espontânea                      \* **mais preparada**  
 \* mais dialógica                      \* **mais monológica**

**Fonte:** V SIGET – Univ. Caxias do Sul/2009. Gisele de Carvalho/UERJ (adaptação)

De acordo com os pressupostos básicos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a língua varia conforme o *campo*, os *participantes* (íntimo ou não íntimo) e o *modo* (formal ou informal). Quando o indivíduo fala, o seu discurso varia conforme o contexto de situação, de acordo com as intenções do falante e do ouvinte no processo dinâmico de interação.

No caso em estudo, o contato é ocasional, o envolvimento afetivo é baixo (inclusive não se pode trabalhar em um concurso os parentes dos candidatos) e a linguagem deve ser monológica, de sentido monossêmico e homogêneo (visão

tradicional de escrita).

Vale ressaltar que o contexto do vestibular é um campo especializado, onde as relações são, indubitavelmente, desiguais. De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Juvenil, publicado em 2007 por meio do Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ), que investiga a situação econômica e social da juventude brasileira, mais da metade (53,1%) dos jovens brasileiros (entre 15 e 24 anos) se encontra fora da escola, isto significa que um de cada cinco jovens brasileiros, entre 15 anos e 24 anos, ou seja, quase 7 milhões de pessoas estão fora das salas de aula e excluídos do mercado de trabalho. Já os jovens que estão incluídos no sistema de ensino, apresentam um índice de mais de 50% de distorção idade-série.

Aliado a isto, na linha de política compensatória, o Poder Executivo Federal apresentou o Programa Universidade para Todos, explicitado nos Projetos de Lei 3.582/04 e no 3.627/04, que estabelecem reserva de metade das vagas das universidades federais para estudantes de escolas públicas com prioridade para negros e indígenas, de acordo com o site [www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br), o mesmo tramita na Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara.

Para um embasamento metodológico consubstanciado na LSF, fez-se um estudo preliminar nas fontes bibliografias sugeridas no percurso, com ênfase no estudo de gêneros e registro (evidente e imediatamente reconhecível) e nas demais categorias de análises que poderiam subsidiar o trabalho, com a nítida compreensão de que não será um processo mecânico, assim como não é mecânica a passagem da fala para a escrita. Em se tratando de gênero, há que se compreender que:

Gênero é uma condição *sine qua non* para toda comunicação verbal, ou seja, não há enunciado que não esteja enquadrado em um tipo específico de gênero. Sua materialidade seria sócio-historicamente definida e seus determinantes, são sua forma, suas funções e seu suporte (Marcuschi: 2002, 20, grifo meu).

A concepção de linguagem que norteia esse estudo é a perspectiva teórica que tem como elemento basilador a língua em funcionamento. Para Halliday & Hasan (1976) e de acordo com Luna

(1998: 54):

(...)a linguagem não funciona isoladamente, ela funciona como um texto em situações reais de uso; significa dizer que há sempre uma quantidade de evidência disponível para se interpretar um enunciado e o que nele está contido.

Sob a ótica sistemicista, o contexto de situação determina o uso da língua, não como mero código gramatical isolado, ou como um fim em si mesma, mas concebida como uma materialidade em uso, como uma unidade carregada de sentido que recorre, inclusive, a usos de diferentes variantes o que, em última instância, contribui para estabelecer a comunicação e fazê-la funcionar por meio das diversas manifestações da língua na interação verbal. Ademais, as possibilidades fonéticas de uma língua são maiores do que o conhecimento enciclopédico, gramático ou dicionarizado.

De acordo com Martelotta (2003: 173):

a língua é um instrumento de interação social, com propósitos comunicativos, as expressões linguísticas devem ser consideradas em circunstâncias efetivas de interação verbal e suas propriedades como co-determinadas pela informação contextual e situacional disponível aos interlocutores.

Se de fato se considerar as *circunstâncias efetivas de interação verbal*, é premissa básica a observância da diversificação linguística, em especial nas línguas que estão inseridas em contextos de intensa diversidade cultural, como no caso do português brasileiro. Trata-se de um fenômeno interno aos sistemas linguísticos, interligado diretamente com os processos de formações identitárias plurais, que primam pela interação sócio-discursiva eficiente e que não sejam instrumento de reforço das barreiras psicológicas, termo classificado amplamente de “preconceito linguístico”. Nessa perspectiva, há um paradoxo: a formação acadêmica é crítica, aberta, questionadora, mas a forma de acesso à universidade é arcaica e tradicional.

A etapa seguinte do trabalho consistiu na análise propriamente dita da redação que compõe o *corpus*, com base na teoria estudada.

## Resultados preliminares e discussão

Na redação analisada o(a) candidato(a) fez a opção pelo Tema 1 que constituía-se de um fragmento da crônica *A pizza está na cara*, de autoria do jornalista Arnaldo Jabor, publicada em 11 de abril de 2006, no Caderno 2 do jornal *O Estado de São Paulo*.

Logo na introdução, o escrevente opta pela utilização da linguagem pessoal, marcando a oralidade e assim expressando seu pensamento: “*Eu, particularmente sei que não são todos os políticos corruptos*” utiliza-se, portanto, de uma linguagem explicitamente personalizada para argumentar, empregando frases feitas e chavões expressados por meio de generalizações advindas do senso comum como no trecho, transcrito na íntegra, que constitui o penúltimo parágrafo da redação em análise: “*Eu, você é todos devemos votar consiente não Em troca de dinheiro por o dinheiro vai resolver so por um momento.*”

No parágrafo anterior, assim redige: “*Você disse a verdade, a pizza molda o rosto das pessoas*”. Ao expressar essa marca interacional registra um marcador conversacional, peculiar do contato face a face. Neste caso, observa-se também a presença do discurso direto, a princípio confirmando-se uma das hipóteses iniciais da pesquisa que registrava a possibilidade do escrevente tentar interagir com o avaliador através de elementos típicos da modalidade oral.

Nos fragmentos “... só muda **prá** pior...” e, na continuidade, “... os políticos são pessoas encriveis nunca fazem nada mais todo ano **tá** lá com o seu lugar garantido...” (grifos meus) infere-se que o *para* da denominada *norma linguística padrão* é substituído pelo *prá* e que o *está* foi reduzido ao *tá*, sendo estas reduções advindas do português coloquial, próprias da oralidade privada. E ainda, que, apesar das diferenças entre o “*mais*” e o “*mas*” serem quase imperceptíveis na fala, têm significados diferentes na escrita.

Sobre esse aspecto, Marcuschi (2001: 51). postula:

... não se trata de uma questão de prioridade do oral sobre o escrito, nem do escrito como uma representação do oral, pois a experiência mostra que muitas palavras são aprendidas a partir do escrito, de modo que por vezes o aluno sequer sabe pronunciá-las. O problema se coloca porque entre pronúncia e grafia não existe correspondência direta, já que o sistema da escrita raramente é fonético em alguma língua natural...

Isto posto, evidencia-se que as fronteiras entre o oral e o escrito entrecruzam-se e têm como pano de fundo o contexto histórico e social em que o gênero se realiza.

Uma possibilidade de análise para a ocorrência “*enríveis*” trata-se do mecanismo da *hipercorreção* uma vez que, neste enunciado constituído, a relação sujeito/língua é marcada por este fenômeno também conhecido como *ultracorreção* que, segundo Cox (2004: 136 *apud* Azambuja: 2008) “que nada mais é do que o desejo de se apropriar das formas linguísticas que valem mais no mercado de bens simbólicos” e, ainda, uma “pretensa correção naquilo que se julga errado” (JOTA: 1981, 166, *apud* Azambuja: 2008).

Saber que se está redigindo um texto para ser avaliado é ter consciência da pressão pessoal e social a que o candidato se submete ao se inscrever no ritual sacralizado de acesso à universidade, uma instituição que, historicamente, segmenta os saberes. Tal pressão poderá provocar um esforço desmesurado de correção por analogia, ou seja, escreve-se *enríveis* seguindo a lógica de *encrenca*, *encrestar*, *emagrecer*, *encruzilhada*, etc. Essa tentativa - no sentido de dominar o código escrito de prestígio - é tida como uma *ironia linguística*, pois justamente a pressão pela necessidade de se ter que acertar é que pode provocar casos típicos de nervosismos que toma conta dos vestibulandos.

Em conversações privadas utiliza-se, espontaneamente, pronomes adverbiais locativos da língua portuguesa – *aí*, *ali*, *aqui* e *lá* – menos usuais na escrita referendada pela norma padrão. No caso em estudo, o escrevente grafa o termo *lá*, de sentido mais informal, como no trecho “... e quem coloca o candidato *lá* no seu cargo é a população”. Nessa marcação, o locutor parece querer reforçar seus mecanismos de persuasão e acaba por expressar o jeito de falar da comunidade linguística a que pertence. Neste sentido, como confirma Marcushi (2001, 60) “são os usos que fundam a língua e não o contrário.”

No parágrafo que seria apresentada a conclusão, item obrigatório no gênero dissertativo argumentativo, observa-se segmentos de enunciados incompletos, como se ver no último parágrafo da redação em análise transcrito na íntegra: “*Como você vai cobrar de um pessoa que lhe deu dinheiro em troca de voto*”. Nesta transcrição, observa-se que o

vestibulando grafou um enunciado curto, de apenas duas linhas como, livremente, utiliza-se nos processos de diálogos diretos e informais. Como não há um prosseguimento do argumento, não se cumpre o formato da finalização de um texto dissertativo.

Para que a comunicação discursiva se efetive de fato, há que se dominar o gênero sendo esta condição indispensável para que se exerça mais livremente a individualidade. No caso em questão, a redação inserida num contexto de concorrência, definida previamente pela cultura de acesso ao nível superior que, notadamente, o cumprimento da forma chega a ser considerada mais importante que o conteúdo, uma vez que o Edital recomenda explicitamente a dissertação, independente do tema a ser discorrido.

A crítica marcante à gramática tradicional é de que esta estabelece regras sintáticas desvinculadas de uma abordagem social, com caráter eminentemente sintático. Já na perspectiva funcional, o foco está na semântica, o que abre os caminhos para as variações linguísticas, considerando-se os significados, dando abertura também para a linguagem falada o que, de longe, aponta para uma abertura do uso mais dinâmico e evolutivo da língua.

Neste sentido, Areas e Martelotta (2003: 19) ressaltam:

...a língua deve se entendida como um sistema funcional, no sentido de que é utilizada para um determinado fim (...), a função que a forma linguística desempenha no ato comunicativo tem papel predominante.

Enquanto elemento estrutural, a sintática da língua deve ser analisada não como um fato autônomo, mas dentro de uma unidade estrutural mais ampla, sendo a função um elemento essencial da linguagem e, notadamente, o contexto já que este é indissociável do processo comunicativo. Nesse processo de interdependência estão vinculados tanto aos aspectos linguísticos, quanto aos conceitos mais amplos, vinculados ao contexto de cultura (situação extralingüística) onde, de fato, a gramática é constituída.

Martelotta (2003) apresenta a noção de “gramática emergente”, no sentido de que as línguas

estão em constante processo de mudança e, quando há “regularidade” no uso ocorre a chamada “gramaticalização”, meio pelo qual a gramática é renovada, tanto em nível sintático (quando a mudança se dá no interior da própria gramática), como em nível vocabular. Martelotta, parafraseando Traugott e Konig (1991) define gramaticalização como “... um processo dinâmico, unidirecional e diacrônico mediante o qual, na evolução temporal, um item lexical adquire um estatuto gramatical.”

Nessa perspectiva, a gramática se constitui nos contextos discursivos e isto pauta-se na ideia de que a função determina a forma, neste sentido a teoria funcionalista amplia as bases binaristas de Saussure para uma teoria que tem como base o trinômio sistema-função-comunicação.

### Conclusões preliminares

Com base no Paradigma Sistêmico-Funcional, define-se a língua como instrumento de interação social, tendo como função precípua a comunicação. Nesse contexto em que ocorre, não é autônoma, muito embora fala e escrita sejam duas modalidades de um mesmo sistema linguístico.

Nessa abordagem, a estrutura da língua reflete a estrutura da experiência, é uma variável dependente das necessidades comunicativas do falante, enquanto que as necessidades comunicativas são o inverso: são sempre independentes. A língua é um sistema não autônomo, que se organiza de acordo com a função comunicativa, é um meio de convencimento, de expressão, de veicular informações, sentimentos, ideias, emoções, enfim, vida. Constitui a materialização das leituras do universo, vinculada diretamente à constituição deste. Nessa linha de pensamento, a língua não pode ser analisada como objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas dos diferentes contextos situacionais, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical.

No momento da redação, a forma singular assumida pelo sistema gramatical está relacionada, intrinsecamente, com a necessidade individual e social do candidato defender e convencer, através de argumentos consistentes, seu leitor imediato: o corretor-avaliador da redação. E, neste sentido, as escolas, os cursinhos pré-vestibulares e os próprios

editais dos vestibulares incitam o candidato a elaborar e defender uma tese, marcando sua “presença” e demonstrando conhecimento e envolvimento com o tema.

Possivelmente, a cobrança pela apresentação e sustentação de uma tese, induz o escrevente a “cair numa armadilha” ao apresentar explicitamente os aspectos positivos e negativos sobre o tema em questão, no afã de argumentar, podendo este fato secundarizar a estrutura formal gramatical requerida.

A pressão individual e social a que é submetido o aspirante ao ensino superior pode induzir à exposição de experiências pessoais e, até, empregando a primeira pessoa do singular para discorrer sobre o tema, muitas vezes sem considerar que as suas opiniões não serão avaliadas no mérito, mas sim na totalidade do argumento e na articulação com o tema proposto.

Por outro lado, a redação analisada neste trabalho não obedece ao padrão das “fórmulas prontas” adquiridas pelos aspirantes a universitários em cursinhos de última hora, o que pode indicar que o candidato é um leitor e a sua possibilidade de criação não se limita às “receitas prontas”.

O atual contexto nacional impõe necessidade de se amadurecer os imperativos de reformulação do Concurso vestibular, sem desconsiderar que esta situação transpõe as discussões do âmbito acadêmico, uma vez que a sociedade mantenedora do ensino superior tem particular interesse nas mudanças das formas de acesso a essa modalidade de ensino.

As possibilidades de uso da fala são imensuráveis, por outro lado, a escrita não tem muitos meios complementares (não-verbais). A língua evolui, sobremaneira, pela fala e esta relação simbiótica constitui-se uma dialética, pois esta também influencia muito a fala. A escrita, por mais sistemática e elaborada que seja, faz desta modalidade “um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento” (LURIA: 1986, 171) referendado pela academia.

O objeto aqui analisado trata-se de um registro material (uma redação), analisada a partir de um real histórico concreto (o contexto de situação do Vestibular 2009 da UFAC) que é dinâmico. Além disso:

A objetividade da pesquisa em ciência social está sempre entre aspas: é a

aspiração à teoria, mas como tal é algo que pára antes da prática teórica. Toda pesquisa é teorizada, mas não é teoria com T maiúsculo: a teoria é a atividade de teorizar, de continuar pensando, em vez do ponto final da produção de um modelo teórico último (Hall: 2006, 355).

Como este estudo trata-se de um exercício inicial para um trabalho de pesquisa mais amplo – uma dissertação de mestrado – este aqui não se encerra, da mesma forma que há infinitude de variáveis no processo de ensino e aprendizagem.

#### Notas

<sup>1</sup> Discente do Mestrado em Letras, Linguagem e Identidade/UFAC – risnogueira@bol.com.br

<sup>2</sup> Orientador, Prof. Dr. Centro de Educação, Letras e Artes/UFAC – ndourado@gmail.com

#### Referências bibliográficas

AZAMBUJA, E. B. *A relação sujeito/ língua dividida na produção da hipercorreção*. Ícone - Revista Eletrônica de Letras, v. 2, p. 88-104, 2008.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 48 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BURKE, Peter e PORTER, Roy (Orgs). *História social da linguagem*. Trad. Álvaro Hattnher. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997 (UNESP/ Cambridge). CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. 4. ed. São Paulo, Ed. da USP, 2008.

DACANAL, José Hildebrando. *Linguagem, Poder e Ensino da Língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto: 1985. 52 p.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.C.O.; AQUINO, Zilda G.O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.); OLIVEIRA, M. R. (Org.); MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v. 1. 140 p.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende (et al). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LUNA, Maria José de Matos. *A redação no vestibular a elipse e a textualidade*. Recife: Editora Universitária, 1998.

LURIA, Alexander Romanovich. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Trad. Diana

Myriam Lichtenstein e Mário Corso; sup.trad. Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Editora Cortez, 2001. 133 p.

\_\_\_\_\_. *Tópicos de Análise da Conversação: Notas sobre a relevância Conversacional*. Encontro Revista do Gabinete Português de Leitura de Pernambuco, Recife, v. 14, p. 64-69, 1998.

MARTELOTTA, M. E. T. (Org.); OLIVEIRA, M. R. (Org.); CUNHA, M. A. F. (Org.). *Linguística Funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. 144 p.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO JUVENIL 2003*. Brasil: UNESCO, 2004. 200 p.: il. BBE.



# A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E AS RELAÇÕES DE PODER E SABER SOBRE SER SURDO

Sandra Moraes da Silva Cardozo<sup>1</sup>  
Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas<sup>2</sup>

## Introdução

Esta pesquisa faz parte do projeto intitulado *O processo de construção identitária surda no contexto universitário*, que está articulado com o projeto *Linguagem e Identidade em Roraima: desenho de um cenário sociolinguisticamente complexo* e tem a duração de dois anos a partir de 2009.

Apresentamos aqui parte do relatório parcial sobre o desenvolvimento da pesquisa e dos dados coletados e analisados na tentativa de discutir e investigar o cenário da construção da identidade surda no estado de Roraima, dando voz aos primeiros surdos que entram nas universidades para conhecer suas inquietudes, angústias, perspectivas e representações sobre si e em relação aos outros acadêmicos. Por isso discutimos apenas uma parte da pesquisa realizada a partir do relato de dois surdos que estudam em universidades Federal e Estadual em diferentes cursos (química e pedagogia), realizadas no segundo semestre de 2009.

O que relataremos é a socialização de experiência com os surdos, por meio de entrevistas realizadas durante um mês, observando suas representações construídas sobre si e em relação a outros acadêmicos, servindo como subsídio para as novas ações da pesquisa e para discutir alternativas de integração acadêmica nos cursos universitários. A nossa intenção é interagir com os entrevistados no processo de coleta de registros, para obtenção de respostas mais significativas sobre o tema pesquisado.

As representações sociais do surdo acontecem em todos os espaços onde pessoas se encontrem, geradas a partir de funções simbólicas, ideológicas, através de formas de interações lingüísticas e comunicacionais onde transitam. Nas universidades isto não poderia ser diferente. A educação de surdos no espaço universitário precisa ser repensada em termos de apropriação do saber num contexto de

evolução histórica e social e não como perspectiva linear e fragmentada do conhecimento científico.

Atualmente em Boa Vista, os surdos precisam resgatar o sentido de democracia nos espaços públicos e no reconhecimento do surdo numa dimensão holística de desenvolvimento humano e menos assistencialistas. As atitudes governamentais, municipais e federais descaracterizam os processos de inclusão do surdo por meio de políticas públicas medíocres para o exercício de sua cidadania e formação acadêmica. Percebemos que o contexto político, social, econômico e cultural é muito contraditório, isto acaba influenciando a forma como os acadêmicos representam os surdos e no desconhecimento de sua língua materna.

## Orientação teórica inicial

Ao longo da história da educação de surdos no Brasil sempre houve uma preocupação exacerbada com o desenvolvimento da linguagem. As propostas pedagógicas sempre foram calcadas na questão da linguagem. A visão em relação ao surdo vem-se modificando no decorrer da história. O ponto mais polêmico e de tensões focalizava-se no uso da oralidade em detrimento do uso de sinais. E estas questões provocaram diferentes formas de organizar, articular e perceber a educação de surdos no Brasil e o sujeito destinado a ela.

A educação sempre foi palco de muitas controvérsias, por um lado práticas de segregação dominantes com uma formação discursiva estereotipada do surdo e por outro a resistência da comunidade surda em busca de autonomia e cidadania como minoria lingüística. Surgem então um grande desafio: garantir a acessibilidade e permanência do surdo no contexto universitário para que se beneficie dos conhecimentos produzidos na instituição acadêmica, isto inclui formar professores bilíngües (língua de sinais e português),

professores surdos e intérpretes de língua de sinais para atuarem no ensino superior com uma boa formação teórica e prática que dê conta de analisar a realidade criticamente.

As práticas de significação são construídas nas relações sociais e não são dadas, prontas e acabadas e nem surgem naturalmente, mas são produzidos concretamente e simbolicamente na atividade humana, em determinado contexto histórico, econômico, político e social vivo. Neste sentido, Silva (2000, p. 19) afirma que *“todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relação de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”*.

A construção da identidade também sofre as interferências das relações de poder, tanto simbolicamente quanto socialmente. Isto se evidencia quando a representação de ser surdo, baseia-se na naturalização de sua deficiência, pois *“a identidade é um significado-cultural e socialmente atribuídos”* (SILVA, op cit, p. 19) por meio de sistemas de representação (significação).

Ao problematizar a educação dos surdos no contexto universitário estamos também refletindo a questão da linguagem como papel constitutivo da pessoa, pois para Orlandi (2005, p.60) ao analisar as contribuições de Bakhtin destaca que *“o território da língua é lugar de disputa e conflitos, da relação entre o sujeito e a sociedade”*.

Neste caso, a linguagem é ideológica e procede da organização social do trabalho e da luta de classes, que, portanto, confirma, em termos bakhtinianos, o caráter dialógico da linguagem e que qualquer manifestação discursiva decorre de um ato ou evento comunicacional situado social, histórico e culturalmente (BRAIT, 2005). Então para Bakhtin (2006) a língua só existe de fato onde houver comunicação, interação social, diálogo, e esse espaço de interação social é um espaço privilegiado para a enunciação. Logo a presença do surdo na universidade não pode ser analisada de forma isolada e fundamentada numa base de adaptação metodológica e curricular.

A relação identidade e linguagem se constitui de forma dialética e dinâmica, o que possibilita uma análise da presença do surdo na academia de forma mais contextualizada e reconhecendo-o como possuir de uma língua e uma relação bicultural, o que influencia a sua própria representação.

É fundamental analisar a identidade como fonte de significados e experiência, por isso não é possível mais pensá-la em uma perspectiva isolada; só é possível concebê-la em seu contexto sócio-histórico-cultural e que é fortemente marcado ideologicamente. É uma concepção de identidade baseada *“na ‘interação’ entre o eu e a sociedade”* (HALL, 1999, p. 11-12), a perspectiva do processo de identificação do sujeito deslocou as idéias de unidade e estabilidade a uma fragmentação constante, tornando-se *“mais provisório, variável e problemático”*.

A identidade e a linguagem são eventos sociais e culturais que adquirem forma, contexto, tipo e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Assim, o Eu se constituindo verbalmente sobre a base do Nós, pois a linguagem é essência da constituição humana para a evolução de sua existência. Todo ato de fala é um ato de identidade, logo, a linguagem é o índice por excelência da identidade, o que devemos sempre analisar o contexto do sujeito, respeitando as suas raízes, sua cultura na qual ele está inscrito.

### **Metodologia inicial da pesquisa**

As entrevistas ocorreram durante um mês, com dois surdos que estudam nas universidades Estadual e Federal, com duração de uma hora cada, em dois momentos distintos. Foram organizadas a partir de um roteiro de questões semi-estruturas com quadros eixos argumentativos: o significado da universidade para o surdo e a representação que tem sobre si, o significado de identidade, cultura surda e LIBRAS, sua interação no curso (suas angústias, desejos e perspectivas), optando por agrupá-las por semelhanças de conteúdos das falas dos entrevistados. Os relatos foram filmados e acompanhados com um intérprete e tradutor de LIBRAS.

### **Descrição e Problematização das primeiras discussões**

Consideramos que estas descrições e discussão são as primeiras tentativas de compreender as construções identitárias surdas na universidade, por isso, procuramos:

“... exercitar uma atitude fenomenológica de deixar que os fenômenos se manifestem, mantendo uma atenção constante para as novas combinações que vão emergindo a partir de sua impregnação nos materiais do caldeirão anteriormente produzidos. Isso exige coragem para abandonar construções feitas antes, dando espaço para a constituição do novo e original” (Moraes, 2005, p.07).

Assim, descrevemos as entrevistas, destacando possíveis focos de discussões sem a intenção de confrontá-las teoricamente, pois isto requer um processo de análise mais complexo e demorado, e isto é o que a própria pesquisa busca produzir. As escolhas das categorias vão se compondo e recompondo gradativamente, sua construção constituiu um processo recursivo de idas e vindas, avanços e recuos, tendo-se como meta conseguir uma estrutura que tenha validade na apresentação do fenômeno investigado, por isso optamos por definir temporariamente, três categorias de análise: o significado da universidade para o surdo e a representação que tem sobre si, o significado de identidade, cultura surda e LIBRAS, sua interação no curso.

Neste sentido, Moraes (op cit, p. 08) analisa que:

“Na medida em que se avança na investigação reconstruem-se os entendimentos do pesquisador e em consequência, se aperfeiçoam as categorias com as quais se pretende expressar os conhecimentos reconstruídos.”

Assim, vamos destacar os seguintes trechos das entrevistas e lançar possíveis problematizações sobre as falas dos entrevistados. Em relação ao significado da universidade para o surdo e a representação que tem sobre si, os entrevistados declaram que hoje percebem a importância de uma formação universitária para terem as mesmas oportunidades que os ouvintes. Sentem-se inseguros por serem os únicos surdos na universidade - um que cursa pedagogia na universidade Estadual de Roraima e outro que cursa química na Universidade Federal de Roraima. Ambos desejam fazer cursos de pós-graduação ao encerrar a graduação.

“Entrar na Universidade mudou a minha forma de perceber, pois antes achava que não tinha

condição se entrar na universidade e que isto era coisa só para ouvintes” - entrevistado 2.

“Agora sei que tenho um futuro, oportunidade de trabalho e poder fazer uma pós-graduação, pois antes eu pensava diferente, tinha medo de fazer faculdade, pois pensava que não podia” - entrevistada 1.

Para a entrevistada 1 ser surdo é “poder expressar seus pensamentos numa língua, que é LIBRAS e poder trabalhar, obter sucesso na sociedade, sem precisar pedir esmola nas ruas”. O entrevistado 2 declarou que “ser acadêmico surdo precisar saber se aceito e se adaptar ao contexto universitário, pois o ambiente é muito diferente da escola regular”. Por que os surdos usam termos como, “aceitação”, “adaptação”, “integração” e “obtenção de sucesso” que estão diretamente relacionadas com uma concepção de reabilitação? Ao pensar sobre si, o sujeito surdo o faz a partir de referências?

Já em relação ao significado e a importância da LIBRAS os entrevistados afirmaram que é muito importante, pois possibilita sua integração com outros surdos e com os colegas da sala, afirmando que :

“A LIBRAS cada dia vem sendo discutida e as pessoas querem aprender e isto facilitar nossa comunicação e interação na universidade” – entrevistada 1.

Para os entrevistados a tomada de consciência sobre o uso da LIBRAS como língua materna se deu apenas na adolescência e juventude, entre 14 e 16 anos aproximadamente, pois antes disto a interação só ocorria com os ouvintes da família e com os vizinhos. “A interação com os surdos era muito pequena, só na escola de surdos” – entrevistada 1. Já em relação ao significado da identidade surda os entrevistados declaram que identidade surda é ser aceita na universidade e conviver com pessoas ouvintes, assumindo-se com surda que usar a LIBRAS e reconhecem a importância de outras pessoas aprenderem LIBRAS para haver comunicação.

Observamos que os entrevistados reconhecem a importância da LIBRAS para sua comunicação e

desenvolvimento acadêmicos. Surge então à necessidade de investigar o nível de conhecimento que eles têm sobre a LIBRAS e se o nível de conhecimento sobre a língua possibilita a interação com os conteúdos ministrados na hora da interpretação.

Os entrevistados declaram que é difícil de apreender alguns conceitos, pois não existe uma conversão de sinais para termos científicos de áreas específicas, o que dificulta a assimilação dos conteúdos ministrados. Como ocorre o processo de aprendizagem do conhecimento científico por um surdo? Como ocorre o processo de interpretação do conhecimento científico para os surdos? Este processo de apropriação do conhecimento pode influenciar a sua construção identitária e sua representação como sujeito do conhecimento? São questões que surgem a partir das entrevistas e que serão objetos de estudo e investigação no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. Sobre a existência de uma cultura surda no Estado, os entrevistados declararam que não conseguem perceber a existência de uma cultura surda local, pois os surdos estão muito dispersos, não são unidos e tem pouca discussão sobre isso entre eles. Afirmaram ainda que os surdos estão muito preocupados com assuntos pessoais do que com a coletividade e união do grupo. É possível a existência de uma cultura sem a participação efetiva de seus usuários? Que conceito de cultura os surdos entrevistados possuem? Que referências possuem para afirmar que existe então uma identidade surda? Esta identidade está situada em que contexto de organização política, cultural e social dos surdos? Que relações de poder e saber influenciam a sua representação nesta construção? Participações nas atividades universitárias contribuem para uma reflexão mais significativa sobre suas necessidades formativas? Em que momentos isto ocorre?

Na fala da entrevistada 1, destacamos o seguinte trecho: “Sentimos a necessidade de lutar pelas nossas conquistas e divulgar a LIBRAS como língua materna tanto para os surdos como para os ouvintes”. Em que espaços universitários isto pode se configurar como uma prática socialmente articulada e teorizada?

Percebemos que ambos afirmaram o pouco envolvimento dos surdos numa organização política

para mobilizar ações, projetos e políticas públicas significativas para sua realidade. Numa discussão inicial observamos que existem poucos espaços e oportunidade de discutir a sua construção cultural, social e política de forma organizada e teorizada na universidade, situando-se num contexto do senso comum e de estigmas da cultura ouvinte.

Em relação à sua interação no curso (suas angustias, desejos e perspectivas) ambos afirmaram que no início foi difícil, pois os alguns professores pediam que eles fizessem leitura labial para acompanhar as explicações e que só escrevessem as suas dúvidas no papel, mas com o tempo foram se acalmando e “com a presença do interprete deixaram de exigir a leitura labial e a escrita como referencia para a comunicação” – entrevistada 1. Afirmaram que tiveram muita dificuldade para serem aceitos e que ainda hoje passam por situações de falta de entendimento e compreensão do conteúdo transmitido, pois os professores não compreendem suas necessidades específicas e os intérpretes não possuem a formação específica na área. Como está acontecendo à formação dos intérpretes no Estado? Quais os espaços de discussão e organização que possuem? As mensagens e o conhecimento científico das aulas são passados com que sentido e intencionalidade?

Na participação nos eventos científicos na universidade a entrevistada 1 afirmou que gostou muito, pois sempre tinha algo relacionado com a LIBRAS e percebeu a preocupação da Universidade Federal em promover oficinas e mini cursos para discutir isso, o que fez despertá-la para a importância de sua presença e abrir sua mente para as atividades acadêmicas. Como também considerou a preocupação de colegas do Departamento de seu curso em mobilizar ações para integrá-la. Já o entrevistado 2 afirmou que pouco teve oportunidade de participar de eventos promovidos pela Universidade Estadual, pois não tinha divulgação e poucos temas discutiam sobre LIBRAS ou conteúdos ministrados em sala de aula.

### Considerações iniciais

Percebemos que muitas são as questões que surgem e que precisam de investigação, que vão da construção do conhecimento científico pelo sujeito

surdo universitário até a sua participação politicamente organizada e crítica em sociedade. A partir dos trechos das entrevistas observamos que os surdos têm a preocupação com o seu processo de ensino, pois isto pode permitir a construção do conhecimento e contribuir com a organização da comunidade surda local. O acesso e a permanência na universidade é um sonho compartilhado por ambos, principalmente na obtenção de uma boa qualificação profissional.

Como os entrevistados são os primeiros surdos que entram em Universidades públicas no Estado, que se identificam usuários da LIBRAS, muitas são as contradições e os conflitos acadêmicas que vivenciam diariamente. O nosso desejo é *explicar “essas múltiplas vozes que ajudaram a constituir nossos modos de argumentar”*, e é a nossa intenção nos manifestar a partir de muitas vozes, dos discursos sociais, considerando outras áreas de conhecimento envolvidas. Isso não representa apenas o dar créditos a quem merece, mas “é condição para que os argumentos sejam aceitos pelas comunidades a que se destinam”. (MORAES, 2005,06).

#### Notas

<sup>1</sup> Prof.ª Msc. Titular da Universidade Federal de Roraima do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas. E-mail: sandraporanga@bol.com.br

<sup>2</sup> Prof.ª Dr.ª. Titular da Universidade Federal de Roraima. E-mail: drahfreytas@yahoo.com.br

#### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. em Ciências e Matemática), Mimeo, 2005.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MORAES, Roque. **Um contínuo ressurgir de fênix: reconstruções discursivas compartilhadas na produção escrita**. Porto Alegre, PUCRS (Mestrado em Educação
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é Lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e Diferença: perspectivas dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS EM UMA ESCOLA DA ZONA URBANA E RURAL DE RIO BRANCO – ACRE

Tavifa Smoly Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** Conduzir a criança aos processos que levam à construção da leitura e escrita não se reduzem ao domínio das primeiras letras ou apenas ao trabalho de identificar os sinais gráficos decodificando-os e codificando-os, mais que isso compreende saber utilizar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária. Do ensino fundamental ao superior é comum professores se queixarem que seus alunos lêem mal e têm problemas em situações que exigem interpretação. Inserir o aluno no mundo letrado é um desafio em muitas escolas. A partir da preocupação com a construção e compreensão da leitura e escrita, o presente estudo é integrante de uma pesquisa em andamento que objetiva descrever e analisar os processos de alfabetização e letramento em turmas de segundo ano do Ensino Fundamental de duas escolas de Rio Branco Acre, uma situada na zona rural e outra na urbana. Define-se como uma investigação de caráter descritivo, possuindo como referencial teórico os pressupostos de Soares, Rojo, Vygotsky, Szundy dentre outros estudiosos que tratam do tema. Como referencial analítico realizou-se uma coleta de dados por meio de observação e aplicação de questionários e entrevistas numa turma do segundo ano do Ensino Fundamental das duas escolas, buscando evidenciar as diferentes concepções de alfabetização e letramento veiculadas nas instituições selecionadas. Por apresentar-se no início, este trabalho ainda não aponta resultados conclusivos e esta apresentação pretende promover a discussão sobre aspectos centrais do projeto de pesquisa.

**Palavras-chave:** Construção de leitura/escrita, alfabetização/aluno.

## Introdução

Alfabetizar não se reduz ao domínio das “primeiras letras”, ou apenas ao trabalho de “codificar e decodificar” os sinais gráficos, mais que isso, compreende sobremaneira saber utilizar a língua escrita em situações diversas do cotidiano. Como acrescenta Soares (2006:17): “É para esta nova abordagem que se cunhou a palavra “letramento” que é utilizada para designar um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar a língua em práticas sociais”. Portanto, vale a salientar que o processo de construção da leitura e escrita contribui para função social na vida do indivíduo, que vai além de saber ler e escrever, mas sim, aplicar a linguagem em situações reais e necessárias do dia-a-dia.

Pode-se acrescentar que alfabetização e letramento constituem processos diferenciados, mas é importante que se compreenda que são “complementares, indissociáveis e indispensáveis” como sugere Val apud (2006:19), acrescentando que: “Não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando”. Mais uma vez a importância de associar os dois processos, como supracitado: alfabetização e letramento são “complementares”. Os processos de aquisição da leitura e escrita precisam estar associados aos contextos de letramento, conforme sugere Gouveia & Orenszejn apud (2006: 35): “*A língua deve entrar na escola da mesma forma que existe na vida afora*”, em outras palavras, por meio de práticas sociais de leitura e escrita conduzindo o estudante a construir os conhecimentos de forma que os mesmos perpassem livremente as diferentes situações comunicativas, o que poderá contribuir para a inserção dos sujeitos no mundo letrado.

Criar um ambiente de alfabetização e letramento na escola desde a educação infantil é de extrema relevância no sentido de que poderá favorecer a

construção do processo de aquisição de práticas de leitura e escrita mais consistentes considerando, em especial, as primeiras experiências escolares. O início do processo de ensino e aprendizagem acontece geralmente antes da criança inserir-se no ambiente escolar, podendo se dar com auxílio dos familiares ou, até mesmo, pelo contato curioso da criança em que ocorre um pré-conhecimento da proposta de alfabetização que será promovida futuramente pela escola.

Como propõe Goulard apud (2006: 73) “A linguagem está onde o homem está, pela necessidade de interagir, de trocar, de comunicar, somos seres linguageiros”. É salutar conhecer este importante instrumento capaz de emancipar ou aprisionar seres: a linguagem. O conhecimento deste dispositivo é fundamental também quando acredita-se que todos têm direito ao acesso a conhecimentos acumulados historicamente, bem como conhecer em quais situações foram produzidos.

É inegável que o acesso aos procedimentos ligados à educação escolar é um direito de todo cidadão brasileiro, amparado pela Lei Federal no. 8.069/90 que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente, e no capítulo IV art. 53 aponta que: “A criança e o adolescente têm direito à educação visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da sua cidadania (...)”.

A construção do processo de leitura e escrita não é uma tarefa simples, vem se construindo um desafio para muitas escolas, em diversas partes do mundo. Do ensino fundamental à universidade é comum professores se queixarem que os alunos lêem mal e, em sua maioria, não sabem usar os materiais de estudo para fins de aprendizagem, muitos que não conseguem ler tiveram o processo de alfabetização conduzido basicamente por meio de cartilhas e livros didáticos, não é interesse deste trabalho questionar as cartilhas e materiais didáticos, mas sim, como estes vêm sendo utilizados em sala de aula, pois é de conhecimento público que os livros didáticos atuais apresentam gêneros diversificados tais como: poesias, histórias em quadrinhos, receitas culinárias, contos, músicas, teatros, jograis, enfim, o material em questão é rico em sua forma. Questiona-se, portanto, a maneira como o educador o desenvolve na sala de aula.

Como sugere Carvalho (2004: 15),

Na alfabetização quando se aprende e se ensina o código alfabético (as relações entre letras e sons) a primeira forma de explorar os materiais escritos é deixar os alunos entrar em contato com o material, folhear, manusear, olhar as ilustrações, sem censura, sem cobrança.

Por mais que se queira admitir o contrário, é perceptível que em muitas escolas as crianças ainda são alfabetizadas pelos métodos tradicionais, ou seja, na base da soletração, o que leva os alunos ao desinteresse pela construção do processo de aquisição da leitura e escrita.

Soares (2005:14) postula que: “O *fundamental é gostar de alfabetizar e assumir a alfabetização como uma opção pessoal*”, até porque o aluno percebe quando o professor é conteudista, segue exatamente e exclusivamente o que está no programa proposto pela escola, sem buscar materiais e métodos alternativos, e se o aluno não apresentar interesse pelo conteúdo repetitivo, descontextualizado, poderá ser um forte candidato a adquirir uma aprendizagem carente de significados, o que pode acarretar desinteresse que, em geral, conduz à repetência e, conseqüentemente, a evasão escolar, engrossando a fila de analfabetos funcionais no país.

De acordo com Cagliari (1998:15) na antiguidade, “por volta de 1.500 a.C. os alunos eram alfabetizados aprendendo a ler algo já escrito e depois copiando. Começavam com palavras e depois passavam para textos famosos, que eram estudados exaustivamente”. Tal prática da forma como era conduzida demonstrava que o interesse real precisaria partir unicamente do aluno, pois tratava-se de um método pouco interessante.

Como sugere Cagliari (1998: 32), “A alfabetização que poderia e deveria ser um processo de construção de conhecimento que se faz com certa facilidade tornou-se um pesadelo na escola”. Em contrapartida Cagliari (1998: 32) argumenta que:

As propostas de alfabetização que começaram a valorizar a criança e seu trabalho criaram um clima mais calmo em sala de aula, uma melhor interação entre professor e aluno pode proporcionar condições mais salutaras para que o processo de alfabetização se realize.

É preciso conduzir os processos de construção e aquisição da leitura e escrita considerando e valorizando os conhecimentos da criança, mais adiante vamos tratar das teorias de Vygotsky que abordam a importância de considerar-se os conhecimentos prévios do estudante, que podem ser responsáveis pelo bom desempenho do educando, sem contar que uma criança que passa pelos procedimentos de alfabetização deixando lacunas na aprendizagem tende a arrastar estas deficiências nas séries posteriores, com grandes possibilidades de desenvolver mais dificuldades.

De acordo com Bazerman (2007: 9), “A escrita estendeu nossas possibilidades como indivíduos e como comunidades” portanto quando o indivíduo se apropria dos processos que envolvem a construção da leitura e escrita amplia as possibilidades de se relacionar com o seu semelhante, nas relações sociais, em situações de compra e venda, de conceder ou anular algo, de refletir ou não sobre determinada situação, fatores essenciais para estabelecer relações com o seu semelhante.

### Pressupostos teóricos

Dentre os estudiosos do processo de construção e aquisição da leitura e escrita vários nomes merecem destaque, mencionamos num primeiro momento, as discussões amparam-se em Vygotsky (1993, 2007), Soares (2004, 2005, 2008), Szundy (2009), Carvalho (2004), Bakhtin (1992, 1953/2003), Bazerman (2007), além de outros autores sugeridos no processo.

Na construção e aquisição dos processos de leitura e escrita a repetição é parte importante, pois a aprendizagem em diversas situações dar-se por meio da imitação ou repetição. Vygotsky (2007:19) postula que: “Através de experiências repetidas a criança aprende de forma não expressa (mentalmente) a planejar sua atividade”. Ao mencionar o papel da imitação como parte importante na construção do conhecimento faz-se necessário acrescentar novamente os ensinamentos de Vygotsky (2007:100), que a esse respeito acrescenta: “Uma pessoa só consegue imitar o que está no seu nível de desenvolvimento”. E ainda, o mesmo autor (2008 p.101) acrescenta que: “As

*crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além do limite de suas próprias capacidades*”. Portanto, a imitação ou repetição tem uma função relevante que deve ser considerada na construção dos processos de aprendizagem da leitura e escrita.

Numa sala de aula é importante que se desenvolva as atividades diversificando os gêneros, de acordo com Bakhtin, todo gênero é definido por três dimensões essenciais: São eles: “Os conteúdos, que correspondem aos dizíveis pelo gênero, podendo ser expressos por conversa, carta, palestra, entrevista, resumo, notícia”. Outra dimensão a ser considerada é a estrutura/forma específica dos textos, podendo apresentar-se de forma “narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa ou conversacional”. A terceira forma de dimensionar os gêneros são as “configurações específicas das unidades de linguagem, ou seja, o estilo”: apresentando-se a partir dos traços da posição enunciativa do locutor e os conjuntos de sequências textuais e de tipos discursivos que constituem a estrutura genérica. Bakhtin (1953/1994 :61). Bakhtin (1953/2003 :263) ainda sobre gêneros; acrescenta que: “quando um indivíduo fala, escreve, ou lê um texto, ele ativa seu conhecimento prévio do paradigma dos gêneros que ele teve acesso”.

Os gêneros discursivos podem ainda ser classificados como *primários* ou *secundários*, o primeiro trata de situações de comunicação pouco complexas, já o segundo apresenta-se de forma muito organizada e desenvolvida sendo mais complexo. Partindo do pressuposto que os gêneros do discurso têm como ponto de partida o uso situado da linguagem, torna-se indispensável a sua utilização integrada ao letramento, enriquecendo, portanto as práticas de construção da leitura e escrita.

Os gêneros textuais, quaisquer que sejam as produções de *linguagem situada*, nas modalidades oral ou escrita, precisam ser explorados pelo educador de maneira a despertar o interesse do aluno, atuando de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem da construção da leitura e da escrita.

A proposta da *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)* trata de combinar o aprendizado da criança com seu nível de desenvolvimento, Vygotsky (2007: 97) postula que a Z.D.P. é:



“À distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

Considerando o mesmo assunto Szundy (2009:79) postula que: “A ZDP tem como preceito central aquilo que potencialmente a criança pode realizar em colaboração com pares mais experientes atribuindo ao aprendizado o papel revolucionário na propulsão dos processos de desenvolvimento”, evidenciando que num primeiro momento a criança provavelmente precisará de um mediador para o processo de aprendizagem.

Estes estudos realizados fornecem alicerces importantes para conduzir os processos de construção da leitura e escrita, pois trata de um instrumento através do qual compreendemos o que a criança está realmente aprendendo e o que está em processo de maturação. O estado de desenvolvimento mental de uma criança de acordo com Vygotsky(2007: 95) só pode ser determinado se forem revelados dois níveis: “o nível de desenvolvimento real e de desenvolvimento proximal”.

O nível de desenvolvimento real, como postula Vygotsky (2007:96) corresponde a “funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados dos ciclos de desenvolvimento já completados”. Trata-se de tudo o que a criança desenvolve sozinha, ou seja, sem o auxílio de outra pessoa. Já o nível de desenvolvimento potencial está relacionado com: “(...) atividades que potencialmente a criança não consegue resolver sozinha”, só realiza com ajuda de outra pessoa.

Segundo Vygotsky (2007:97) “(...) “na zona de desenvolvimento potencial estão definidas por funções que ainda não amadureceram, mas que ainda estão em processos de maturação”. Assim, a zona de desenvolvimento potencial nos remete às atividades que a criança, futuramente, poderá fazer sozinha, o que é proximal no momento poderá ser real em breve.

Sobre o aprendizado na Zona de Desenvolvimento Proximal de acordo com Vygotsky (2007 p. 103), “Um aspecto essencial do

*aprendizado é o fato de ele despertar vários processos internos de desenvolvimento*”. Esses aspectos podem ser desenvolvidos por meio da imitação, ou por meio do auxílio de outros. Essas relações de aprendizagem se aplicam perfeitamente à construção e aquisição dos processos de leitura e escrita, que acontecem por meio de etapas e nelas a Zona de Desenvolvimento Proximal exercem papel fundamental.

Ao retomarmos a questão que aborda os níveis de alfabetização precisamos lembrar de não confundir-lo com níveis de letramento, já que considera-se letrada a pessoa que tem “domínio” da leitura e escrita voltados para as práticas sociais. Soares (2007:7) acrescenta que:

*“Após alguns anos de aprendizagem escolar o indivíduo terá não só aprendido a ler e a escrever, mas também, fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: saber ler e escrever em direção do ser capaz de fazer uso da leitura e escrita”.*

Soares propõe que não se confunda alfabetização com letramento, sabemos que ambos devem ser trabalhados conjuntamente, mas cada um tem sua especificidade. Tem se tornado comum nos resultados censitários sobre o nível de alfabetização que seja considerado apenas o nível de letramento. Neste país como aborda Soares (2004 p. 8): “A mídia vem, pois, assumindo e divulgando um conceito de alfabetização que o aproxima de conceito de letramento”. A partir dessa informação, retrocedeu-se bastante no tempo, pois, por volta de 40 anos atrás, era considerado alfabetizado o indivíduo que soubesse assinar o nome e escrever um bilhete simples, observa-se que, mesmo após todo este tempo, o que prevalece são as estatísticas e não o conceito real da alfabetização.

A partir da preocupação com os processos de alfabetização, esta pesquisa busca estudar “como vem acontecendo o processo de construção da compreensão/produção escrita numa escola de zona urbana e numa de zona rural de Rio Branco Acre”. Serão analisadas as duas escolas mencionadas neste trabalho buscando verificar quais as peculiaridades entre as práticas que conduzem o aluno a construir a leitura e escrita.

Tratam-se de instituições com realidades e público diferenciados. Buscaremos, portanto, responder duas perguntas neste trabalho descritas abaixo:

\* compreender que práticas de alfabetização podem ser observadas em duas turmas de segundo ano do Ensino Fundamental.

\* investigar como as práticas de letramento fora da escola influenciam nas práticas de alfabetização.

A escolha pelo tema acontece também pelo fato de percebermos que a alfabetização é colocada por muitos educadores como uma tarefa difícil. Verificou-se no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), partindo de dados do Instituto de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) “no ano de 2007 a situação do Estado do Acre é preocupante, pois se encontra entre os piores resultados do país com média que varia de 3,2 a 3,5,” notas que são consideradas muito baixas perdendo apenas para o Estado do Alagoas que apresentou nota inferior a 3,0.

Considera-se preocupante no elevado índice de alunos que passam pelas séries iniciais do ensino fundamental deixando lacunas e vão avançando pelas séries posteriores, levando consigo as dificuldades que não foram sanadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme os dados do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica – (SAEB/2003): “O fracasso na alfabetização é maior entre as crianças que vivem em regiões que possuem os piores indicadores sociais e econômicos, entre crianças que trabalham e entre as crianças negras”. Assim as limitações que encontramos hoje neste processo são agravadas tanto pelo passado, com a herança do analfabetismo e as ainda presentes desigualdades sociais. Sabemos trata-se de um desafio, educar num país de tantos contrastes.

## Objetivos

Analisar o processo de construção da compreensão e produção escrita, em uma escola urbana e outra rural da cidade de Rio Branco.

Verificar que práticas de alfabetização podem ser observadas em duas turmas do segundo ano do Ensino Fundamental.

Descrever como as práticas de letramento fora da escola influenciam nas práticas de alfabetização.

## Procedimentos metodológicos

Utilizou-se como instrumento de análise, diários de campo que serão realizados a partir de aulas que foram assistidas, em média dez aulas em cada escola, sendo a duração de cada aula de 4 horas aproximadamente, perfazendo um total de 40 horas de aulas observadas em cada uma das escolas. Cada uma das escolas será visitada duas vezes por semana no período matutino ou vespertino. Nestes diários de campo serão realizadas anotações de procedimentos decorrentes das aulas, bem como material didático. Neste aspecto será observado quais os materiais são utilizados no processo de construção e compreensão da escrita.

Foi aplicado um questionário às professoras do segundo ano do Ensino Fundamental, buscando verificar quanto tempo de prática de alfabetização dessas professoras, e ainda, qual o curso de sua formação profissional e outras questões relacionadas à sua prática de alfabetização.

Realizou-se também uma entrevista para os alunos na escola, buscando verificar qual é o nível de alfabetização que eles se encontram. Por meio de questionários e entrevistas que foram aplicados em sala de aula analisaremos como as práticas de letramento fora do ambiente escolar influenciam nos processos de alfabetização na escola.

## Descrição do contexto escolar

Em visita a escola urbana percebeu-se por meio dos materiais escolares e vestimentas dos alunos que os mesmos vêm de famílias de baixo poder econômico, os materiais escolares contém apenas o básico, ou seja, caderno, lápis e borracha. Esta turma é composta por 22 (vinte e dois) alunos, sendo dez meninas e doze meninos. Em conversa com a professora, a mesma mencionou que os alunos faltam muito às aulas, prejudicando o rendimento escolar. No ambiente da sala de aula, a preocupação da professora em proporcionar “um ambiente propício à alfabetização”, possui cartazes, painéis, alfabeto em letras bastão e cursiva, um calendário, números de zero a dez, nomes de frutas em ordem alfabética, nomes de músicas também em ordem alfabética.

Em conversa com a professora, a mesma relatou

que faz parte da sua turma um aluno com necessidades especiais, que vem apresentando pouco rendimento escolar. Este aluno não tem acompanhamento de pessoas devidamente capacitadas para trabalharem com suas necessidades diferenciadas.

A estrutura física da escola é bastante precária, pois as aulas acontecem no período da tarde, faz um calor muito intenso, e a sala possui apenas um ventilador pequeno, as janelas precisam estar fechadas devido à presença do sol, percebemos que as crianças ficam impacientes e agitadas com o calor.

Na escola da zona rural, os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental são no total de 16 (dezesesseis), sendo dez meninos e seis meninas. Segundo informações da professora desta série, nesta turma, dois alunos apresentam necessidades especiais, segundo o histórico deles os mesmos foram diagnosticados por médicos com “*retardamento mental*”, verificamos que a aprendizagem deles é de fato, lenta, comparado aos demais alunos e toda atenção lhes é dada pela professora e pelos colegas de classe.

A escola da zona rural é construída com madeira, apenas os banheiros são em alvenaria, as aulas desta turma acontecem no período da manhã. O ambiente da sala de aula é decorado com cartazes coloridos, palavras em material emborrachado, números de zero a dez, alfabeto abaixo do quadro negro, há ventiladores funcionando na sala de aula, fundamental principalmente pelo calor que faz na nossa região. A professora organiza a sala colocando os alunos em dupla, ela relatou que geralmente une um aluno que sabe mais com outro que apresenta dificuldades, dessa forma, aquele que sabe mais auxilia o colega.

### Resultados preliminares

Este trabalho está em fase de construção, com algumas etapas em andamento, como por exemplo, a coleta de dados. Não podemos apresentar resultados ainda, pois, os dados coletados ainda não foram analisados, portanto, pretende promover a discussão sobre aspectos centrais aqui abordados.

### Notas

<sup>1</sup> Estudante do Mestrado em Letras, Linguagem e Identidade/UFAC – tavifa@uol.com.br

### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso: *In: Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra*; Prefácio à edição francesa Izvetan Todorov 4<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Martins Fontes (1953/2003) p. 261-306.
- BAZERMAN, Charles. *Escrita, Gênero e Interação Social*. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.
- BRASIL, Lei Federal 8.069-90, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre a proteção da criança e do adolescente*, Minas Gerais. 52 p.
- BRASIL, SAEB – INEP. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília: INEP, 2003.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*, 5 ed. São Paulo: Ática, 2004.
- CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA Rosa Helena (org.) *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- MEC – Ministério da Educação e Cultura. IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. *In: www.mec/ideb.br*
- SOARES, Magda. *Revista Brasileira de Educação*. UFMG: 2004 p. 5-17.
- \_\_\_\_\_, Magda. *Nada é mais gratificante do que alfabetizar*. Belo Horizonte: UFMG. 2005.
- SHOLZE, Lia e ROSING, Tânia M. K. (org.) *Teorias e práticas do letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- \_\_\_\_\_, Lev. Semenovitch. *Uma revista no século XXI/ Rosemary Hohlenwerger Schettini...* (et. al) São Paulo: Andross, 2009 – Linguagem em movimento.

# ORALIDADE, MEMÓRIA E DISCURSIVIDADE

Valéria Barbosa Ferreira Silveira<sup>1</sup>  
Maria do P. Socorro Calixto Marques<sup>2</sup>

Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise realizada sobre o poema “A velhice” de Olavo Bilac, recitado, numa entrevista concedida por uma senhora aos noventa e quatro anos de idade ao Grupo Amazônico de Estudos da Linguagem-GAEL. Esta senhora, ao ser indagada sobre o que ainda se lembrava dos textos contidos nos livros didáticos aos quais teve acesso, recitou esse poema, quase integralmente. Pretendemos observar, no poema recitado, as marcas da memória e do esquecimento, as pistas da oralidade e a discursividade percebida na posição social que este sujeito ocupa enquanto criança, na época em que teve acesso a este texto, e idosa, no momento em que concede a entrevista. Acreditamos que a “experiência” colaborou na memorização e que a posição social tenha influenciado nos registros da memória e do esquecimento. Como ferramenta teórica, utilizaremos Scholles e Kellogg (1977) quanto às marcas da oralidade; Le Goff (1994) para pensarmos a memória e o esquecimento; Benjamim (1994) no que se refere ao papel do narrador; Larossa (2004) para refletirmos sobre a experiência e Bakhtin (1988, 1993, 1997) para os elementos discursivos e posição social.

Nesta análise propomos refletir sobre a relação existente entre o poema “A velhice” de Olavo Bilac e a versão do mesmo poema recitado em entrevista, concedida, em 2005, ao Grupo Amazônico de Linguagens – GAEL. Procuraremos através do dito (intradiscurso) resgatar o não dito (interdiscurso), mas que constitui sentidos para o que foi dito.

A entrevistada - senhora Laura Clementina da Silva, 94 anos - nasceu num seringal acreano, às margens do Rio Envira, cujo nome ela não se lembra, seu pai era rio-grandense e a mãe, cearense. D. Laura aprendeu a ler através dos livros de um dos seus irmãos, que, por sua vez, estudou com um juiz e, nos finais de semana levava seu material escolar para os outros irmãos que permaneciam em sua casa. O método de aprendizagem da escrita era baseado em cópia, quando findava o papel ela recorria aos talões de seu pai e quando acabava a

tinta, providenciava-a de uma flor roxa chamada bonina. No processo de aquisição da leitura e escrita utilizava a cartilha com os métodos de soletração, cópia e memorização (SILVA, 2005).

Ao rememorar as cartilhas e indagada sobre o que ela ainda se lembrava delas, a senhora Laura recitou esse texto:

[...] o menino chegou para ela e disse assim:  
Vovó, porque tu não tem dente  
Porque tu andas rezando só  
Porque tu tremes que nem doente  
Quando tem febre, vovó?  
Porque é tão branco o teu cabelo  
Parece um [...]?  
Vovó, qual é o teu desgosto  
Que é tão triste o teu rosto?  
Tão tremida a tua voz?  
Qual o teu desgosto, vovó?  
Que tu não ris com o nós?

Aí ela olha?

Meu neto, é porque meu encanto era tudo assim  
Eu tenho vivido tanto que estou farta de viver.  
Os anos que vão passando vão matando sem ver  
[...]  
É o teu sorriso de criança traz muitos martírios meus  
Num clarão de esperança, a benção de Deus. (SILVA, 2005)

Não conseguimos, ainda, encontrar o suporte através do qual a D. Laura teve acesso a esse poema. Na sua fala, SILVA (2005), deixa registrado que tinha acesso às cartilhas de seu irmão e com elas fazia o exercício da cópia. Em pesquisa, descobrimos também que esse texto, embora com algumas falhas proporcionadas pelo esquecimento, é o poema “A velhice” de Olavo Bilac. Esse autor é conhecido como o rei da cartilha, pois, seus textos eram utilizados para fins didáticos, logo, podemos supor, inicialmente, que D. Laura tenha encontrado esse texto em livros didáticos, a cartilha. Segue o poema:

A velhice  
O neto:  
Vovó, por que não tem dentes?

Por que anda rezando só.  
 E treme, como os doentes  
 Quando têm febre, vovó?  
 Por que é branco o seu cabelo?  
 Por que se apóia a um bordão?  
 Vovó, porque, como o gelo,  
 É tão fria a sua mão?  
 Por que é tão triste o seu rosto?  
 Tão trêmula a sua voz?  
 Vovó, qual é seu desgosto?  
 Por que não ri como nós?  
 A Avó:  
 Meu neto, que és meu encanto,  
 Tu acabas de nascer...  
 E eu, tenho vivido tanto  
 Que estou farta de viver!  
 Os anos, que vão passando,  
 Vão nos matando sem dó:  
 Só tu consegues, falando,  
 Dar-me alegria, tu só!  
 O teu sorriso, criança,  
 Cai sobre os martírios meus,  
 Como um clarão de esperança,  
 Como uma benção de Deus!

Olavo Bilac<sup>3</sup>  
 In: Poesias Infantis  
 RJ: Francisco Alves, 1929.

Os motivos pelos quais esta poesia, e não outra, tenha ficado na memória de D. Laura nos levam a uma breve discussão. Levantamos algumas hipóteses que podem ter contribuído para que este fato ocorresse. A primeira delas é o que nos diz sobre a estrutura “formular” do texto.

A poesia em questão é formada por versos em rimas, Sholles & Kellogs (1977) ao tratar sobre o legado oral na narrativa escrita diz-nos o quanto a escrita está impregnada da oralidade, especialmente na poesia e nos proporciona a compreensão de que a estrutura fixa desses textos ajuda na memorização. Isso aponta para a lembrança do caráter *formular* a que eles se referem e para o aspecto da experiência da audição. O leitor/ouvinte mais familiarizado com esse tipo de texto consegue prever a próxima frase por causa do esquema de rimas. Assim, dona Laura consegue prever o próximo verso da sequência do poema. Um indício desse fenômeno está nas marcas de esquecimento, na primeira estrofe do poema os versos “Porque se apóia a um bordão?/ Vovó, porque, como o gelo,/ É tão fria a sua mão?” são esquecidos, há um lapso que nos remete à oralidade descrito assim: “Parece um [...]?”, nesse momento parece haver uma busca da memória, porém os versos não vêm e a sequência reinicia com um deslocamento do último verso e os seguintes possuem rima que combinam entre si (desgosto/

rosto, voz/nós).

No primeiro verso da estrofe seguinte a rima é mantida, mas um outro esquecimento é substituído pelo comentário “era tudo assim”, que também é uma marca oral, faz com seja omitido “Tu que acabas de nascer...”. “Vão nos matando sem dó:” do poema original é substituído por “vão matando sem ver”, neste processo de alteração da sílaba final desencadeou na omissão de dois versos seguintes, quais sejam: “Só tu consegues, falando, / Dar-me alegria, tu só!”. Ou seja, pudemos verificar que, quando a rima não é mantida a declamação do poema fica prejudicada porque dificulta o resgate da memória.

Da segunda hipótese, nos dá conta Larossa. Este autor, lendo Benjamim, fala da experiência e coloca condições para que o sujeito possa ser tocado, entre elas está o trabalho manual, o tempo para exposição da narrativa e a pouca quantidade informacional. O contexto em que D. Laura vivia propiciava a instauração desse sujeito apto à experiência. Ao ser questionada sobre o motivo de ter memorizado esse poema, a senhora diz “Eu achava bonito e tinha pena dela. E hoje em dia eu me lembro assim [...] Ela tão velha, tinha oitenta anos. Eu já estou com noventa e quatro” (SILVA, 2005). Nossa entrevistada nutria duas sensações pela avó, personagem do poema. A primeira era de contemplação, via beleza na história, o que pode significar, tanto a beleza estética do poema em rimas como a beleza do conteúdo. Outra sensação era a de compaixão, traduzida por dó ao perceber, nas linhas do poema, a caracterização de uma pessoa sofrendo os dissabores proporcionados pela idade avançada. Roger Chartier, historiador do livro e da leitura, diz-nos que o suporte de leitura modifica a forma de ler e o resultado desta. D. Laura teve acesso a essa poesia, provavelmente, através da cartilha e não de um livro publicado por Olavo Bilac, logo, um recorte de um livro maior. As condições de recepção desse texto foram diversas, tanto de um livro de poesia publicado para o prazer como de um livro didático apropriado para a escola institucional com a mediação de um professor. Pela forma como ela adquiriu a competência da leitura e da escrita nos leva a crer que esta poesia foi lida e copiada várias vezes e, portanto, memorizada. Mas, mesmo esse processo mecânico não impossibilitou

que a leitura fosse experienciada.

O regate da memória de D. Laura nos leva a outro autor que nos ajuda a compreender a importância da memória social é Le Goff (1924). Segundo esse autor, o poeta pode recorrer à história oficial, fatos contextualizados, mitos, lendas, ou mesmo à literatura erudita. Por isso ele coloca o poeta entre os “Mestres da verdade” por exercer a função de depositário dos segredos do passado, pois, segundo ele “a palavra poética é uma inscrição viva que se grava na memória como no mármore” (p. 80). Lembrando-nos de um trecho do filme “O carteiro e o poeta”<sup>24</sup> cuja temática recai sobre o poeta Pablo Neruda, o personagem carteiro, em sua fala, para defender-se do fato de ter se utilizado de uma poesia de Neruda para conquistar a mulher amada, menciona que a poesia é de quem precisa dela. Ora, nesse caso, D. Laura não é poeta, mas toma para si a autoria a cada vez que o recita, ela resgatou da memória um texto que traduzisse seu sentimento, a poesia se inscreveu em sua memória de forma que ela passou a ser a própria depositária dos “segredos do passado” e remonta a um momento histórico no qual a presença da avó marca a infância dos netos, não só por causa do afeto, mas também por causa das histórias narradas por elas.

Ao ser indagada, pela entrevistadora, sobre o que ela ainda se lembrava das cartilhas D. Laura diz “A única coisa que eu me lembro é de uma avó muito velhinha já de oitenta anos.”. Ora, no momento da entrevista essa senhora já contava com 94 anos, por isso podemos observar que o lugar social ocupado por D. Laura, nessa fala, é o de uma neta que, na infância, se admira da quantidade de anos da vovó da história intensificado nos termos “muito velhinha” revela a distância de idade que a separava, enquanto criança, da avó do poema.

Depois de idosa, passa a ocupar um outro lugar social, o de vovó e com a idade ainda mais avançada do que a personagem da história “...mas eu estou mais velha do que ela.”. Mas, mesmo aos 94 anos, não se percebe tão idosa quanto a imagem que criara para a avó do poema dizendo “Nem estou velhinha assim com meu cabelo...” (SILVA, 2005).

Marcados os lugares sociais ocupados por dona Laura enquanto criança e na época da entrevista, já idosa, vejamos a memória e o esquecimento sob essa perspectiva. A primeira estrofe do poema é a fala

do neto cheio de questionamentos quanto à condição de sua avó. A D. Laura omite três versos, os quais são: “Por que se apóia a um bordão? / Vovó, porque, como o gelo, / É tão fria a sua mão?” e duplica um verso muito forte que questiona “Qual o teu desgosto, vovó?”. Percebemos que apoiar-se em bordão não foi suficientemente significativo para lembrar-se, talvez pelo termo ser desconhecido ou por não fazer parte das práticas em seu contexto, também, a friagem a que são submetidas as mãos idosas não marcaram tanto quanto o desgosto que a vovó vivia naquele momento.

Na segunda estrofe, as respostas que a vovó dá ao neto são mais confusas em comparação com o poema. Nos dois primeiros versos ela substitui “Meu neto, que és meu encanto” por “Meu neto, é porque meu encanto era tudo assim”. O vocativo que inicia o verso é mantido, os termos “meu encanto” também, mas o foco deixa de ser no fascínio pelo neto para centrar-se na avó em um encanto que é colocado no passado “era tudo assim” como se não houvesse mais prazer. O sentido dos quatro versos seguintes é mantido, neles, fica bem marcado o enfado da vida.

Os versos “Só tu consegues, falando, / Dar-me alegria, tu só!” são omitidos, e esse esquecimento é significativo, pois falam que a única possibilidade de alegria que teria estava na fala do neto. Os seguintes são mantidos “O teu sorriso, criança, / cai sobre os martírios meus, / Como um clarão de esperança, / Como a benção de Deus” mas substitui alguns termos que lhes mudam o sentido, em “O teu sorriso criança / traz muitos martírios meus / num clarão de esperança, / a benção de Deus.” O sorriso da criança não se configura, como no poema, em um alento e esperança para a velhice, mas como uma lembrança amarga de um tempo perdido.

Dona Laura ainda complementa, após recitar o poema “Eu nunca esqueci. Eu era menina”. Uma análise superficial do poema recitado nos mostraria um sujeito idoso, sem esperanças e triste. Porém neste exercício analítico, pudemos observar que o discurso que percebe a velhice como um momento de decrepitude é de uma Laura menina, o discurso da Laura idosa diz “e eu nem sou tão velha assim”, apreendemos, assim que o discurso de dona Laura é atravessado pelo tempo. Os lugares sociais de neta e avó ocupados por ela assumem posições

socioideológicas diferentes. Ou seja, ora assume um olhar de pena sobre a avó do poema, ora esse olhar recai sobre si mesma enquanto avó e idosa. Ao percebermos esses lugares vemos que o interdiscurso está presente, não só com o poema de Bilac, mas, e neste texto especialmente, no ciclo da vida. Os personagens do poema, neto e avó, misturam-se com os momentos distintos em sua vida, a infância e a velhice.

Essa apropriação da palavra do outro nos remete à heterogeneidade constitutiva Authier-Revuz (1984), o outro está presente no discurso de D. Laura, mas sem marcação. Porém, a fala da dona Laura não é original no sentido em que seu discurso está atravessado por diferentes vozes sociais, seja pela representação do neto, ou pela representação da avó, por sentidos ideológicos ou vivenciais construídos no contexto sócio-histórico em que ela está inserida.

D. Laura estava projetada num espaço e num tempo e orientada socialmente e situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. “Outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo)” (BRANDÃO, 1995, p. 49).

Para Bakhtin (TODOROV *apud* BRANDÃO, 1995, p. 51) a concepção de sujeito em relação ao “outro” desempenha um papel essencial:

Não tomo consciência de mim mesmo senão através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro.

D. Laura, parece-me, tinha construído, através do poema, uma imagem de avó muito frágil e infeliz, mas toma consciência de si, enquanto idosa, justamente ao distanciar-se e ver-se diferente dessa imagem que ela mesma criara. Ao comparar as idades, se perceber mais velha e nem por isso estar, segundo ela, “tão velha assim”.

A reflexão feita neste texto não pretendeu dar respostas prontas e fechadas para os fenômenos da memória da nossa entrevistada e sim levantar algumas possibilidades de compreensão para o fato, não acredito que seja só por causa da estrutura, ou

só pelo conteúdo e tão pouco só pelo lugar social ocupado por D. Laura mas sim, a pela soma de todas essas possibilidades e outras que poderemos perceber depois, é que esse resgate foi proporcionado. A memória é seletiva e independente da nossa vontade de lembrar, o fio condutor que fez com que essa poesia fosse lembrada poderia ter resgatado qualquer outro texto, ou mesmo nenhum, portanto, não cabe, aqui, fechar o assunto e sim abri-lo, propor questionamentos para que novas possibilidades de compreensão surjam.

#### Notas

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre, e-mail - valeria.silveira@hotmail.com.

<sup>2</sup> Orientadora, Doutora em estudos literários, professora do Departamento de música e artes cênicas da Universidade Federal de Uberlândia, professora Colaboradora do Curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, e-mail - mcalixtomarques@uol.com.br.

<sup>3</sup> Olavo Bilac (1865-1918) nasceu e morreu no Rio de Janeiro. Um dos mais notáveis poetas brasileiros, prosador exímio e orador primoroso, dedicou parte de sua obra ao público infantil, queria, segundo ele, elaborar uma poesia de fácil acesso às crianças, mas que mantivesse estrutura em forma de versos e rimas, formato importante para os poetas naquele momento histórico.

<sup>4</sup> **Il Postino** (br: **O Carteiro e o Poeta** / pt: **O Carteiro de Pablo Neruda**) é um filme dirigido por Michael Radford sobre a amizade entre o poeta chileno Pablo Neruda e um humilde carteiro que deseja aprender a fazer poesia.

#### Referências bibliográficas

BENJAMIM, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov in: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. Trad, Sérgio Paulo Rouanet. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BIOGRAFIA de Olavo Bilac. Acessado em 08 de julho de 2009, disponível em: <http://www.rosangelaliberti.recantodasletras.com.br/visualizar.php?id=157922>

BILAC, Olavo. *A velhice*. Acessado em 08 de julho de 2009, disponível em: <http://www.revista.agulha.nom.br/bilac.html#velhice>.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 4ª Ed. Campinas-SP: Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. *Subjetividade, Argumentação, Polifonia: A Propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes - UNESP, 1999.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso:*

*reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.  
LAROSSA, Jorge. *Literatura, experiência e formação*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.  
LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora Unicamp, 2003.  
SCHOLLES, Robert; KELOOG, Robert. *O legado oral na narrativa escrita* In: *A natureza da narrativa*. Trad. Gert Meyer. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1977.

### **Entrevistada**

SILVA, Laura Clementina da. 94 anos. Entrevista concedida ao Grupo Amazônico de Linguagens – GAEL em 22 de junho de 2005.



# LINGUAGEM E IDENTIDADE SURDA: DIVERSIFICAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES NA ATUALIDADE

Vanessia Pereira Noronha<sup>1</sup>  
Déborah Freitas<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como escopo apresentar o percurso que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) viveu ao longo dos anos, em especial no Brasil, na busca de ser reconhecida enquanto uma língua com sistemas próprios e peculiares em relação a sua estrutura lingüística. Trataremos assim, do seu processo de legitimação como uma língua natural perante uma sociedade linguisticamente e ideologicamente preconceituosa, que desde a antiguidade já fazia restrições as pessoas com algum tipo de perda auditiva. Enfatizaremos a análise desses processos ao longo dos últimos anos, no que diz respeito aos estudos já produzidos no Brasil e suas conseqüências para a aquisição da LIBRAS como uma língua natural. Pretendemos assim, abordar um tema que tem grande relevância para a sociedade e que a cada dia é mais debatido e expressivo no conceito de inclusão. Processo esse que, de certa forma favorece demasiadamente a percepção da identidade surda no contexto atual, cuja naturalidade é incorporada aos poucos na nossa sociedade. O nosso objetivo com a realização desse trabalho é a reflexão dos temas estudados como um meio também de propensão da linguagem surda ser merecidamente (re) discutida nos meios acadêmicos; seja surdo ou ouvinte chegou a hora de repensar nosso papel nesse processo de construção identitária, contínua, flexível, múltipla, construída a partir das interações mediadas pela linguagem.

**Palavras-chave:** LIBRAS, surdez, identidade.

A comunidade surda vive hoje em dia expectativas de inclusão no mundo globalizado, o assunto está sendo discutido em diversas vertentes da sociedade, o que no momento é muito bom para a agilização da inclusão no nosso país.

O surdo como agente de sua própria transformação tenta se colocar na sociedade, com seus direitos e com a esperança de dias melhores

para todos. Procurando também seu espaço em um mundo cheio de estigmas sociais

Para tanto, as coisas não são fáceis, o desconhecimento do assunto, a falta de informação e interesse tem levado muitas pessoas há um mundo de ignorância, em que faltam consciência e ações precisas para essas pessoas, que tem uma vida tão ativa quanto os ouvintes. Essas novas abordagens têm levado a sociedade a discutir de que forma deve ser feito esse processo.

No Brasil a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tem papel fundamental no estabelecimento da identidade surda, tendo em vista, suas características e cultura particular. Apesar de que muitas pessoas ainda acham que o surdo não tem uma identidade própria, por estarem inseridos na sociedade juntamente com os ouvintes em um sistema de “adaptação” a realidade do ouvinte.

Dados da Organização Mundial de Saúde indica o grande percentual de pessoas que tem algum tipo de deficiência destes “a deficiência auditiva afeta 10% da população mundial”. (Laplane, 2004) E que no Brasil nós temos cerca de 15 milhões de pessoas com deficiência auditiva e que, destes 350 mil são totalmente surdos.

Trask (2004, p.160) nos dá a seguinte definição para a língua de sinais:

“Uma língua cujo meio são sinais feitos com as mãos e a cabeça. O meio mais conhecido de uma língua é a fala, mas a fala não é o único meio possível. As pessoas surdas não ouvem a fala, de modo que muitos surdos aprendem uma língua de sinais como uma língua primária, freqüentemente como primeira língua”.

Corroboro com a fala de Trask (2004), apenas observando que a língua não está apenas limitada na fala e/ou gestos nas mãos, mas também na utilização do corpo como um todo para ser realizada a comunicação, e assim ser

concretizado avidamente o ato da linguagem. É um processo que vai além do próprio som da fala e até mesmo das barreiras entre linguagem e corpo humano: uma língua estritamente natural.

Como aborda Silva & Nembri (2008, p.33) foi “a partir do debate acadêmico sobre a questão social que envolve a surdez e a vida do surdo em uma sociedade como a brasileira, podemos hoje, afirmar que as línguas de sinais se constituem em línguas naturais uma vez que surgiram da interação entre os indivíduos e que viabilizam a comunicação e a expressão do ser humano, da mesma forma que as línguas orais.”

Podemos então perceber que a busca de uma identidade para os surdos deve-se ao fato de necessitarem como qualquer outra pessoa de uma marca que o diferenciem dos demais, essa marca se caracterizaria então como sua *diferença própria*.

O surdo enquanto um agente dessa transformação tenta resgatar sua cultura própria e a conviver em seu meio a partir de uma cultura peculiar.<sup>3</sup>

Para Skliar (1999, p.11)

“Os surdos, nessa situação, vivem em condições de subordinação e parecem estar vivendo numa terra de exílio(...). Este é o ambiente onde vive a grande maioria dos surdos (...) é o ambiente da cultura dominante. A consciência de pertencer a uma comunidade diferente é uma possibilidade de articular resistências as imposições exercidas por outras comunidades ou grupos dominantes. Sem essa consciência “oposicional”, o surdo viverá no primeiro e único lugar possível, onde somente poderá desenvolver mecanismos de sobrevivência. A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos.”

Vemos que esse embasamento se dá pelo fato de que não há homem sem cultura, assim como não existe em nenhum lugar do planeta pessoas sem uma identidade própria, essa que se utiliza para caracterizá-lo no meio, como sendo a representação de nossa própria vida.<sup>4</sup>

Ainda de acordo com Skliar (op cit, p.12)

“Os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de diferentes representações da identidade surda. Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas etc, podem se caracterizar as identidades surdas presentes num grupo social com uma cultura determinada.”

Nessa perspectiva, assim como o ouvinte, o surdo também pode dar novas significações a sua vida, ao seu grupo e cultura, pois, assim como os demais não existe algo tão anormal assim; existe sim, de fato: a diferença.

Essas reflexões vêm aumentando desde que a (LIBRAS) passou realmente a ser considerada uma língua com a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, passando a ser legalizada em 1996 com o projeto de lei nº131 apresentada pelo Senado.

Embora, há ainda um grande caminho a percorrer. Isso deve-se em parte para os trabalhos da lingüista americana Ursula Bellugi, na década de 70, foi a partir daí que a língua de sinais passou a ser tratada em condição de igualdade com outras línguas. Com status lingüístico próprio e peculiar, assim como de outras línguas.

Nisso podemos perceber também que além de muito o que fazer, há também muitas indagações ao termo “inclusão”, por em um determinado momento fazer o contrário do que é realmente sua função, cabe então aos próprios surdos recorrer por seus direitos e garantir sua marca em uma sociedade que metaforicamente já parece ter uma: *o preconceito*.

Nessa perspectiva Skliar (op cit, p.13) enfatiza que a língua dos surdos tendem a dar uma maior caracterização a essas pessoas.

“A língua, nesse contexto, não é um reflexo da realidade ou um instrumento de comunicação, mas aquilo que produz essa realidade. Nessas formas se compreendem as representações de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais sobre signos e significações (...).”

É ainda um desafio para muitas pessoas aceitarem a Língua Brasileira de Sinais como uma língua natural e, por incrível que pareça, de aceitarem também que

essas pessoas possam ter uma identidade própria.

Skliar (1998) ressalta que o falar em uma cultura surda como um grupo de pessoas localizado no tempo e no espaço é fácil, mas refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem processos culturais específicos é uma visão rejeitada por muitos (...).

Infelizmente ainda é o que muita gente pensa, e o que se tem pra fazer ainda é muito mais do que nós podemos imaginar, um povo, uma nação, ou um grupo social tem seus direitos garantidos por lei; cabe a nós ouvintes repensar nosso papel diante de tal situação.

De acordo com Perlin (2005, p.55)

“O indivíduo surdo faz parte dos movimentos marginalizados. Qualquer comportamento negativo de sua parte provoca distorções e estereótipos dentro de uma situação de dominação. (...). O surdo foi acumulando estereótipos que tem reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural. O discurso de poder do ouvinte mantém-se firme e controla esses estereótipos.”

É nessa realidade que o surdo vive atualmente, como em muitos estudos já reforçaram a centralização desse surdo como mais um, com algum tipo de deficiência na sociedade.

O surdo tem diferença e não deficiência “(...). A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. (...). E é a partir desse contexto de criação que sua identidade deverá prevalecer.” Perlin (op cit, p.56)

Para a comunidade surda, assim como para os ouvintes, a constituição de sua identidade se apresenta de acordo com as características internas de raça, de classe, de gênero, de religião, etc., que podem provocar insegurança, inclusive conflitos e divergências, chegando a influenciar na personalidade do indivíduo. É na variedade de experiências que surgem diferentes perspectivas de valores e de poderes para lidar com essa diferença.

Em todo e qualquer momento de nossa história, ouvimos sempre o mesmo caso: a dominação do mais forte para com o mais fraco. Na surdez esse impasse não é diferente, seja na escola ou na própria sociedade.

Antigamente na Roma antiga, (povos que

veneravam a perfeição humana), sacrificavam os recém-nascidos que apresentassem algum tipo de imperfeição. No caso dos surdos como o diagnóstico era tardio (já que teria que esperar a criança ter o domínio da aquisição da linguagem), na ocasião quando era confirmado a surdez os Romanos os colocavam em cima de estátuas em praças públicas, para serem devorados por cães.

Como vemos desde o passado os surdos já tinham como forma de castigo o “massacre” por não terem nascido igual a todos os outros. Hoje o que permeia nossa sociedade é uma das piores armas usada pelo homem atual: o pré-conceito, que ainda dificulta a aceitação das diferenças e de resistir veementemente à convivência com essas pessoas que tem o mesmo direito e deveres de qualquer cidadão. Ou seja, desrespeitando os valores identitários na qual os mesmos pertencem, vivem, convivem e principalmente se educam.

Em relação à linguagem própria do surdo muita coisa foi feita, entre elas a comprovação de uma estrutura peculiar (morfológica, sintática, semântica e pragmática) como em qualquer outra língua, favorecendo assim a concretização e o avanço da LIBRAS (STOKOI,1960), porém, há ainda muita coisa a fazer: para que essas comprovações não permaneçam apenas no papel.

Ainda segundo Trask (2004, p. 160) “uma verdadeira língua de sinais não é uma imitação grosseira de uma língua falada; é uma autêntica língua natural, com um vasto vocabulário (cerca de quarenta mil verbetes) e uma gramática rica e complexa, e é tão flexível e expressiva quanto uma língua falada.”

Desta forma, o que há hoje em dia em relação a trabalhos nesse campo já deixa evidente que há um forte crescimento em relação à apropriação de estudos em (LIBRAS), tendo em vista também um forte avanço nos estudos relacionados ao papel da inclusão no nosso país.

Deixando, claro algumas falhas como resíduos que dificultam principalmente no processo de aprendizagem do surdo, bem como na emancipação dos conceitos relacionados aos próprios ouvintes.

Para Trask (op cit, pag) a conceituação de Libras já começa desde a primeira fase de uma criança onde o “instinto de linguagem se mostra tão forte que ela desde cedo começa a dar sinais com as próprias

mãos, se agarrando a quaisquer gestos que passa a observar, e, em seguida tenta transformar em uma língua de sinais, sendo, portanto, utilizado muito cedo como um código para a comunicação com os ouvintes”.

Portanto, compreender de que forma está sendo levantadas essas informações no contexto atual da sociedade, é o primeiro passo para vencer esses estereótipos que nos cercam a cada dia, e que faz com que dificulte ainda mais o diagnóstico dos verdadeiros anseios do povo surdo como sua marca de identidade e que precisa e merece ser respeitada, de acordo com suas necessidades e suas diferenças.

De certa forma, vemos que a interação entre sociedade e pessoas surdas já vem sendo frequentemente discutida. Tendo em vista que há alguns anos a sociedade menosprezava aquelas pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência, rotulando-os como: incapazes, inválidos, inferiores para com sua própria realidade.

Apesar das dificuldades e das diversas formas de preconceito, essa situação já foi alterada, ou mesmo (minimizada) com o processo da evolução do homem: principalmente, da forte influência da mídia, o conhecimento amplo das diversidades do nosso país, e um novo pensamento acerca do papel da escola na sociedade, contribuindo assim, com o forte avanço que vivemos ultimamente, dentro da perspectiva de inclusão.

Com tantas modificações advindas da própria sociedade a interação entre as pessoas fica a cada dia mais forte, mais incorporado e que, de certa forma propicia uma maior tendência social aos valores e ao respeito pela diferença.

Seguindo assim, os conceitos de elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos que em 1789, surge dando uma nova abordagem e consciência para os diminuídos da sociedade. (LAPLANE, 2004.) Ao questionar-mos essa prática enquanto um agente da teoria passamos a compreender algumas situações, como por exemplo: a realidade em que o surdo está inserido, e como está sendo discutidas suas perspectivas sociais.

Por tanto, a construção identitária do surdo deve ter sua referência a partir da aquisição de sua própria língua, procurando dar novos significados as suas perspectivas sociais, sendo assim, autor de

sua própria história.

É por meio da cultura que uma comunidade se constitui, integra e identifica as pessoas e lhe dá o carimbo de pertinência, de identidade. Nesse sentido, a existência de uma cultura surda ajuda a construir uma identidade das pessoas surdas. Por esse motivo, falar em cultura surda significa também evocar uma questão identitária.<sup>5</sup>

É nesse contexto de valores culturais e sociais que Perlin (1998) dá a seguinte definição.

Identidade Surda, na qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na língua de sinais. Os surdos que assumem a identidade surda são representados por discursos que os veem capazes como sujeitos culturais, uma formação de identidade que só ocorre entre os espaços culturais surdos<sup>6</sup>.

E é nessa perspectiva que o surdo deve ser motivado a seguir, viver de acordo com suas características, e valores socio-culturais como meio também de construção de sua identidade. Passando assim, a ressignificar a sua vida, seu meio e a si mesmo, como sendo alguém com diferença e não com deficiência.

### Considerações finais

O surdo vive em uma comunidade alicerçada no seio de um preconceito estigmatizado, em que pessoas com algum grau de deficiência são postas de lado na sociedade por não serem assim, “iguais” as outras pessoas. Essa é uma realidade que acarreta um triste equívoco sobre as potencialidades destas pessoas. Em especial do surdo.

A igualdade nunca foi tão discutida como está sendo atualmente, em época de globalização e iniciativa de promover uma maior inclusão na sociedade passamos a compreender o surdo como um motivador de seus próprios passos e funções na sociedade em que vive.

Apesar de ainda hoje aparecerem obstáculos que permeiam os caminhos do surdo, percebemos que há um forte avanço, isso se deve em partes as discussões levantadas como meio de minimizar a exclusão e a discriminação dessas pessoas, que tem tantas habilidades como de qualquer outra pessoa considerada socialmente “normal”.

Resistindo assim, as imposições sobre sua real estruturação lingüística, embora no momento tratamos aqui neste artigo sobre seu funcionamento como marca de caracterização identitária, já que, entendemos essa função como sendo fundamental para a compreensão de identidade do surdo em seus valores sócio-políticos- culturais.

#### Notas

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de letras da UFRR. (Trabalho final apresentado a disciplina introdução á Libras)

<sup>2</sup> Professora do Curso de Letras da UFRR.

<sup>3</sup> O surdo por muitos anos foi discriminado pela Sociedade que não dava espaço para essas pessoas mostrarem suas habilidades enquanto pessoas capazes de produzir e aperfeiçoar o seu meio.

<sup>4</sup> É muito comum nos dias atuais verificar as diversas formas de preconceito existentes para com essas pessoas, e que a forma de identidade deve estar intimamente ligadas ao seu ambiente social, cultural e lingüístico.

<sup>5</sup> (caminhos para a prática pedagógica, p. 41).

<sup>6</sup> (caminhos para a prática pedagógica, p. 41).

#### Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial: Ensino de Língua Portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica – Brasília – MEC/SEESP, 2002.

HTTP://noticias.uol.com.br/midiaglobal.

LAPLANE. Educação inclusiva e igualdade social, 2004.

SILVA & NEMBRI. *Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez* – Porto Alegre, Mediação, 2008.

SKLIAR, Carlos, *Atualidade da educação bilíngüe para surdos* (ORG)- Porto Alegre. Mediação, 1999.

PERLIN. *Identidades surda*, 2005.

TRASK. R. L. *Dicionário de Linguagem e Linguística* – (trad.) Rodolfo Ilari – São Paulo: Contexto, 2004.

# DISCURSOS ENTRELAÇADOS – FÉ E POLÍTICA NO CASO PAULINHO ALMEIDA NO TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL/AC

Wheliton Souza da Silva  
Universidade Federal do Acre

É inegável que, modernamente, a prática jornalística, na veiculação de discursos, exerce influência considerável sobre a opinião pública, merecendo especial atenção não só dos estudiosos da linguagem como de cientistas políticos, historiadores, etc. Observando essa importância, neste artigo, pretendemos fazer uma análise do discurso de charges veiculadas no jornal A Gazeta, em Rio Branco/AC, com sede na capital do Acre e circulação em todo o território acriano.

Dedicamos especial atenção ao gênero charge pelo fato de ele possuir características irreverentes, como a ironia, a sátira e tecer questionamentos relevantes sobre a política. Aliás, o termo charge é proveniente do francês *charger* (carregar, exagerar) e surgiu na França como forma de protesto, como forma de fugir do controle estatal, de criticar, através de um texto visual e opinativo, a realidade, possuindo significados, geralmente, complexos, necessitando de um leitor com conhecimentos prévios sobre os temas tratados, dedicando-se, geralmente, a fatos políticos. No caso, as charges aqui analisadas tratam de um fato político-jurídico extremamente importante e de grande repercussão no Estado do Acre, no ano de 2009: o processo de cassação instaurado no Tribunal Regional Eleitoral/Acre contra Paulinho Almeida, Prefeito do Município de Plácido de Castro/AC, por suposta prática de compra de votos nas eleições de 2008.

Com efeito, nosso objetivo é observar o tratamento dado ao processo, vislumbrando as ideologias presentes nas supracitadas charges, ou seja, objetivamos ultrapassar as fronteiras da materialidade lingüística, pois segundo Fernandes (2005, p.24) “*Como o discurso encontra-se na exterioridade, no seio da vida social, o analista/estudioso necessita romper as estruturas lingüísticas para chegar a ele.*”

As charges que compõem o *corpus* foram veiculadas pelo jornal A Gazeta nos dias 22 e 30 de maio de 2009 e constituem uma espécie de narrativa

cujo personagem principal é Paulinho Almeida. Ressaltamos, ainda, que, em especial, o gênero charge é campo privilegiado para a análise do discurso, pois é um dos gêneros mais aparentemente transparentes e assimiláveis pelos leitores de jornais, além de ter como característica principal o comentário e a informação.

Ora, é praticamente impossível falar em gênero do discurso sem nos remetermos ao russo Mikail Bakhtin. É com Bakhtin (1997) que aprendemos que os gêneros do discurso são práticas sociais, havendo tantos gêneros quantas práticas sociais diferentes existem:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 298)

Com Bakhtin (1997), igualmente, aprendemos que a linguagem é dialógica e que o dialogismo é seu princípio constitutivo. Assim, o discurso é formado a partir de discursos anteriores. Daí o conceito de heterogeneidade e de interdiscursividade.

Para Fiorin (2008), Julia Kristeva reduziu o conceito bakhtiniano de dialogismo à intertextualidade, mas dialogismo não é apenas intertextualidade. A intertextualidade não é mencionada na obra de Bakhtin, mas, uma vez estabelecida que para Bakhtin texto não é a mesma coisa que enunciado e que texto é a materialização do enunciado, a intertextualidade só se estabelece

entre textos quando marcada neles. Se não há a presença do texto no outro texto marcada linguisticamente, não há intertextualidade, mas apenas interdiscursividade (FIORIN, 2008). Todo texto intertextual é interdiscursivo, mas nem todo texto interdiscursivo é intertextual.

Com Foucault, afirma Fernandes (2005) percebeu-se que todo discurso é marcado por enunciados que o antecedem e sucedem. Nas charges analisadas é patente a presença de diversos discursos.

Para Bakhtin (1997), o dialogismo é inerente à linguagem, bastando as olharmos mais atentamente. Mas não é apenas o dialogismo que é inerente à linguagem. Na linguagem veiculam-se ideologias e veremos qual é a predominante no discurso do nosso *corpus*. Qualquer discurso revela as formações ideológicas que o integram, sendo, por isso, possível falar em formação discursiva e formação ideológica. *“Toda formação discursiva apresenta, em seu interior, a presença de diferentes discursos, que, na Análise do Discurso, denominamos interdiscurso. Trata-se (...) de uma interdiscursividade caracterizada pelo entrelaçamento de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história de diferentes lugares sociais.”* (FERNANDES, 2005, p. 49)

Feitas essas observações, passemos à análise do *corpus*.



Charge 1: Jornal A Gazeta, 22 de maio de 2009\*

Na charge 1, a imagem e a materialidade lingüística nos remete, num primeiro plano, ao próprio discurso midiático, mas, no caso, do Big Brother Brasil, reality show apresentado anualmente pela rede Globo de Televisão, em que os

participantes podem ser eliminados por votação popular indo para o chamado paredão.

A associação é patente, pois a expressão maior e mais visível na imagem é paredão do TRE. As letras são garrafais e em negrito, sendo desproporcional ao resto do texto. Ora, na rede interdiscursiva o leitor reconhece não só a referência, mas a similitude da situação de Paulinho Almeida e dos participantes do Big Brother Brasil. A situação do membro do BBB e de Paulinho aproxima-se mais ainda quando se constata que tanto o membro do BBB quanto ele, podem ser salvos ou eliminados pelo voto da população, que no caso de Paulinho é representada pelo Tribunal Regional Eleitoral.

A imagem fornece mais dados. O fato de Paulinho estar de braços abertos nos leva a pensar duas hipóteses: ou ele está diante de um pelotão de fuzilamento ou sofre uma verdadeira blitz policial realizada pelo TRE, ressaltando o sentido de vigilância que a corte eleitoral exerce sobre os políticos. O discurso jurídico-policial demonstra sua marca, levando ao riso e ao mesmo tempo mascarando o intertexto, isto é, o sentido buscado na charge ou o seu referente real o qual buscamos identificar aqui.

A própria forma como a sombra se projeta às costas do prefeito perfaz um X, indicando ser ele um alvo bastante grande e fácil de ser atingido. Essa facilidade parece, vista por outro ângulo, pelo tamanho do X, indicar justamente o contrário, já que quanto maior o X, maior a distância entre o atirador e o alvo, já que a luz sobre o prefeito adviria do próprio atirador. Quanto menor a sombra mais perto estaria o alvo, quanto maior, mais distante estaria. Isso as leis da física explicam melhor.

Esse é um dos conteúdos implícitos que podem ser transmitidos graças ao princípio da cooperação, chamada lei superior do discurso. O princípio estipula que *“os parceiros devem compartilhar um certo quadro e colaborar para o sucesso dessa atividade comum que é a troca verbal.”* (MAINGUENEAU, 2001, p. 32) Pela existência desse princípio, as leis do discurso permitem ao leitor inferir os conteúdos não-implícitos.

A referência que Maingueneau (2001) faz ao quadro quer dizer que tão só os interlocutores que partilharam do mesmo conhecimento do enunciador poderão compreender os sentidos não-implícitos.

Ora, isso quer dizer que um leitor de outro estado do Brasil poderia não entender a charge.

Maingueneau distingue dois tipos de implícito, o subentendido e o pressuposto, pois, enquanto o subentendido advém do confronto entre o enunciado e o contexto da enunciação, o pressuposto é o que vem inscrito no enunciado, mas “*subtrai-se a qualquer contestação, como se se tratasse de uma evidencia*” (MAINGUENEAU, 2001, p. 33). Como exemplo ele cita: Paul deixou de fumar na sala de espera. Ora, se Paul deixou de fumar, pressupõem-se que Paul fumava. Assim, Se Paulinho diz “eu tô tranqüilo” é porque rebate ao que possivelmente seu interlocutor pensaria, isto é, se ele diz que está tranqüilo é porque a consequência natural de sua situação era para não está tranqüilo.

Num outro plano encontra-se o discurso religioso, que mascara o discurso do poder. A expressão “eu tô tranqüilo, ponho fé em São Jorge!”, na sua literalidade, demonstra apenas a fé que o prefeito tem em um santo, mas no plano do interdiscurso, os leitores percebem que o São Jorge da charge, na verdade, trata-se do ex-governador Jorge Viana, um dos políticos mais influentes da região Norte e principal articulador do Movimento Político conhecido como Frente Popular do Acre (FPA).

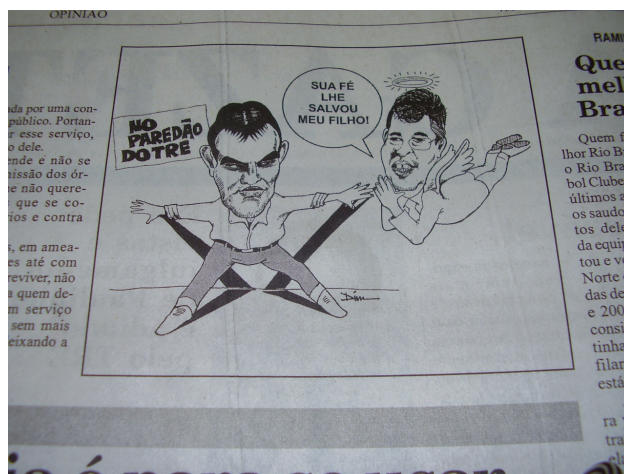
O Movimento Frente Popular do Acre vem governando o Estado do Acre de 1999 até agora, em 2009. Ocorre que Paulinho Almeida é do mesmo partido político do ex-governador, o PT, que ainda governa o Estado, razão para se acreditar que o apóio de seu partido seria peça importante para que o processo de cassação pendesse a seu favor.

No caso, quando da divulgação da charge 1, a denúncia contra o prefeito havia sido recebida pelo Tribunal Regional Eleitoral do Acre e já duas magistradas haviam votado a favor da cassação do prefeito. Posteriormente, o prefeito inverteu a votação e safou-se do processo. Mas a divulgação da charge, naquele momento crítico para Paulinho Almeida, com o conteúdo expreso, revela a falta de crença na política local, ou seja, na desconfiança velada de que, apesar de já haver dois votos a favor da cassação do prefeito, as redes de poder local evitariam a perda do mandato de Paulinho. É uma visão negativa da política.

Notadamente, logo após o recebimento da

denúncia pelo Tribunal, a mídia veiculou uma série de notícias e fotos, procurando associar ao Prefeito de Plácido de Castro à imagem do governo do Estado do Acre, que vem sendo bem avaliado pela população, conforme dados de vários institutos de opinião pública. Além disso, procurou-se associar, ao prefeito, a imagem de administrador eficiente e probo, através de várias manchetes ressaltando a eficiência da saúde pública em Plácido de Castro.

Interessante, é que apesar do atual governador não ser Jorge Viana, a charge o trata como quem pode ajudar o prefeito, deixando de lado o atual governador, Binho Marques, que também é do PT. Isso indica que, embora o cargo de governador seja o mais importante do Estado, a figura de Jorge Viana é mais representativa do Poder que a de Binho Marques. Novamente revela-se que o interdito não é o mesmo dito.



Charge 2: Jornal A Gazeta, 30 de maio de 2009\*

Na charge 2, a imagem é mais explícita, indicando que o São Jorge referido na Charge 1 é, de fato, o ex-governador Jorge Viana, já que os traços do personagem com auréola e asas de anjo são os mesmos do ex-governador. Observamos, novamente, que o discurso religioso aparece não só na forma lingüística, mas também na própria imagem do anjo. Essa imagem do anjo tem um caráter irônico, tendo em vista que a imagem associada à classe política no geral, é a oposta, ou seja, do diabo.

Ora, essa inversão da imagem do político adequa-se ao conceito de carnavalização bakhtiniano, já que a carnavalização é uma estratégia discursiva que remete a dessacralização dos personagens e acontecimentos cotidianos, ou seja, é uma inversão



de valores que leva a tomada de uma consciência. No caso, o discurso religioso associado a um fato político, tal como foi veiculado, promove a carnavalização e provoca o humor.

Voltando à materialidade linguística, nota-se que a frase “Sua fé lhe salvou meu filho” traduz, além de proteção, uma certa relação parental, marcada pela expressão meu filho. Com isso, a charge indica que o prefeito Paulinho Almeida seria filho político do PT e quiçá, sua condenação, seria a condenação do próprio PT. Além do mais, a frase “sua fé lhe salvou meu filho” no contexto bíblico é utilizada por Jesus Cristo numa conversa com um pecador, logo, a citação desse discurso pressupõe a culpa do ser perdoado.

Na charge 2, a forma verbal salvou, apesar de ser do passado, pode representar também o futuro, tendo em vista que o processo ainda não tinha sido definitivamente julgado quando da divulgação dessa charge, demonstrando uma marca de certeza de que o prefeito seria absorvido e, por conseguinte, a descrença nas instituições e na política local.

Assim, verifica-se a presença dos diversos discursos nas charges que a tornam polifônica, pois através da charge percebe-se uma multiplicidade de consciências-vozes, provocadoras do riso, o que faz as charges assumirem o estatuto de texto humorístico. Aliás, no dizer de Gurgel (2003, s.p.)

(...) o traço caracterizador da charge é a polifonia que permite perceber um jogo de vozes contrastantes provocador do riso, assumindo, assim, o estatuto de texto humorístico (...) ao fornecer as informações e o suporte contextual para o seu entendimento, seja conduzindo para uma direção convergente de sentidos, portanto o parafrástica, seja numa direção divergente, parodística. Outro ponto importante a ser observado na charge é o fato de que, na sua construção interna, ela é bivocal, porque é carnavalesca, no sentido bakhtiniano. Ela informa e opina sobre o seu tema por meio da representação de um mundo às avessas, aguçando, pela própria inversão de valores sociais que promove, uma visão mais nítida da realidade”

Ora, para Bakhtin (1997), polifonia significa um conjunto harmônico de instrumentos ou vozes que soam simultaneamente, indicando a presença de novos e múltiplos pontos de vista de

vozes autônomas, que não são submetidas a um centro. No texto, o enunciador tenta despertar a crítica no interlocutor, procurando identificar a política com uma certa negatividade, demonstrada pelo interdiscurso e pelos discursos evocados, que, aliás, explicam o discurso citante, mas que permite interpretações diversas e não-absolutas.

Com efeito, o discurso citado, no dizer de Bakhtin (1995), é um discurso que está dentro de outro discurso e, ao mesmo tempo, é um discurso sobre o próprio discurso citante, pois o explica e afeta a exegese do discurso citante.

Assim, para o mestre russo, o discurso citado ou de outrem não é apenas o tema do discurso citante, ele ultrapassa isso. Simples temas seriam “o homem” ou a “natureza”. O discurso de outrem pode conservar a sua estrutura sintática e até sua autonomia estrutural e semântica sem comprometer o discurso citante.

Em outras palavras, o discurso citado serve para que o leitor penetre no discurso citante profundamente, entendendo tanto as linhas quanto as entrelinhas. É através deles que verificamos que as charges percebem a política como algo negativo e que o ex-governador Jorge Viana é tido como líder máximo do grupo que está no Poder, sendo, portanto, o PT e o ex-governador o referente escondido pela opacidade das charges.

Assim, tendo em vista que para Bakhtin a linguagem tem por princípio constitutivo o dialogismo, deve-se interpretar que de fato o que diferencia, para ele, um texto polifônico de um monofônico é apenas uma tendência ao monologismo. A poesia, por exemplo, tende ao monologismo como fato estético. Assim, todo texto é dialógico, mas nem todo texto é polifônico.

Além disso, à guisa de conclusão, pode-se dizer, por fim, que, no *corpus* deste trabalho, o discurso veiculado é polifônico, sendo que o enunciador que evoca a memória discursiva, isto é, a memória social dos seus interlocutores, demonstrando que apesar de tratar do referente X, na verdade, trata de outro referente, no caso, a Frente Popular do Acre, especialmente o PT, e a figura de Jorge Viana, tido como seu representante máximo do poder adquirido por essa frente.

## Referências bibliográficas

BARROS, Diana Pessoa de & FIORIN, José Luiz (orgs) **Dialogismo, polifonia e intertextualidade:** em tono de Bakhtin. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 1999 (Ensaio de Cultura, 7)

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Subjetividade, Argumetação, polifonia.** A propaganda da Petrobrás. São Paulo: Fundação Editora da UNESCO, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso:** reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

GURGEL, Nair. **A charge numa perspectiva discursiva.** Centro de Hermenêutica do presente. Porto Velho :Editora UFRO, ano 1, nº 135, fevereiro, 2003. Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/artigo135.html>.> Acesso em: 01 de julho de 2009.

MANGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** Trad. Cecília P. De Souza -e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

\* As charges foram veiculadas com autorização da direção do Jornal A Gazeta.

## Realização

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

### Financiadores:



Fundação de Comunicação e Cultura  
“Elias Mansour” - Lei de Incentivo à Cultura



Fundação Municipal de Cultura “Garibaldi Brasil”  
Lei de Incentivo à Cultura

### Patrocinadores:

