

Linguagens e
Identidades da/na Amazônia
Sul-Occidental **1**

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

Linguagens e
Identidades da/na Amazônia
Sul-Occidental 1

Rio Branco - Acre
2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

L755

Linguagens e identidades da/na Amazônia sul
ocidental,1 / Bispo, Sheila da Costa Mota. et al (orgs.). —
Rio Branco: Edufac , 2010.
354p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-98499-78-9

1.Linguagens e identidades, 2.História – Educação e
movimentos sociais, 3.Amazônia acreana, 4. Culturas
Amazônicas, I. Título.

CDD.: 801
CDU.: 800.85

Feito o depósito legal.

Universidade Federal do Acre
Centro de Educação, Letras e Artes
Programa de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade

Capa: Raquel Alves Ishii

Foto da Capa: Talita Oliveira

Revisão: Rubia Abreu Cavalcante

Projeto Gráfico: Grupo de Pesquisa Histórica e Cultura, Linguagem, Identidade e
Memória

Diagramação: Luiz Gonzaga Leite Macedo

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

Editora da Ufac - Edufac

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

Sumário

Apresentação.....09

Cidades e florestas, trajetórias, tradição, modernidade e práticas discursivas

O patriotismo no Manifesto dos Chefes da Revolução Acreana (1990):
uma abordagem arqueológica do discurso.
Eduardo de Araújo Carneiro.....17

A “selva moderna”: modernização da cidade de Rio Branco-Acre na
década de 1950.
Eliane Ferreira de Moraes.....35

Identidade narrada e o caráter midiático da esfera pública: efeitos do
controle estatal sobre os meios de comunicação nas culturas locais.
Isac de Souza Guimarães Júnior.....45

Símbolos da modernidade em Porto Velho na primeira metade do século
XX: um olhar através da imagem fotográfica.
Maria Genecy Centeno Nogueira.....67

Os luteranos e a busca por identidade na Amazônia Ocidental brasileira.
Rogério Sávio Link.....81

Questões indígenas, educação, oralidade e letramento

Letramento e construção de identidade na Amazônia rondoniense:
reflexão sobre esse movimento.
Bianca Santos Chisté.....107

A presença da oralidade nas produções escritas dos alunos do ensino médio, no vale do Juruá. Cleide Vilanova Hanisch.....	119
A expansão econômica na fronteira sul-ocidental amazônica e os impactos na identidade das populações indígenas - o caso dos Madija. Manoel Estébio Cavalcante da Cunha.....	129
Letramento: uma teoria sobre educação linguística. Oswaldo Barreto Oliveira Júnior.....	141
Direitos humanos e identidade indígena: registro civil de nascimento do indígena e o uso do nome em língua indígena. Patrícia Helena dos Santos Carneiro.....	157
Terra alta e terra baixa, escolas para índios e escolas indígenas: “tudo não é igual”. Paulo Roberto Nunes Ferreira.....	169
Concepções subjacentes à prática docente e suas influências no processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos na 1ª série do ensino fundamental: um estudo em duas escolas rurais no município de Candeias do Jamari (RO). Rosimeire Silva dos Santos Moura.....	185
Educação e identidade: estudo sobre os traços identitários da cultura e educação praticadas pelas professoras descendentes de barbadianos em Porto Velho, no século XX. Sonia Maria Gomes Sampaio.....	207
 Artes, literaturas e identidades	
O local no global: a inserção da poesia acreana no parâmetro poético nacional. Girlane Souza de Avilar.....	223

Reflexões acerca do processo de autoria Kelce Nayra Guedes de Menezes Paes.....	233
A capoeira na construção da identidade afro-brasileira José Carlos Oliveira Cavalcante e Leandro Ribeiro Palhares.....	245
Cultura popular e realidade social do Acre: o caso Hélio Melo e as múltiplas representações técnicas do real popular. Márcio Bezerra da Costa.....	255
Questões de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e língua inglesa, oralidade e escrita	
A percepção da norma culta pelos alunos de ensino fundamental: fator de exclusão social. Aelissandra Ferreira da Silva.....	283
A oralidade e a língua escrita e suas marcas culturais. Eliandra de Oliveira Belforte.....	299
As linguagens usadas no meio social e a sua importância na construção da leitura entre alunos de 3º ano do ensino médio. Grassinete C. Albuquerque Oliveira.....	309
Regência verbal: entre a norma da escola e o uso pelo aluno. Maria do Socorro Dias Loura.....	323
A comunicação pedagógica: confrontos entre a língua da casa e a língua da escola. Wany Bernadete de Araújo Sampaio.....	341

Apresentação

Gerson Rodrigues de Albuquerque¹
Vicente Cruz Cerqueira²

Os textos reunidos neste livro se constituem a partir de reflexões de pesquisas concluídas ou em andamento e ensaios apresentados, em diferentes grupos de sessões temáticas, durante o I Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, organizado pelo Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Acre (Ufac), no ano de 2007.³

Logo após a realização do evento, a equipe organizadora passou a trabalhar com a ideia de publicá-los, mas, somente agora, com a aprovação do projeto em edital público junto à Fundação Municipal de Cultura “Garibaldi Brasil” (FGB), está sendo possível apresentá-los ao grande público.

Atentando para o fato de que as ações humanas são datadas, históricas, para sermos mais precisos, as organizadoras deste volume optaram por manter a forma e o conteúdo dos textos tais quais seus autores os encaminharam no momento de suas apresentações no simpósio. Talvez porque cientes de que vivemos em uma época que transforma pessoas, coisas, ideias, ideais e palavras, com assustadora velocidade, significando-as continuamente, constituindo e mesmo instituindo outros conceitos, sentidos, valores, práticas, projetos de vida, expectativas.

Preferimos acreditar que estivessem e estejam com o firme propósito de manter a “aura” de sua historicidade, seus pontos de partida, cores, tons, preferências, crenças ou escolhas dos diferentes proponentes naqueles idos de 2007. Nessa direção, parece que apreenderam as sensíveis observações de Octávio Ianni, em seus enigmas da modernidade, ao ressaltar que a “linguagem é um momento essencial da cultura e da

comunicação, do entendimento e da fantasia, do exorcismo e da sublimação”.⁴

Momento essencial porque, como movimento que precisa ser analisado sob os diversos ângulos de suas possibilidades, a linguagem é produzida no cerne da experiência humana e, como tal, atende às suas dimensões plurais, às mudanças estruturais e conjunturais, às tomadas de consciência, às intervenções na ágora da vida pública ou nas entranhas da vida privada. Deriva-se daí a necessidade de se romper os claustros das certezas teóricas e dos conceitos que têm a pretensão de “abocanhar o mundo” com suas explicações, técnicas e noções pré-concebidas. Com isso abrem-se espaços para outras percepções, sensibilidades e ajustes de contas com trajetórias individuais e coletivas. Cremos que essa é a indicação das organizadoras ao “preservar” para nós, leitores, a historicidade do material que compreende este livro.

Por suas páginas manifestam-se pesquisadores de iniciação científica, mestrados, doutorandos e professores de instituições de ensino superior do Acre, Amazonas, Rondônia, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e professores da rede estadual acreana de ensino. Seus temas de estudos e pesquisas abordam diversificadas questões: história e línguas indígenas, direitos humanos, identidades, prática de educação escolar em diferentes localidades, letramento, história, memória, mídia, modernidade, diásporas, entre outros de grande relevância para nossos exercícios de leituras e fazeres acadêmico-escolares e políticos.

Na base do primeiro simpósio estava a convicção da necessidade de ampliar as ações acadêmicas no âmbito do nosso programa de mestrado, especialmente, abrindo espaço para sessões temáticas marcadas pela presença de trabalhadores rurais e urbanos, organizações de sem-teto de Rio Branco e sem-terra de áreas destinadas a assentamentos nas fronteiras entre Acre/Rondônia/Sul do Amazonas e o Departamento Pando (Bolívia), além de professores indígenas de diferentes grupos ou etnias. Dentre os objetivos, estava o de fortalecer os elos e articular parcerias que tornassem nossas instituições capazes de produzir conhecimentos e dialogar

com os conhecimentos e saberes produzidos nas experiências de uma pluralidade de mulheres e homens que convivem em diversificados ambientes, temporalidades, espacialidades e culturas da/na Amazônia Sul-Occidental.

Corpos em movimento, falas, artefatos, bloqueios de avenidas e ramais, manifestações e debates em praças públicas, projetos de educação diferenciada, entre outras linguagens e formas de expressão de grupos sociais condenados ao desaparecimento, numa sociedade caracterizada por uma “democracia” de inalcançáveis direitos, ocuparam a cena dos debates e indicaram muitas possibilidades de diálogo e intervenções acadêmicas aos que estiveram presentes nos ambientes de debates e discussões daquele evento.

O que boa parte dos debatedores - oriundos de meios não acadêmicos - nos disseram, com palavras, muitas vezes tímidas e acanhadas ou soletradas e conjugadas a partir de verbos que a maioria de nossos estudantes e professores desconhecem, foram produzidos pelos sons das cercas quebradas, latas e ferros velhos, carcaças de carros ou carroças e pelas pedras utilizadas pelas novas formas de “empates” que vinham realizando, desde o final da década de 1990, pelo direito à terra, à cidade e a condições dignas de existência.

Suas falas e discursos, elaborados na tensão com os poderes instituídos e nos enfrentamentos de suas lutas, articularam-se no terreno da linguagem oral – do falar e ser ouvido. Essa linguagem passou a ser “estranha” para nosso cotidiano acadêmico e escolar, estruturado na lógica da escrita e da leitura. Não obstante, torna-se imprescindível ressaltarmos que as formas e os “sistemas” de comunicação são carregados de complexidade e que nem toda comunicação é verbal, como disse Roy Porter, sendo que o “estudo da linguagem se empobrece ao se dirigir apenas a estruturas formais (fonemas, morfemas, palavras, sentenças, textos), e ignorar a análise de funções tais como a comunicação, a preservação de memória e de registros, o exercício de documentação oficial, o próprio desenvolvimento da autoconsciência”.⁵

Nessa linha de raciocínio teríamos que anotar/dialogar/ouvir/ler as múltiplas inscrições produzidas por aqueles que fizeram tremer o chão da capital acreana por toda a primeira metade dos anos dois mil, “sujando” a cidade com seus panfletos – no caso dos movimentos contra os abusivos e cínicos aumentos das tarifas de ônibus – ou com pilhas de obsoletos artefatos do mundo industrial, das quadriculadas cercas brancas que o governo estadual utiliza para ocultar a “coisa feia” em suas obras urbanísticas e “re-ordenamento estético” de parques praças e canais ou dos próprios blocos de concreto que separam as vias principais dos passeios públicos – no caso dos moradores das “periferias”, sem-tetos e trabalhadores rurais.

O livro que ora apresentamos tem grande importância para o Programa de Mestrado em Letras da Ufac, mas, em suas páginas não se manifestam essas linguagens dos artefatos, roupas, gestos, corpos em movimentos nas cidades e florestas. Nem mesmo as falas de Jailton Condack e Yanu Mendes, da Associação de Pequenos Produtores do Ramal da Judia; Rosa Nunes da Silva, líder da Associação de Moradores da Vila Custódio Freire; Deusa Oliveira, uma das líderes de ocupantes de lotes urbanos do Bairro Bahia Velha; Miguel Jorge Martins da Silva, Agricultor do Pólo Benfica; Osmarino Amâncio, seringueiro-agricultor-sindicalista da Reserva Extrativista “Chico Mendes”; Dercy Teles, Presidente do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Xapuri; Aderaldo Correia de Lima, professor, Jaminawa, Pano; João Marcelino Kampa, professor, Ashaninka, Aruak; e Nonato Kainô Kulina, professor, Madija, Arawá.

Essas mulheres e homens ocuparam as principais sessões temáticas do primeiro simpósio e, em diferentes línguas, nos desafiaram a desfazer nossas intolerâncias, indiferenças e preconceitos étnicos, linguísticos, culturais e políticos. À exceção dos agradecimentos e apresentações pessoais feitas pelos professores indígenas em suas línguas maternas, todos falaram em diferentes portugueses. Porém, eram palavras orais, com toda a carga de significados que isso implica, e a oralidade (percussões, gestos, olhares, paisagens, vestuário, palavras faladas, entre outros) está completamente

ausente de nossos sistemas de ensino.

Recordar essas questões num momento de grande importância como este, em que apresentamos um veículo da palavra escrita, significa enfatizar a necessidade de reconhecermos a pluralidade de formas de falar(es) a(s) língua(s) portuguesa(s) nas Amazônias brasileiras. Um reconhecimento que deve se transformar em coragem para deixarmos de tratar esses falares como meras fontes ou dados para nossas pesquisas acadêmicas ou atlas linguísticos. Acreditamos – inspirados em Michel de Certeau – que se tornou imperioso reconhecer a pluralidade da língua portuguesa – falada em nossas Amazônias –, inserindo essa pluralidade em nossos sistemas de ensino.

Reside aí a perspectiva de produzirmos outras práticas e comportamentos culturais, abrindo espaços para “a explosão da língua em sistemas diversificados”, articulando as muitas formas de falar o português e outras línguas, como “condição necessária da aprendizagem e do intercâmbio linguísticos”. Assim, também nos acercamos da relação entre a escrita e a oralidade que, sob a égide da ortografia, fez triunfar “a etimologia, isto é, as origens e a história do vocábulo. Ela prevalece sobre a língua tal como é falada. A ortografia é uma ortodoxia do passado. Ela impõe-se pelo ditado, porta estreita e obrigatória da cultura, no sistema que faz da escrita a própria lei.”⁶

Para encerrar, devemos admitir que a partir de questões que, insistentemente, têm sido levantadas por nossos alunos e por organizações da sociedade local, nos espaços públicos de discussão, temos sido surpreendidos com algo que, embora pareça lugar comum, é completamente ausente da política institucional da Ufac: a questão das línguas indígenas no Acre - um Estado que convive com, aproximadamente, “dez mil falantes de doze línguas, pertencentes às famílias linguísticas Pano, Aruak e Arawá, vivenciando diferentes situações sociolinguísticas derivadas da experiência do contato com a sociedade nacional”.⁷

Em quase quatro décadas de existência dessa Instituição Federal de Ensino Superior (Ifes), não se desenvolveu nenhum esforço no sentido de formular uma “política linguística” que desse conta de inserir nos nossos currículos perspectivas de pesquisa e de ensino com tal realidade. Assumir isso no âmbito das discussões abertas pelo simpósio e por este livro é algo que implica não em penitência, mas em desafios frente aos quais temos que nos pronunciar. No centro de tais desafios está a necessidade de se romper com os modos políticos, culturais, econômicos e estéticos de apreender o mundo, especialmente porque temos feito isso a partir de uma matriz eurocêntrica. Tal matriz precisa ser repensada no seu todo, posto que não tem servido para dar conta das questões do mundo que nos cerca. Temos que sonhar, imaginar, pensar nossas realidades amazônicas e pan-amazônicas à margem das estruturas mentais colonizadas e colonizadoras.

Notas

¹Professor Associado ao Centro de Educação, Letras e Artes da UFAC

²Professor Associado ao Centro de Educação, Letras e Artes e Coordenador do Programa de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade da UFAC

³ Este evento se originou no âmbito das atividades de sala de aula, na disciplina Linguagem, Sociedade e Diversidade Amazônica, do Mestrado em Letras: linguagem identidade da Ufac, no ano de 2007. O tema desse primeiro simpósio foi “XXIª Fronteira: corpos, falas e artefatos no trânsito de culturas amazônicas”, sendo realizado no período de 27 a 30 de novembro de 2007, no Anfiteatro “Garibaldi Brasil”, no Campus da Ufac.

⁴ Ianni, Octávio. Enigmas da modernidade-mundo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p.222.

⁵ Burke, Peter & Porter, Roy (orgs.). Linguagem, indivíduo e sociedade: história social da linguagem. Tradução de Álvaro Luiz Hattner. São Paulo: Editora da Unesp, 1993, p.17-18

⁶ Importa ressaltarmos que Michel de Certeau analisa a realidade francesa e a relação entre o ensino e as línguas francesas faladas na França. Ver Certeau, Michel de. A cultura no plural. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas (SP): Papyrus, 1995, p.123-125.

⁷ Aldir Santos de Paula, “Processo de manutenção e avivamento linguístico: o caso do Acre”, In: Hora, Demerval da & Lucena, Rubens Marques (orgs.). Política Linguística na América Latina. João Pessoa: Ideia/Editora da UFPB, 2008, p. 172.

Cidades e florestas, trajetórias,
tradição, modernidade e práticas discursivas

O patriotismo no Manifesto dos Chefes da Revolução Acreana: uma abordagem arqueológica do discurso

Eduardo de Araújo Carneiro¹

Marisa Martins Gama-Khalil²

“Porque os habitantes, ali, queriam ser brasileiros e o Brasil não os devia obrigar a reconhecerem outra pátria!”. (Galvez, in: Tocantins, p. 414)

“Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo”. (Foucault, 2005, p.20)

O presente texto é fruto da dissertação de mestrado que tem por título provisório "O discurso fundador no Centenário da Revolução Acreana (1999-2003).

Entende-se por discurso fundador aquele discurso que age sobre o universo discursivo tanto para nomear o sem-sentido, quanto para re-nomear um sentido já existente, de modo que essa (re)nomeação regre a formação de outros discursos, estabelecendo, com isso, um eterno retorno a si próprio e um constante vir a ser.

Nomear é o processo que funda o "novo", atribuindo identidade ao nunca experimentado. Re-nomear é o processo que instaura o "outro" onde o "novo" já existe. Sem-sentido é aquilo que ainda não foi representado pelo discurso. Eterno retorno é a perpetuação do momento fundador através de sua repetição. Estas, por sua vez, são as responsáveis por deixarem o discurso fundador sempre fundante, ou seja, em um estado permanente de vir a ser.

O Acre não tem uma identidade natural, essencial e imanente. Ele é uma invenção. As fronteiras conceituais que o definem são porosas e moventes. O que possibilita com que ele assuma várias formas de acordo com a situação e a posição ideológica de quem o emprega. É por isso que podemos falar de "Acres". Cada um com o seu passado, cada um com

sua história discursiva, que se apega uma à outra, pelo interdiscurso.

Em sua tese de doutorado, a professora Maria José Bezerra (2006) caracterizou o processo histórico de injeção do Acre em quatro momentos: o Acre estrangeiro, o Acre brasileiro, o Acre emancipado e o Acre viável. Certamente o assunto não foi esgotado. Podemos falar de um Acre amazonense nos discursos de Rui Barbosa (Alencar, 2005) e de um Acre pré-histórico no discurso de Marcos Vinícios (2004).

O espaço geográfico que hoje abriga os limites fronteiriços de atuação de um ente político-administrativo chamado pelo homem civilizado de Acre deve ter sido imaginado das mais diversas maneiras, pelas centenas de tribos aborígenes que ali viviam há milênios. Todas essas representações de pertencimento ao local foram sacrificadas para a emergência do signo Acre, que é polissêmico, apesar de todos os autoritários que o instaurou.

A dissertação em apreço pretende analisar o Acre - comunidade de acreanos - como um acontecimento discursivo. Comunidade que se diz distinguir de outras pela identidade de seus membros. Comunidade que se imagina singular por ter um passado original glorioso, feito de atos heróicos e patrióticos de antepassados que não só conquistaram bravamente um território predestinado a lhes pertencer, mas também estabeleceram os marcos fundacionais de um povo, tornando-se, com isso, arquétipos de gerações futuras.

A Análise do Discurso compreende a identidade como uma função do discurso e das relações de poder. O processo de (re)nomeação de uma identidade não é passivo. Há disputas em torno da fixação de uma significação desejada. Sua evidência ou aparente estabilidade representa a vitória de uma prática discursiva sobre outras. É a prática discursiva que instaura os acontecimentos sob o qual nascemos e qual deles continuará a nos atravessar.

Para abordar os discursos que fundam o Acre, utilizaremos o método arqueológico elaborado por Michael Foucault (2005), que assim o define: "A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas

no elemento do arquivo" (p.149), "busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto prática que obedecem regras [...] ela dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento" (p. 157)

Em síntese, a arqueologia tem como objeto de análise o arquivo. Não o conjunto de documentos conservados por uma sociedade em uma determinada época, num determinado lugar, mas "a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares" (Foucault, 2005, p. 147).

Encontrar essa lei que rege o aparecimento de um discurso é determinar as condições sócio-históricas que permitiram seu pronunciamento, circulação e conservação. Uma pergunta sempre acompanha o fazer arqueológico: por que nessas condições específicas foi arquivado esse discurso e não outro em seu lugar?

O arquivo do discurso fundador do Acre é formado pelo conjunto de discursos efetivamente materializados durante o processo de anexação do Aquiri ao Brasil, que nomeou como "acreanos" os mais diversos tipos humanos que para a parte sul-ocidental da Amazônia migraram com o fim de explorar economicamente a *bevea brasiliensis* no final do século XIX e início do XX.

Nessa época, vigorou nitidamente uma lei que regrava o que podia e devia ser dito sobre a comunidade nascente. É preciso revolver o solo que possibilitou o aparecimento dessa lei, para compreendermos o porquê da raridade enunciativa instalada, que privilegiou o patriotismo e o heroísmo e interdito a ganância e a violência como componentes da formação da identidade acreana.

Por questão de espaço, optamos por analisar nesse texto somente um caractere do discurso fundador do Acre - o patriotismo constituinte da identidade acreana. Para tanto, selecionamos o arquiteito "Manifesto dos Chefes da Revolução Acreana", escrito em fevereiro de 1900 e endereçado "ao venerado Presidente da República Brasileira, ao povo brasilei-

ro e às praças do comércio de Manaus e do Pará".

Para a Análise do Discurso, o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que elas são produzidas. Portanto, devesmos identificar qual foi a concepção de pátria e patriotismo empregados pelos Chefes da Revolução no referido Manifesto.

Certamente não foi o patriotismo grego que representava o sentimento de fidelidade cívico-religioso que os cidadãos tinham com as cidades nas quais nasciam. Nem o romano, que simbolizava o amor ao império. Nem o patriotismo aterritorial dos bárbaros, para os quais a pátria era sinônimo da tropa. Nem o medieval que coincide com o sentimento de fidelidade feudal. Nem o do Estado Absolutista cuja pátria se identificava com a pessoa do monarca. Nem a do nativo, que se apega exclusivamente ao solo, a terra dos ancestrais. Também não era o patriotismo jacobino que pregava a mudança da velha ordem. Não podia ser o patriotismo moderno que "define pátria como nossa própria nação" (Hobsbawm, 2004, p. 28).

O conceito de nação, em sua concepção moderna, ainda estava em plena formação no final do século XIX na Europa. Os nacionalistas elaboravam-na de modo a uni-la ao conceito de Estado e seus derivados como governo, território e soberania popular.

Portanto, o patriotismo dos revolucionários não podia ser o do amor à nação, pois "no Brasil do início da república, inexista tal sentimento (de comunidade, identidade coletiva)" (Carvalho, 2006, p.32). O conceito de homogeneidade cultural de nação ainda não havia se firmado. "Somente ao final do Império começaram a ser discutidas questões que tinham a ver com a formação da nação" (ibidem, p. 23).

O Manifesto dos Chefes da Revolução foi assinado por dezesseis ricos seringalistas e homens de negócios da região, dentre os quais o poderoso coronel Souza Braga e o próprio Galvez. Vale lembrar que nenhuma das quase sessenta rubricas colhidas por José Carvalho, na ocasião da expulsão da delegação boliviana em maio de 1899, consta no Manifesto.

Fica claro que o referido documento não era fruto de um consenso.

Ora, se não era consenso nem entre a elite gomífera, muito menos assegurava a opinião dos humildes seringueiros, que era interdita na sociedade do discurso. Os chefes falavam em nome da "soberana vontade popular" (Braga, 2002, p. 20), mas nunca convocaram uma única assembleia de seringueiros para deliberar sobre o teor das dezenas de decretos assinados por Galvez.

O Manifesto afirma que "os rebeldes acreanos, ao enfrentarem os prós e contras do seu patriótico movimento, conheciam minuciosamente os convênios realizados e os fatos pretéritos, contemporâneos do Brasil colonial e do Brasil Imperial". Ora, quem eram esses "rebeldes acreanos"? Todos os acreanos? Certamente que não, pois os seringueiros, infelizes analfabetos, isolados que estavam do mundo, não conheciam nem as regras do seringal direito, que dirá as discussões sobre convênios e fatos históricos do Brasil.

Em outro momento diz: "Os insurretos não estão dispostos a ceder um palmo do seu território" (Ibidem, p. 25) [grifo nosso]. Ora, os "insurretos" desse discurso não podia ser qualquer acreano, mas somente àqueles que tinham propriedades a defender. Como sabemos, o seringueiro não era dono da terra onde morava.

Na página seguinte diz: "asseguram os revolucionários do Acre que toda a goma elástica baixará, logo que o Brasil dissimule as negociações diplomáticas incabíveis (Ibidem, p. 26) [grifo nosso]. Quem eram esses "revolucionários" do discurso? Os seringueiros não podia fazer nada sem a autorização de seu patrão.

O grupo de Galvez queria mostrar para a opinião pública uma falsa unidade em torno de seu governo. É por isso que Manifesto fala de "levantamento patriótico do povo acreano" (ibidem, p. 11). Certamente o "povo acreano" ao qual o discurso se refere não existia, era um efeito de sentido para convencer a opinião pública sobre a existência de uma união entre os habitantes daquela região. Carvalho (2006) diz que no início do século XX a ideia de povo no Brasil era "abstrata" e que as referências a

esse vocábulo eram tão somente "simbólicas" (p.26).

De José Carvalho à Plácido de Castro, sempre houve os dissidentes - aqueles que apoiavam o governo boliviano; os opositores - aqueles que desejavam esperar a intervenção direta do governo brasileiro; os indiferentes - aqueles que, mesmo sabendo da insurreição, preferiram não tomar parte dela; e os desinformados, aqueles que nem ao menos souberam que estava acontecendo uma "revolução".

A famosa "Questão do Acre" foi, na verdade, a questão de uma minoria. Para o seringueiro, por exemplo, pouco importava de que país eram realmente aquelas terras, seu vínculo era com o patrão somente. O argumento de que a "revolução" foi o evento fundador da comunidade acreana por ter unido todos os brasileiros da região em prol de uma causa é outro mito historiográfico. A revolução não era uma causa comum e a unidade em torno dela nunca existiu.

Basta dizer que Plácido de Castro, no auge de sua campanha militar, não conseguiu arregimentar mais do que dois mil seringueiros para essa causa "de todos". A população "branca" da região (rios Acre, Purus e Iaco) era estimada em 15.000 habitantes, segundo Tocantins (2001, p.191); em 25.000, de acordo com os próprios "chefes da Revolução" (Braga, 2002, p.15. Cf.: Cabral, 1986, p.35); e em 100.000, segundo Craveiro Costa (2005, p.219).

Ora, se levarmos em consideração este último número, embora saibamos ser tanto exagerado, chegamos à conclusão de que não mais de 2% da população local verdadeiramente empunharam armas para defender a \$ pátria \$.

O que dizer de José Carvalho na ocasião em que se propôs obter o máximo de assinaturas para endossar o manifesto contra o governo boliviano em maio de 1899? Com todo esforço do revolucionário, não colheu sessenta rubricas. Por que o restante do "povo" não assinou?

Com Galvez não foi diferente. O Estado Independente nunca foi consenso, até por que se tratava de um projeto "partejado" (cf.: Barros, 193, p. 39) com o apoio de alguns poucos seringalistas de expressão da

região do baixo Acre. Desde os primeiros meses de seu governo, o espanhol teve que combater "energicamente todos os focos de agitação" (Tocantins, 2001, p.349).

Vários grupos se insurgiram: o liderado pelo coronel Neutel Maia, do seringal Empresa; o do Capitão Leite Barbosa, de Humaitá; e a da Comissão Garantidora dos Direitos Brasileiros; do Alto Acre. Além do mais, segundo Tocantins, "as pessoas de maior destaque [de Xapuri] não haviam aderido ao Estado Independente" (ibidem, p. 350). Isso sem dizer do Juruá que nem se quer tomou conhecimento dos decretos expedidos por Galvez.

De Xapuri, Galvez receberia ofício assinado por Manoel Odorico de Carvalho, auto-intitulado Prefeito de Segurança Pública pela vontade soberana do povo, comunicando que, no alto Acre, a população resolvia não aderir a essa revolução sem primeiro ouvir a decisão do governo brasileiro [...] Somava-se a este movimento dissidente do Alto Acre, um outro que, sob a denominação de Comissão Garantidora dos Direitos Brasileiros, procurava, de todas as formas, minar o governo provisório. No baixo Acre, para completar, havia, ainda, a propaganda anti-governo provisório, liderado por Neutel Maia do seringal Empresa e pelo Capitão Leite Barbosa, do seringal Humaitá, este último outrora ativo colaborador na administração Paravicini. (Calixto, 2003, p. 162).

O Manifesto tem início com os seguintes enunciados: "Os brasileiros livres nunca serão bolivianos. Independência ou morte! Viva o Estado Independente do Acre!". Como podemos perceber, os ideais liberais claramente atravessam os três enunciados. Façamos três perguntas ingênuas: Para quem seria a liberdade? De quem seria a independência? Para quem seria a morte?

Ora, "Independência ou morte!" foi o que dizem ter gritado D. Pedro I ao proclamar a independência do Brasil. Recitando esse enunciado, os "chefes da revolução" tencionavam inscrever os acontecimentos dos quais eram protagonistas na memória discursiva da independência do Brasil.

O emprego desse enunciado tornava seus locutores familiares àqueles gestos "heróicos e patrióticos" de rejeição ao domínio estrangeiro metropolitano. Os "chefes da revolução" pretendiam igualar seus feitos àqueles da independência do Brasil. Só que, agora, a resistência não mais se dirigia à Portugal, e sim, à vizinha Bolívia

Os "chefes da revolução" definiram a revolução como "uma rebelião sagrada, que só visava à defesa da Pátria Brasileira" (Braga, 2002, p.17). No decorrer do texto, as palavras pátria e patriotismo aparecem cerca de vinte e sete vezes. E foi assim que a Revolução Acreana foi monumentalizada e é assim que a conhecemos até hoje.

A concepção de pátria que os revolucionários trazem no Manifesto é bastante influenciada pela concepção liberal do sentimento de pertencimento a um país. Eles diziam "advogar a causa do Brasil" (ibidem, p.20), pois o patriotismo deles "não podia admitir que o Brasil republicano abandonasse sem cerimônia a área mais produtiva da Federação [...] prepararam aberta e francamente a revolução contra as prepotências da Bolívia, a fim de reentregarem a mãe pátria a pérola que ela queria soterrar" (ibidem, p. 13). Eles só queriam "defender a integridade da pátria" (ibidem, p. 14) e acrescentam: "tudo se fez por amor à pátria" (ibidem, p. 14). Diziam "os acreanos querem ser brasileiros e não tolerarão que o Brasil os obrigue a reconhecer outra pátria!" (p. 24).

No entanto, historicamente, nessa época, esse tipo de sentimento ainda era muito raro no Brasil. Era mais frequente nos discursos políticos da elite do que no coração dos cidadãos brasileiros. Basta lembrar da dificuldade que se teve para recrutar patriotas para a guerra contra o Paraguai (1865-70). "No exército do Império do Brasil, para cada soldado branco, havia nada menos que quarenta e cinco negros!" (Chiavenatto, 1984, p.111).

Em fins do século XIX, o patriotismo no Brasil ainda não havia se tornado uma religião cívica capaz de garantir a lealdade do cidadão ao país. Da mesma forma como é difícil acreditar que os negros lutaram na guerra do Paraguai em prol de um país que os oprimia. Igualmente é incabível pensar que no Acre, seringueiros teriam lutado para defender um

país que os ignorava.

Dizer que o seringueiro defendeu o solo acreano por amor ao Brasil não passa de uma grande demagogia que perpetuou-se na historiografia acreana. Desamparados como estavam da "mãe gentil" e sendo diariamente oprimidos por outro brasileiro, o Patrão, na "mais imperfeita organização do trabalho que engenhou o egoísmo humano" (Cunha, 2000, p. 152), é difícil de imaginar ao menos alguma centelha de patriotismo nessa criatura chamada pelo Dr. Oliveira Viana, de "o mais apolítico dos brasileiros" (Apud, Costa, 2005, p. 221).

O ingresso do seringueiro na chamada Revolução Acreana acontecia quando seu patrão aderiu o movimento e o colocava à disposição dos revolucionários. O seringueiro não tinha escolha, pois devia até a alma ao patrão. A guerra era uma oportunidade de saldar a dívida e, quem sabe, ter um saldo para comprar uma terra ou voltar para sua terra natal. E era exatamente isso que os coronéis ofereciam a ele.

Escravo da gleba e escravo do seringalista tuchaua, o nordestino tinha duas saídas: fugir do "centro" ou fugir do Acre. Já verificamos como era impossível a volta ao nordeste. Sobrava, contudo, a oportunidade da "descida" para a margem. O cearense ficou espiando essa "oportunidade" e eis que ela surgiu como contingência histórica: a guerra com a Bolívia. Este foi o momento em que ele pela primeira vez "se libertou" [...] A "descida" para a guerra era como uma fuga: fuga do "centro" [...] com a guerra, sonhavam quebrar todas as pesadas correntes que os amarravam cruelmente na grande selva [...] Depois da guerra, se vitoriosa, acreditavam que os proprietários passariam a ser seus irmãos, que poderiam, eles seringueiros, possuir terras e bens, que os seus "saldos" seriam vultosos e que todo o sistema latifundista seria abalado para oferecer-lhes mais amplas possibilidades de vida. (Bastos, in.: Costa, 2005, p. 47-48).

Mas o patriotismo cumpria uma função importante no discurso dos revolucionários - tornava aceitável o descumprimento dos acordos internacionais firmados pelo Brasil. Poderia o Governo Federal punir cidadãos que agiam por amor à pátria? Além do mais, a retórica patriótica

soava bem aos ouvidos da opinião pública.

Agora duro é aceitar que em julho de 1899, um espanhol recém chegado à Amazônia tornara as regiões dos rios Acre, Purus e Iaco independentes do Brasil e isso em nome do patriotismo do povo brasileiro.

Foi assim criada a República de Galvez, aventura infeliz e criminosa que tanto comprometeu os destinos da questão do Acre [...] custou ao Estado do Amazonas mil e duzentos contos, e que ainda hoje, por cúmulo! É tida como ponto de partida da insurreição acreana. (Carvalho, 2002, p. 45-46) [grifo nosso].

A cena chega a ser lúdica, mas Leandro Tocantins afirma que quando chegou em Antimari "a população tomou Galvez por boliviano" (Tocantins, 2001, p. 324). Esse "demagogo e figurante, escolhido a dedo" (Barros, 1993, p. 38), não só se arriscou entrar na ordem perigosa do discurso patriótico, como foi um privilegiado interlocutor dela. Vejamos o trecho de seu pronunciamento no dia da proclamação do Estado Independente do Acre:

Aceitamos leis, pagamos tributos e impostos e obedecemos, passivamente, todos os julgamentos de alta e baixa justiça praticados pelo Delegado nacional da Bolívia, na esperança que nossa idolatrada Pátria e gloriosa e humanitária Nação brasileira acudisse em nosso socorro e atendesse nossos justíssimos pedidos. O governo do Brasil não respondeu aos nossos patrióticos alarmes; a Pátria, a nossa estremecida mãe personificada em grupo de valentes [...] os habitantes destas regiões pertencem à livre e grande Pátria brasileira! É justo, pois que cidadãos livres, conhecedores dos seus direitos civis e políticos, não se conformem com estigma de párias criado pelo governo de sua pátria, nem podem, de forma alguma, continuar sendo escravos de uma outra nação - a Bolívia. Impõe-se a independência destes territórios [...] é necessário levantar nossa honra pela Bolívia depreciada [...] se não aceitais a independência continuaremos a sofrer humilhações que nos impõem uma nação estrangeira. (Apud, Aguiar, 2000, p.54, 55).

Ouvir o "dom-juan" (Barros, 1993, p. 33) expressar sentimentos de amor ao Brasil realmente era patético. Mas esse discurso foi "uma demagogia necessária para o gênero do papel que estava desempenhando" (Tocantins, 2001, p. 326). Afinal, "era o melhor caminho para exaltar o amor cívico, assim como persistir no estilo derramado de patriotismo [...] tinha em mira comover os brios regionais dos que escutavam a oração" (Ibidem, p. 327). Evidentemente o que estava em jogo não era a defesa da "pátria mãe gentil", mas a manutenção de uma ordem que garantisse um ambiente tranqüilo para os negócios gomíferos.

Bizarra aquela República? Sem dúvida, mas os proprietários mais abastados e esclarecidos sabiam que, sem a Ordem, sem que aquela vasta região, com seus milhares de habitantes fosse política e juridicamente organizada, mais difícil se tornaria a acumulação e circulação de capital. Desde que Galvez organizasse o recém criado Estado, de modo a não obstar o fluir da riqueza advinda da exploração da força de trabalho nos seringais, eles, os patrões, também poderiam tolerar as bizarrices humanitárias de seu presidente [...] Convivendo no reino do caos, grande número de patrões sabiam o quanto o estado de anomia representava um entrave à acumulação, uma acumulação pseudofáustica diríamos nós. (Calixto, p. 158).

Na região do Aquiri não se havia "heróis" romanticamente lutando por ideais como afirma a historiografia oficial. Ninguém era inocente, ninguém foi para aquelas paragens impunemente. Não se enfrentava o impaludismo, os índios selvagens, a natureza hostil, o isolamento social, a falta de infra-estrutura básica, a insalubridade, a falta de mulher, a ausência da família, a semi-escavidão, os assassinatos a sangue frio, a ausência do poder público, etc, com o propósito de alargar o território da "mãe gentil".

Os migrantes tinham um objetivo bem claro: obter "rápidos lucros, de forma que em pouco tempo pudessem voltar a sua terra de origem em melhores condições de vida" (Calixto, 2003, p. 43). Assim aconteceu com o "herói" Plácido de Castro que foi "seduzido pela remu-

neração que a Agrimensura tinha" (Castro, 2002, p. 29). Assim aconteceu com Galvez que "decide tentar a vida em Manaus, atraído pelo eldorado amazônico, para onde se voltavam todas as vistas, na ânsia de adquirir fortuna" (Tocantins, 2001, p. 317). Assim aconteceu com os seringueiros.

Só importava o bem presente, como as perspectivas imediatas de lucro certo, do dinheiro e do crédito fácil. A miragem da riqueza célere e a volta à terra de origem compunham o binômio psicológico do seringueiro, a idéia-força que o animava ao sacrifício na floresta (Tocantins, 2001, p. 255) [grifo nosso]. Porque as notícias diziam tratar-se duma terra sem dono. Portanto, desocupada e livre. Era só chegar e estabelecer-se. Cair no "corte" como o garimpeiro na bateia. Depois recolher o látex e ouro. Depois enriquecer e voltar (Bastos, in: Costa, 2005, p. 29) [grifo nosso]. Essa população (nordestinos), movida pelos interesses econômicos ligados à extração do látex, devassa a floresta tropical brasileira, incorpora um território de quase 200 mil km² retirado da Bolívia, extermina parte da população indígena (Cardoso, 1977, p. 25).

O patriotismo do governo do Estado do Amazonas chamava-se impostos pagos. O dos seringalistas chamava-se manutenção do lucro e garantia da propriedade privada. O dos profissionais liberais chamava-se obtenção de cargos públicos. E o do seringueiro, quitação das dívidas e livramento do "centro" gomífero. Como todas as guerras, a chamada revolução acreana teve múltiplas motivações.

Mas por que os revolucionários sentiram a necessidade de escrever tal Manifesto: tudo se explica se levarmos em consideração que o documento foi redigido em fevereiro de 1900, época em que o Estado Independente do Acre vivia a (des)ordem do retorno de Galvez ao governo. Ele havia sido deposto na virada do ano de 1899 para 1900 pelo poderoso seringalista Souza Braga - dono dos seringais Benfica, Riozinho, Niterói, e outros - que havia ficado insatisfeito com a decisão do espanhol em proibir a exportação da borracha como represália às Casas Exportadoras de Manaus e Belém, que se negavam a reconhecer os atos fiscais do governo provisório - cobrança de 10% de imposto.

Como "naquela terra, tudo girava em torno de interesses da produção e comercialização do látex" (Calixto, 2003, p. 167), muitos dos seringalistas que antes o defendiam, não aceitaram sacrificar seus negócios em prol de um patriotismo que transformaria as pélas de borracha em trincheiras.

Em 28 de dezembro de 1899, Souza Braga; "apoiado por um pequeno grupo de descontentes" (Aguiar, 2000, p. 88), foi aclamado presidente do Estado Livre do Acre. O primeiro decreto expedido foi o banimento de Galvez; o segundo, o restabelecimento da ordem comercial, declarando livres os rios daquela região para o transporte da goma elástica.

Braga dizia que "entre o Governo de Paravicini e o de Galvez não há grande diferença, assemelha-se na forma e no fundo, deprime o caráter nacional brasileiro e arruina a nossa fortuna" (Apud, Tocantins, 2001, p. 389) [grifo nosso]. O interessante é que Souza Braga também fez uso do discurso patriótico para justificar essas ações e também intitulou o golpe como sendo um "movimento revolucionário". (cf.: *ibidem*, p. 391).

Por essa mesma época, chega a Puerto Alonso uma comitiva boliviana que vinha fazer valer os impostos bolivianos na região. O chefe da expedição, Ladislau Ibarra, logo que chegou, decretou estado de sítio, suspendendo todas as garantias constitucionais da população. O local viraria uma "Torre de Babel". Ninguém sabia quem realmente mandava na região e de quem realmente pertencia, de direito, os patrióticos impostos a serem pagos.

A situação se tornava cada vez mais delicada. Devido a isso, Souza Braga foi forçado a renunciar em prol do retorno de Galvez ao governo, ocorrido em 30 de janeiro de 1900. Araújo Lima (1998) fala sobre o assunto: "irrisória a pérfida reparação. Ela só se consumava porque o usurpador sabia que, àquelas horas, uma flotilha brasileira, sob o comando do capitão-tenente Raimundo Ferreira, subia o Acre, com a missão de depor e prender o aventureiro atraído" (p. 52).

Para a surpresa de muitos, após o incidente, o seringalista Souza Braga passa a apoiar Galvez e dele recebe uma "importante comissão a ser exercida junto às praças de Manaus e Belém" (Tocantins, 2001, p. 399). Tudo estava

muito confuso. As principais autoridades do país e a opinião pública de modo geral estavam perplexas com as informações recebidas daquelas paragens.

Mal souberam do Estado Independente do Acre, já se escutava falar sobre a deposição de Galvez e da fundação do Estado Livre do Acre pelo seringalista Souza Braga. Quase concomitante a essas informações, espalhou-se a notícia de que Galvez havia retornado à presidência do Estado Independente do Acre, e desta feita, com o apoio de seu algoz, Souza Braga.

Os "chefes da revolução" temiam que a tumultuada conjuntura política do Estado Independente prejudicasse a liberação dos créditos vindos das Praças de Manaus e Belém, sem os quais todo o sistema de aviamento estaria fadado ao fracasso. E foi exatamente esse temor que motivou os "chefes da revolução" a escrever o Manifesto no decorrer de fevereiro daquele ano.

Era preciso esclarecer todos aqueles fatos, mostrar como ficou "garantidíssima a paz em todo o território" (Braga, et all, 2002, p. 16), enumerar o progresso ocorrido naquele lugar com advento do Estado Independente (cf.: Ibidem, p. 15), assegurar que toda goma elástica baixaria aos portos (cf.: Ibidem, p. 26) e "demonstrar ao público as suas intenções patrióticas e humanitárias" (Ibidem, p. 16).

Lida em março de 1900, na capital do Pará, pelo Sr. Rodrigo de Carvalho, um dos chefes acreanos de maior vulto, diante de uma vasta assembléia que se reuniu no edifício da Associação Comercial [...] o manifesto acreano repercutira em todo o país, despertando as simpatias nacionais para o grande pleito. (Costa, 2005, p. 123-124).

No Manifesto disseram: "da revolução pretendemos unicamente a glória de trabalhar pela reivindicação dos seculares direitos brasileiros à região por nós arroteada e engrandecida. Nada mais, nada menos" (Braga, et all, 2002, p. 18), "nada pretendemos, provento algum alvejamos, posições de natureza alguma almejamos" (ibidem, p. 30).

Mas a história testou o fervor patriotismo desses revolucionários.

Mesmo longe do perigo do Consórcio Yanque e da bolivianização do Acre, as hostilidades não cessaram. Após a anexação definitiva do Acre ao Brasil pela assinatura do Tratado de Petrópoles, esperava-se que as coisas acalmassem, pois os revolucionários haviam conquistado aquilo que diziam estar lutando. No entanto, os brasileiros se voltam contra os próprios brasileiros e contra a própria pátria.

Finda a Questão do Acre, bem que os "chefes da revolução" poderiam ter denunciado o sistema de aviamento como engrenagem imperialista anglo-yanque para arrancar o ouro-negro da Amazônia, afinal, o capital internacional foi quem abriu as "veias" acreanas. Poderiam ter combatido a situação miserável em que viviam e trabalhavam os seringueiros. Poderiam ter iniciado uma campanha de extração racional do látex, a fim de amenizar a degradação ambiental com as constantes mortes de seringueiras.

No entanto, os "heróis" preferiram lutar entre si em busca de poder. Optaram em pugnar contra a Pátria, por ela insistir em cobrar impostos e nomear outros brasileiros que não eles, para ocupar os cargos públicos do recém criado Território do Acre. Para o seringueiro, nada mudou, a "revolução" faltou-lhe ao encontro, ele continuou "expatriado" e, o que é pior, "trabalhando para se escravizar" (Cunha, 2000, p. 152).

Segundo Calixto, "mesmo reconhecido oficialmente brasileiro, o Acre continuou área de disputa entre grupos econômicos e políticos [...] Na luta pela hegemonia econômica, grupos da classe dominante rivalizavam-se entre si, contradição típica do capitalismo" (s/d, p. 129).

Isso pode ser explicado pelo fato de as preocupações patrióticas daqueles heróis estarem, na verdade, centradas no volume de negócios que aquela região movimentava em torno do comércio da borracha. Afinal, era o Aquiri a "área mais produtiva da federação na atualidade" (BRAGA, et al, 2002, p.13), "a única zona próspera e feliz desta imensa República" (Ibidem, p.27), "[...] a pérola que ela (a pátria) queria soterrar" (Ibidem, p.13).

NOTAS

¹Acadêmico do Mestrado em Letras da UFAC (eduardoaraujocarneiro@gmail.com).

²Orientadora e professora da Universidade Federal de Uberlândia.

Referências bibliográficas:

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo**. Trad. Catarina Mira. Edições 70, Lisboa, 2005.

AGUIAR, José Wilson. **Estado Independente do Acre: Governo Provisório Luís Galvez de Arias**. Rio Branco: PMRB, FMC/AC, 2000.

ALENCAR, **Fontes de. História de uma polêmica: Rio Branco, Rui Barbosa, Gumersindo Bessa**. Brasília: Thesaurus, 2005.

BARROS, Glímedes Rego. **Nos Confins do Extremo Oeste: a presença do capitão Rego Barros no Alto Juruá (1912-1915)**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1993, Vol. I.

BRAGA, Antônio de Souza (et all). **A questão do Acre: Manifesto dos chefes da revolução acreana ao venerado Presidente da República Brasileira, ao povo brasileiro e às praças de comércio de Manaus e do Pará**. Rio Branco: FEM, 2002.

CARDOSO, Fernando Henrique. MÜLLER, Geraldo. **Amazônia: Expansão do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

CARVALHO, José. **A primeira insurreição acreana**. Rio Branco: FEM, 2002.

CABRAL, Francisco Pinto. **Plácido de Castro e o Acre Brasileiro**. Brasília: Thesaurus, 1986.

CALIXTO, Valdir de Oliveira. **Plácido de Castro e a Construção da ordem no Aquiri: contribuição à história das idéias políticas**. Rio Branco: FEM, 2003.

CALIXTO, Valdir (et all). **Acre: uma história em construção**. Rio Branco: Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Acre, s/d.

CASTRO, Genesco. **O Estado Independente do Acre: excerptos históricos**. Brasília: Senado Federal, 2002.

- CHIAVENATTO, Julio J. **Genocídio Americano: A Guerra do Paraguai**. 17ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- COSTA, João Craveiro. **A conquista do deserto ocidental: subsídios para a história do território do Acre**. Brasília: Senado Federal, 2005.
- CUNHA, Euclides da. **Um paraíso perdido: ensaios amazônicos**. Brasília: Senado Federal, 2000.
- FEBVRE, Lucien. **Honra e Pátria**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Ed. 7ª. Tradução Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- HOBBSBAM, Eric. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. Trad. Maria Celia Paoli. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- LIMA, Cláudio de Araújo. **Plácido de Castro: um caudilho contra o imperialismo**. Rio Branco: Fundação Cultural do Estado do Acre, 1998.
- TOCANTINS, Leandro. **Formação Histórica do Acre**. Ed.4ª. Brasília: Senado Federal, 2001, Vol. I.
- NEVES, Marcos Vinícius. **Uma breve história acreana**. 2004. Disponível em: <http://www.ac.gov.br/seiam/doc/acre_historia.pdf>. Acesso em 22 de nov. 2007.

A “selva moderna”: modernização da cidade de Rio Branco-Acre na década de 1950”

Eliane Ferreira de Moraes¹

O Centro de Documentação e Informação Histórica (CDIH) da Universidade Federal do Acre (UFAC), preserva uma rica documentação histórica, integrada por jornais, monografias, teses, documentos iconográficos, e relevantes acervos documentais, dentre eles, o Acervo Documental de José Guimard dos Santos, composto por documentos relativos à elevação do Acre a Estado, como também documentos pessoais, e/ou referentes ao período de governo (1946-1950). São diversos impressos e manuscritos, tais como: cartas oficiais, cartas pessoais, discursos, relatórios de governo, telegramas, fotografias, moedas, medalhas.

Esse acervo é um dos mais extensos e completos, oferecendo inúmeras possibilidades para pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Com este estudo, a partir do diálogo com fontes documentais, o que se pretende não é um reconstruir da história “tal qual ocorreu”, mas uma história enquanto um campo de possibilidades, baseada no diálogo com as fontes e com a teoria.

A pesquisa possibilitou a formulação de um diálogo com a arquitetura da cidade de Rio Branco, capital do Estado do Acre, através das fotografias produzidas na gestão de José Guimard dos Santos que governou o Território do Acre no período de 14 de fevereiro de 1946 a 01 de junho de 1950.

Nascido em 23 de março de 1906, em Perdígão, Minas Gerais, Guimard Santos foi Deputado Federal pelo Território do Acre entre 1951 até 1962. Posteriormente, após a “emancipação” do Acre, foi Senador da República pelo Estado do Acre e, em 1977, foi escolhido e empossado como Senador biônico. Guimard dos Santos é o autor do projeto de lei nº 2654/57, que deu origem a “emancipação” do Território do Acre a Estado, em 15 de junho de 1962.

Para Guiomard dos Santos, o Território do Acre precisava renovar suas feições de modo a se mostrar moderno, progressista e civilizado. Na sua gestão ocorreu uma reinvenção estética, principalmente, na cidade de Rio Branco.

Em uma perspectiva mais geral, a “modernização” urbanística teve como marco inaugural a grande reforma urbana implementada na cidade de Paris pelo Barão de Georges Eugène Haussmann, entre 1853 e 1869. Paris tornou-se um modelo urbano para muitas cidades de várias regiões do mundo. No Brasil, o primeiro grande exemplo de reforma urbanística surgiu na cidade do Rio Janeiro, entre 1902 e 1906, quando o então prefeito Pereira Passos pôs em prática um plano geral de modernização urbana. Outras cidades emergentes como São Paulo, Manaus, Belém, Porto Alegre, Curitiba entre outros passaram a adotar medidas para a “modernização” de seus centros.

A “modernização” no Acre teve início na década de 1920 com o governo de Hugo Ribeiro Carneiro, que elaborou um código de posturas para a cidade de Rio Branco, composto de 319 artigos cujos objetivos era regular a vida econômica, social, política e cultural da cidade. Na sua gestão foram edificadas o Quartel da Força Policial, o Mercado Municipal e o Palácio de Rio Branco, além da criação da agência do Banco do Brasil, o estádio do Rio Branco Futebol Clube, a Inspeção Agrícola Federal, o Instituto Histórico e Geográfico do Acre, o Tribunal de Apelação, o Juízo Federal, a Santa Casa de Misericórdia, o Hospital dos Tuberculosos, a Estação Climatológica, o Aprendizado Agrícola, a Mesa das Rendas Federais, a Capitania dos Portos, grupos escolares e escolas isoladas. Em seu imaginário, a cidade deveria ser “limpa, bela e harmônica”.

A “modernização” na gestão de Guiomard dos Santos iniciou-se com um processo caracterizado pela substituição de uma paisagem ainda de “colônia” por uma aparência tipicamente “moderna”. Foi a partir do ano de 1946 que o poder público começou a agir de maneira mais incisiva no espaço citadino com o objetivo de dotá-lo de uma paisagem comparável aos mais modernos centros urbanos brasileiros.

Guiomard dos Santos tinha urgência em expor aos “brasileiros do Acre” a “modernidade”, para legitimar seus discursos e apresentar para a população local uma “civilização” baseada em uma visão de cidade metrópole. Para ele, o Território do Acre estava “atrasado” em relação à modernização das grandes cidades. A representação dessa modernidade dava-se através de edificações, algumas delas eram caracterizadas pela monumentalidade. Para a época, o acesso e localização geográfica do Acre era um empecilho para justificar a “barbárie” local. Na tentativa de viabilizar as dificuldades de material, foram instaladas olarias do governo e o avião passou a ser o meio de transporte oficial. Essas medidas foram aliadas à mudanças de ordem econômica, social e cultural.



Guiomard dos Santos discursando na inauguração do prédio da Imprensa Oficial em Rio Branco 29/10/1948. Fonte: CDIH-UFAC

Os prédios públicos construídos eram a materialização do discurso “progressista” de Guimard dos Santos. Com as novas construções a população poderia visualizar a concretização da intervenção urbana realizada nesse governo.

Uma das obras desse período, caracterizado pela monumentalidade, foi o Palácio Rio Branco que teve seu início na gestão de Hugo Carneiro (1927-1930), sendo concluído na gestão de Guimard dos Santos. O prédio foi inspirado na arquitetura grega, buscando principalmente seguir o estilo da ordem jônica. O Palácio do Governo constituiu uma importante representação do poder autoritário, o qual caracterizou a administração de Guimard dos Santos. Para Beatriz Sarlo², “o novo não nega o anterior, mas a tradição enquanto tal”, o novo exerce poder sobre o anterior, o novo adquire uma qualidade de irresistível e inquestionável. A Fonte Luminosa, denominada “fonte da sagração”, inaugurada em 07 de julho de 1948, em homenagem ao primeiro bispo do Acre D. Júlio Matioli, foi posta aos olhos dos “brasileiros do Acre” para que todos pudessem enxergar “o encantar das luzes”, o “moderno irresistível”.



Vista noturna da Fonte Luminosa. Fonte: CDIH-UFAC

No início da década de 1950, segundo Silva³, “os administradores nomeados vinham de barco, quando salvas de fogos de artifícios e apitos da Usina anunciavam a embarcação, apontando nas curvas do rio, esta era ladeada até o porto por uma comitiva de ‘figuras importantes’ que iam ao encontro do Governador, antes do desembarque”. Em meados dessa década o avião era usado por Guiomard dos Santos, pelas autoridades locais e por pessoas que necessitavam de tratamento de saúde fora do Território. Nessa época, o campo de pouso foi reformado e inaugurou-se a estação de passageiros do Aeroporto “Salgado Filho”. Na opinião do Governador, somente o avião poderia vencer as distâncias com rapidez. As suas aspirações para trazer o “progresso e o desenvolvimento” fez com que, pela primeira vez na história do Acre, se realizasse o transporte de bovinos por via aérea.



Bovinos de raça foram transportados do sul direto para o Acre. Fonte: CDIH-UFAC.

Guiomard dos Santos usava muito bem o poder da palavra através de seus discursos de cristão católico carregado de patriotismo. Seus discursos eram usados para impressionar, persuadir, convencer e dominar.

Com a crise da borracha muitos seringueiros vieram para a cidade. Na concepção desse administrador do Território do Acre, o centro da cidade de Rio Branco não era espaço para o convívio daqueles “homens das matas”, razão pela qual foram criadas as colônias agrícolas, afastadas do centro urbano. Criou-se também um conjunto residencial para presidiários. E na parte central foi construída a vila dos funcionários públicos.

Com grandes obras e um discurso modernista, enaltecendo de personagens da historiografia oficial do Acre, Guimard dos Santos construiu efetivamente a imagem de um "administrador moderno". Para ele, a cidade de Rio Branco deveria passar pelo processo de modernização estética com o objetivo de torná-la mais "progressista" e "civilizada". Nesse sentido a Fonte Luminosa caracterizou não só a relação de proximidade e favoritismo entre José Guimard dos Santos e a Igreja Católica, mas efetivava a representação da "modernidade". A fonte localizava-se em frente ao Palácio do Governador, era o "encantar das luzes" que foi posta aos olhos dos acreanos, apresentando uma "mágica" distribuição de luzes e cores que formavam uma "dança" com os jatos d'água; era o novo adquirindo uma qualidade irresistível. A “modernidade” estava sendo representada ainda que, muito mais que uma categoria, não era suficiente apenas olhar e vislumbrar-se. Era necessário também encantar-se, perceber a materialização do discurso e das idéias propostas por este governante.

A política no Território do Acre nesse período estava entrelaçada com clientelismos, favoritismos e apadrinhamento, sendo a Igreja Católica uma grande aliada do governador Guimard dos Santos.

(...) Outro dia escrevi uma carta agradecendo a inclusão de cinqüenta mil cruzeiros para as obras de nossa Igreja... No dia 06 de setembro fui à uma viagem ao Jurupari onde levei muita propaganda e expliquei a atitude da Igreja com relação ao PTB. Muita gente me prometeu obedecer antes à Igreja que ao divorcista Passos... O Sr. Bispo escreveu uma carta para todas as paróquias proibindo aos católicos de votarem no candidato divorcista do PTB (...).

O trecho descrito é parte de uma correspondência enviada a Guiomard dos Santos em 29 de setembro de 1954, pelo padre Edison de Oliveira Dantas. A partir de sua leitura é possível dimensionarmos as relações entre o executivo e setores da Igreja Católica. Além de evidenciar o patrocínio do Governador para a construção de uma igreja, evidencia, também, o empenho dessa Igreja em campanhas a favor desse Governo. O diálogo com esse documento e muitos outros demonstra que a atuação da Igreja era muito mais concentrada no interior do Acre, onde as pessoas mantinham uma relação de maior obediência aos padres. Ressalta-se que essas localidades interioranas nem sempre eram visitadas por Guiomard dos Santos, e a igreja assumia a movimentação em defesa do líder do Partido Social Democrático (PSD), mantendo as "trocas de favores" entre ambas as partes.



Guiomard dos Santos na Sagração Episcopal de D. Júlio Matioli, em 25 de junho de 1948. Fonte: CDIH-UFAC

Tal relação de compadrio e clientelismo funcionava, também, na retaliação aos adversários do Governador, a exemplo de Oscar Passos, líder do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que não tinha o mesmo tratamento dispensado ao líder do PSD. Vale ressaltar que nesse período a quase totalidade da população era católica. A Igreja Católica era uma grande adversária de Oscar Passos. A carta do padre Edison de Oliveira Dantas explana em muitos aspectos como emanavam as políticas locais, suas estratégias, o uso do poder e prestígio e a confiança para persuadir e dominar:

Em três horas de permanência na localidade houve uma verdadeira reviravolta. Como o povo gosta muito de mim aproveitei-me para pô-lo no dilema: ou eu ou Passos. Se Passos vencer aqui na Foz eu jamais viria àquela localidade. O que é certo é que perdeu. Com muita surpresa para os petebistas daquele lugar.

Guiomard dos Santos foi um dos governadores do período em que o Acre era território que mais produziu imagens do "progresso" que estava "chegando ao Acre". Toda essa necessidade do registro imagético era para legitimar e deixar para a posteridade suas ações e projetos eleitoreiros. A reivenção estético-político no governo de Guiomard dos Santos está relacionada a obras e projetos. Essa reivenção está ligada ao "Acre emancipado" e, para ele, qualquer coisa que lembrasse o "Acre dos seringais" era sinônimo de "atraso" para a região, inviabilizando seu "desenvolvimento". Era o "novo" que estava chegando ao Território do Acre, exercendo uma preeminência sobre o anterior.

No encerramento do discurso, a propósito da elevação do Acre a Estado, o "pai do Acre" ressaltou em tom pretensamente profético e um tanto arrogante:

Este é o meu testamento! Podem derrotar-me nas urnas como quiserem. Este é o meu papel como homem público, sei que as vezes é preciso desgostar, mas o tempo dirá com quem está a razão e um dia hão de dizer: aqui passou um homem sincero, que pensou no Acre, que o defendeu, e o que nos temos hoje devemos recordar é em sua memória. E aqui estarei eu

portanto vença ou não, este é meu testamento e eu não me afastarei dele.

Na opinião de Guiomard dos Santos, o Acre somente alcançaria o “progresso” com a sua elevação a Estado. Essa é a dualidade da intervenção urbana na tentativa de modernizar a região, já que a modernidade não é palpável, a modernidade é muito mais que uma categoria, algo que se possa vislumbrar. A modernização, no entanto, é a representação do discurso da modernidade, a modernização seria logo o material da modernidade. Nesse sentido o Acre emancipado seria a modernidade da região.

Encaradas como referenciais importantes, as fontes documentais fazem parte da produção humana e, nessa condição, devem ser sempre encaradas como algo parcial ou subjetivo. As fotografias são sempre construídas com algum objetivo, a imagem é algo que indica alguma coisa ilimitada, mas ao mesmo tempo limita. Temos, portanto, a possibilidade de interpretá-las sob outras, muitas perspectivas e olhares.

As fontes documentais trouxeram elementos importantes para pensar as questões que envolveram a produção de um discurso enaltecido da figura de Guiomard dos Santos como o grande mentor de toda a "elevação" do Acre a Estado, passando a ser cultuado pela memória histórica oficial como o "segundo grande libertador do Acre", bem como um "grande administrador". Essa projeção que a história oficial dá a figura de Guiomard dos Santos oculta e submete a segundo plano ou mesmo ao mais completo esquecimento seu personalismo e práticas clientelistas no uso da máquina e do aparelho estatal.

O que me propus nessa pesquisa foi dialogar com algumas obras realizadas na gestão de Guiomard dos Santos e com as ações e estratégias do poder público. Na época em que Guiomard dos Santos defendia a causa autonomista, a política e a propaganda passaram efetivamente a andar de mãos dadas. A divulgação de uma ideia, de um projeto e de uma liderança deveria ser transmitida à população em uma linguagem semelhante à de um produto de consumo, em que o discurso emotivo deveria convencer e predominar.

NOTAS

¹Aluna do curso de História Diurno e pesquisadora Pibic da UFAC, sob a orientação do Professor Gerson Rodrigues de Albuquerque.

²Sarlo, Beatriz. Paisagens imaginárias. Intelectuais, arte e meios de comunicação. São Paulo: Edusp, 1997.

³Silva, Francisco Bento da. As raízes do autoritarismo no executivo acreano-1921/1964. Recife: UFPE, 2001, dissertação de mestrado.

Identidade narrada e o caráter midiático da esfera pública: efeitos do controle estatal sobre os meios de comunicação nas culturas locais

Isac de Souza Guimarães Júnior¹

Dênis de Moraes²

1. Introdução

O lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para espessar-se, condensar-se e converter-se em estrutural: a tecnologia remete, hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas³.

O acelerado desenvolvimento tecnológico que vem marcando nossas sociedades imprime novos ritmos de vida e altera em qualidade e profundidade a experiência com o real. As mediações propiciadas pelas tecnologias de comunicação e informação - em elevado processo de convergência - transformam significativamente a percepção dos fenômenos sociais e, graças à aceleração das trocas de informacionais, interferem sobretudo nas identificações dos sujeitos e dos grupos ao pôr em relação culturas dos mais diferentes recantos do planeta que, em função disso, passam a agregar outros elementos àqueles já oferecidos pela territorialidade local.

Associado a isso, é possível observar fortes evidências de que os modos tradicionais de atuação na esfera pública e as práticas convencionais do universo da política também se encontram deslocados do campo das mediações institucionais para os espaços da mídia, regidos predominantemente por interesses mercadológicos e com forte inclinação a substituir o debate e a crítica operados no discurso racional pela simulação e estetização dos processos.

Ao analisar mais detidamente tais fenômenos procurando perceber seus efeitos nas diversas esferas da vida social, pretendemos direcionar nossa atenção para os modos de construção narrativa da acrianidade na mídia local a partir das políticas de identidade implementadas pelo Governo do Estado após a vitória do Partido dos Trabalhadores nas eleições estaduais de 1999. Nesse sentido, buscaremos vislumbrar a ocorrência de um projeto de identidade estatal que busque articular as peculiaridades dos diferentes grupos sócio-culturais em uma narrativa generalizadora e essencialista.

Para este propósito, analisaremos as intervenções de alguns dos atores sociais que se manifestaram a respeito das representações propostas para a coletividade e buscaremos perceber incompatibilidades de visões e projetos, bem como possíveis afinidades entre os discursos dos diversos grupos. Nossa análise estará fundamentada nas contribuições teóricas de autores latino-americanos que se dedicaram a estudar as mutações políticas, sócio-econômicas e culturais decorrentes da forte presença das mídias nos processos sociais e no cotidiano das comunidades, bem como suas implicações nas configurações identitárias destes grupos.

2. “O Ethos midiaticizado” e a reconfiguração da vida social

O processo de expansão, mutação e convergência tecnológica verificado nos setores de comunicação e informática vem caracterizando o período chamado por muitos de pós-industrial como a era da informação ou sociedade do conhecimento. Nesta, supunha-se que os sujeitos, em função do elevado patamar de desenvolvimento tecnológico, seriam solicitados a participar do mundo produtivo de maneira mais criativa e autônoma, mobilizando conhecimentos sofisticados, uma vez que os trabalhos físicos ou mecânicos ficariam delegados às máquinas. Um olhar atento, contudo, parece mostrar que esta é uma previsão que não se confirma facilmente, pelo menos quando se trata da inclusão de vastos contingentes populacionais no acesso a tais benefícios e na melhoria da quali-

dade de vida que poderiam gerar.

A tal sociedade do conhecimento, desse modo, parece estar mais afeita a uma elite de trabalhadores bem qualificados e com acesso aos recursos necessários à formação desse novo perfil profissional, mais adaptado a uma nova etapa produtiva marcada pela especialização flexível. Nesse sentido, apesar das inquestionáveis implicações nos modos de pensar, de aprender e de socializar, as transformações implementadas pelas tecnologias não demonstram alterar substancialmente as velhas estruturas de poder e divisão social.

Não se pode negar, todavia, que, além do mundo do trabalho, os impactos das inovações comunicacionais se fazem notar na pressão que exercem sobre os sistemas de ensino e, mais ainda, sobre os modelos de representação política e de construção das identidades sociais na esfera públicas.

O processo de midiaticização em curso diz respeito a uma tendência de virtualização das relações sociais, que ganham a forma de tecnointerações em função da presença maciça na vida quotidiana de mediuns como a TV, DVD, rádio, mp3 (e derivados), celulares e todas as possibilidades decorrentes das fusões entre comunicação e informática, como a Internet, para citar o exemplo mais expressivo.

No lugar das mediações tradicionais, operadas por instituições como família, escola, sindicato, partido, igrejas (não as eletrônicas atuais), associações, órgãos representativos de classe etc., as tecnologias vêm se articulando ao humano como o lugar das novas interações. Elas são incorporadas como uma espécie de prótese tecnológica, não algo separado do sujeito, mas como uma "extensão especular", uma nova ambiência com códigos e condutas próprias. Nesse modo de habitação lúdico, com seu ordenamento cultural particular, as imagens (o visual) ganham proeminência singular, mas não ao modo de mera representação referencial de uma realidade, nas palavras de Sodré,

o "espelho" midiático não é simplesmente cópia, reprodução ou reflexo, porque implica uma forma nova de vida, com um

novo espaço e modo de interpelação coletiva dos indivíduos, portanto, outros parâmetros para a constituição das identidades pessoais. (...) É forma condicionante da experiência vivida, com características peculiares de temporalidade e espacialização⁴.

Seguindo esse raciocínio, percebemos que uma variedade dos "objetos" processados hoje por meio das novas tecnologias não se trata mais de representações ou simbolizações do real, mas de algo previamente simbolizado, virtualizado, marcando a passagem de uma relação "sensório-motriz" para uma "sensório-simbólica" da percepção do mundo. Ao se relacionar como computador, o cérebro interage com "objetos" já simbolizados. Nesse sentido, a comunicação vigente nas mediações tradicionais do real histórico tende a ser substituída pela informação digital, passível de agregação de valor mercadológico.

Nessa nova reflexividade, que substitui as instituições antes responsáveis pela formação (e conformação) das identidades comunitariamente oferecidas aos sujeitos, o reflexo tende a tornar-se o próprio "real", "num grau elevado de indiferenciação entre o homem e a sua imagem". Assim sendo, a midiaticização impele (seduz) a uma nova forma de presença no mundo, denominada por Muniz Sodré⁵ de o quarto bios, em referência aos três bios propostos por Aristóteles para existência na Polis (vida contemplativa ou teórica, vida política e vida prazerosa ou vida do corpo).

Esse novo âmbito de existência, que seduz e integra especialmente a visão e a percepção das novas gerações, é por excelência o lugar do mundo dos negócios e da tecnocultura, não inteiramente produto exclusivo de reflexões teóricas, mas objeto de uma série de produções ficcionais tanto na literatura quanto no cinema⁶. A esse respeito, a obra de Julio Verne, por exemplo, já demonstra há algum tempo que a linguagem não é apenas designativa mas, antes de qualquer coisa, produtora de realidades.

Diante dessa nova qualificação da vida, baseada nas tecnointerações e na virtualização das relações, interessa conhecer os possíveis efeitos na vida

social, no âmbito do interesse coletivo, assim como na configuração identitária dos diferentes grupos humanos presente num território específico. Há, no entanto, sinais bastante expressivos de uma forte contribuição dos meios de comunicação na redefinição dos contornos das realidades sociais, culturais e políticas, especialmente quando se pensa no agendamento das questões tidas como relevantes num dado contexto social.

3. Reconfigurações da racionalidade e das textualidades e a realocização dos saberes

A prevalência dos aparatos audiovisuais e informáticos no quotidiano dos centros urbanos e das novas gerações, em particular, impulsiona novas formas de raciocínio e de percepção que, articuladas com o novo estatuto cognitivo da imagem, vem ocasionando uma crise na escrita convencional e na operatividade lógica. Não seria exagero afirmar o surgimento de uma nova gramática comunicativa que, ao articular sons, imagens e textos, rege-se pela hibridização e pela fragmentação do discurso linear.

Comparados ao texto escrito, imagens e sons sempre foram relegados a segundo plano na ordem do conhecimento científico nas ciências humanas e tidos como fontes enganosas de conhecimento, ficando, desse modo, confinados ao campo da arte e da expressão da emotividade. A possibilidade de processamento de símbolos e ícones, intensificada pelo uso do computador e articulada à já predominante hegemonia do texto escrito reaproxima duas lógicas há muito separadas: sensibilidade e inteligibilidade.

Passam a valer, com isso, novas formas de articular significados, mais sintéticas e econômicas, que também poderiam ser convertidas em discurso lingüístico, porém exigindo maior volume de textual. A imagem passa a conhecer uma certa legitimidade nas leituras que propicia e sua fusão com textos e sons hibridiza as formas de expressão, assim como as percepções (mais sensoriais), permitindo o surgimento de novos paradigmas de pensamento que aproximam emotividade e racionalidade

e reduzem a desconfiança racionalista em relação à imagem.

No campo das narrativas surge também um novo tipo de textualidade, com relatos descontínuos e não-lineares, e uma enorme variedade de suportes, que tiram o livro do centro da experiência cultural. Conforme acentua Martín-Barbero⁷:

A gramática narrativa predominante dita uma clara redução dos componentes propriamente narrativos - ausência ou enfraquecimento da trama, encurtamento das sequências, desarticulação e amálgama -, a prevalência do ritmo sobre qualquer outro elemento com a consequente perda de espessura das personagens, o pastiche das lógicas internas de um gênero com as de outros - como os da estética publicitária ou a do videoclipe - e a hegemonia da experimentação tecnológica, quando não a da sofisticação dos efeitos sobre o próprio desenvolvimento da história.

Como se verifica, a visibilidade eletrônica integra cada vez mais a visibilidade cultural e aquela operada nos espaços urbanos. Mas é evidente que tais processos ocorrem de forma diferenciada na América Latina e nos países centrais da Europa, por exemplo, em que entre a passagem de uma oralidade primária a uma oralidade (e visualidade) secundária, sustentada nos meios tecnológicos, houve todo um processo de apropriação e representação pela escrita, o que poderia constituir uma apropriação mais crítica das imagens. Na América Latina, por outro lado, o elevado *déficit* educacional e as altas taxas de analfabetismo, associados a dramáticos índices de pobreza, fazem a experiência cultural transitar entre uma oralidade primária das práticas quotidianas e uma oralidade (e visualidade) secundária, mediada por Todo um conjunto de aparatos tecnológicos do audiovisual, cujo ápice é a primazia da TV.

Ao constatar a ocorrência de tais processos, é inevitável perceber os efeitos que os acompanham. Ou seja, a mudança no estatuto cognitivo e nas formas de narrar vem acompanhada do deslocamento dos lugares institucionais destinados à transmissão dos saberes, bem como dos atores responsáveis por essa tarefa. Com a mudança no regime de circulação do

conhecimento, posta em marcha pelas redes informáticas, a centralidade da escola, do professor e do livro começa a ser relativizada. Com a disponibilidade e diversificação de informações fora dos lugares sagrados que antes as detinham, a escola deixa de ser o único locus de legitimação do saber, ao passo que este ganha traços cada vez mais fragmentários e dispersos, na forma de "saberes-mosaico", segundo a proposição de Barbero.

Diante disso, as instituições tradicionais de ensino veem-se diante do problemático dilema de incorporar tais experiências em suas práticas e rotinas ou rechaçá-las como inválidas, inconsistentes ou superficiais. De modo geral, o que se verifica é um fechamento a esses novos saberes, acompanhado de uma postura defensiva, moralista e de uma visão negativa daquilo que a questiona em seu modelo e sua eficácia.

4. A *Ágora* midiática e a crise da representação

Produto histórico do liberalismo burguês, a esfera pública define-se como o espaço de representação dos interesses dos vários grupos que compõem a vida em sociedade. É, portanto, o lugar por excelência de representação das demandas coletivas e debate dos acontecimentos relevantes, onde as trocas e disputas se efetuam mediante a prática da argumentação em público, para a qual a imprensa escrita se constituiu num forte sustentáculo. É nesse espaço público, por conseguinte, que uma sociedade constrói seus significados coletivos, suas regras de conduta, suas etiquetas e normas, como resultado da “representação que os grupos sociais fazem de si mesmos”⁸.

Nesse tipo de intervenção, foram de grande importância instâncias representativas como sindicatos, associações e principalmente os partidos políticos. Nesse sentido, a esfera pública, além de se constituir no lugar dos debates e embates da “grande política” envolvendo projetos coletivos, guarda também forte proximidade com a política eleitoral representativa e com a participação democrática.

Entretanto, as influências da midiaticização em nossas sociedades e a valorização da imagem como novo paradigma comunicacional vêm impondo progressivas transformações a essa configuração clássica do espaço público. As mediações convencionais vão se enfraquecendo e perdendo lugar para formas espetacularizadas de interação social, nas quais a imagem ganha primazia. No discurso midiático generalizado já não cabem mais a argumentação ou o debate, e o contraditório tende a tornar-se mera teatralidade entre iguais, visto não haver mais prioridade para grandes projetos coletivos. Seguindo regimes de gestão articulados com os valores e regras do mercado, os governos adotam estratégias gerenciais de administração que não dão conta de atender as demandas sociais. Em vez disso, “a vida substitutiva, vicária, das telas, dos vídeos, dos monitores surge como uma nova forma de existência, um novo bios, como que tentando neutralizar os conflitos e as tensões sociais.”⁹⁹

Como se vê, a força que a imagem passou a desempenhar na simulação do espetáculo político tende a desmobilizar as atuações tradicionais no espaço público e a enfraquecer o discurso argumentativo e, por conseguinte, a política como espaço de reivindicação. No lugar de conteúdos programáticos e discussão de propostas e idéias, opta-se pela promoção estetizante da imagem dos atores políticos, com o intuito de provocar identificações e emoções no "cidadão" (convertido em audiência). Desse modo, a atividade política se transforma em tarefa de especialistas, envolvendo desde jornalistas e artistas até o império do marketeiro. Em tal lógica, ao político exige-se mais a habilidade de atuar performativamente do que propriamente ideias. O comentário reproduzido a seguir, da colunista de O Globo, a jornalista Teresa Cruvinel, sobre as eleições municipais de 2004 exemplifica bem o processo que tentamos descrever: “A campanha foi cara, uma das mais caras de todos os tempos. O debate nem sempre elevado, o marketing regeu a cena. Os shows substituíram os comícios; visitantes profissionais, os velhos cabos eleitorais. Até o botox entrou no receituário para candidatos. Tudo isso faz parte da mutação democrática”.

O que se pode visualizar, a partir de um cenário como esse, é uma

crescente separação entre a esfera pública e o espaço da política, que deveria representar os interesses dos vários grupos que compõem a coletividade. A coincidência entre público e político como esferas da negociação coletiva e de representação, que marcou toda a primeira modernidade, dá fortes sinais de desfazer-se dramaticamente, conforme salienta Sodré¹⁰:

Este é um fenômeno generalizado, porém mais agudo em regiões (América Latina, por exemplo) onde predomina o sistema partidário que os politólogos chamam de "não-consolidado", isto é, instável e sem vínculos profundos com a vida social, com a estrutura indiferente ao território e cada vez mais burocraticamente voltada para a sua auto-reprodução.

Como decorrência desse novo formato do jogo político em sua relação com a esfera pública e do enfraquecimento do discurso racional argumentativo, próprio a um modelo clássico de imprensa, verifica-se o fortalecimento de estratégias narrativas em que predominam conteúdos de teor emocional (o discurso carismático) e enfraquecem-se os laços com o real histórico em favor de uma verossimilhança e plausibilidade atinentes a uma ordem interna dos discursos e composição de imagens. Nessa arquitetura discursiva, a mídia (com todos os recursos técnicos e competências especializadas de que dispõe) torna-se o lugar por excelência de mediação do público e da política chegando, em certos momentos, a tomar o lugar da fala do "povo" e se legitimar como seu porta-voz, com se observa neste trecho extraído de um jornal acreano:

O povo já acordou há muito tempo e por isto mesmo não admite mais essas tentativas de manipulação, esses salvadores da pátria de araque. O povo acreano, que em mais de 80% apoia o governo e se sente honrado e representado, não quer a volta dos escândalos, da roubalheira de dinheiro público, do uso da máquina do estado em proveito próprio. E não precisa de visionários do passado que lhes chame a atenção, como se a população não fosse capaz de cuidar de seu próprio destino¹¹.

Mediante o esvaziamento das funções representativas e a

desvinculação com as demandas sociais, o espaço esvaziado dos debates coletivos passa a ser ocupado por atores (e valores) midiáticos na forma de uma permanente simulação de participação e interação com o "homem da rua", na maioria das vezes conjugando discursos competentes, convocados a chancelar as visões irradiadas.

Com o deslocamento da esfera pública para o âmbito das difusões midiáticas, ter direito a emitir visões de mundo e a disputar significados no terreno dos embates sociais requer, desse modo, o acesso às possibilidades de publicização de idéias, possibilidades centralizadas pelos meios de comunicação, atualmente tornados a ágora moderna. Assim sendo, a relação entre o público e o comunicável torna-se cada vez mais estreita e o reconhecimento recíproco entre os grupos sociais estaria condicionado ao direito de contar suas próprias histórias e compor suas narrativas identitárias, o que agora equivale a ser visto e ouvido.

5. Mídia, identidade e Estado: identidade na alteridade ou diferença produzida?

Tornou-se consensual entre os estudiosos dedicados à problemática das identidades assumir que estas são construções histórica e espacialmente localizadas. Isto posto, as questões mais apropriadas a serem colocadas sobre a temática seriam: de que modo se constituem as identidades coletivas e em que tipo de propósito estariam empenhadas? Se pensarmos com Bauman, a identidade só nos é apresentada como algo a ser inventado (ou escolhido), nunca como uma descoberta a ser feita¹², ao modo de se encontrar uma essência, por exemplo. Nesse caso, complementa o filósofo, “perguntar quem é você só faz sentido se você acredita que possa ser outra coisa além de você mesmo”¹³. Esta reflexão nos remete, desse modo, à compreensão de que a identidade só se torna uma preocupação quando confrontada com a alteridade ou, em outras palavras, só se pode pensar o idêntico, o semelhante quando se tem em vista a diferença, o outro. Assim compreendida, identidade será sempre algo a ser reivindicada-

do ou até mesmo objeto de disputas e negociações no espaço social.

Em tempos de globalização econômica e trocas culturais operadas, entre outros fatores, pelas redes midiáticas que interligam povos e culturas, a experiência da alteridade tornou-se inevitável e intensa. A grande circulação de imagens e sons, possibilitada pelas mutações tecnológicas, põe as culturas locais e regionais em contato com múltiplos significados e formas de vida. Mas a esse respeito é importante objetar (e até mesmo alertar) que, sendo a grande maioria das transmissões midiáticas regidas por valores e interesses de mercado (sendo elas próprias gigantescas corporações espalhadas pelo mundo), a enorme maioria das mensagens que circulam trazem na sua codificação um apelo ao consumo. Em grande parte dos casos, as próprias culturas locais ou nacionais são convertidas em fontes de significados que alimentam práticas produtivas e conferem rentabilidade e valor mercadológico a bens de consumo.

Nessa condição, e reconhecendo a atual sensibilidade do capital às diferenças rentáveis, é bastante freqüente as identidades serem transformadas em representação da diferença que as torne comercializáveis e, como afirma Barbero, as submeta a maquiagens, reforçando seu exotismo e efetuando generalizações e hibridações que neutralizem os aspectos conflitivos decorrentes das diferenças entre os grupos. De acordo com esse autor, é possível observar aí os efeitos da “globalização acelerando as operações de desenraizamento com as quais tenta inscrever as identidades nas lógicas dos fluxos: dispositivo de tradução de todas as diferenças culturais para a linguagem franca do mundo tecnofinanceiro.”¹⁴

Em certos casos, as políticas de identidade são desenvolvidas pelo próprio Estado, numa tentativa de criar coesão social e política e unificar as representações dos grupos. Este, em nossa compreensão, parece tratar-se do fenômeno que vem acontecendo no estado do Acre a partir da ascensão do partido dos trabalhadores ao governo estadual, em 1999. A política de identidade implementada emerge no centro de uma construção discursiva que se propõe a adotar como referência elementos da cultura local e a promover um resgate das tradições. Por meio da criação do

conceito de florestania buscou-se disseminar no conjunto da sociedade acreana referenciais identitários emprestados à cultura seringueira, indígena e de populações da floresta em geral, num esforço de significar uma pleiteada relação de harmonia e equilíbrio entre homem e natureza.

Para isso, são mobilizados símbolos, personagens, fatos históricos e todo um conjunto de narrativas destinados a deslocar a percepção e o sentido da própria acreanidade. Instala-se, assim, um discurso ufanista que projeta a idéia de uma unificação identitária e de homogeneidade cultural possível somente no plano discursivo, visto tratar-se de uma abstração que elimina as contradições e conflitos presentes no real histórico e desconsidera as múltiplas perspectivas e sentidos que motivam às práticas sociais. Nesse sentido, a constituição de um ideário que articula resgate da memória histórica, valorização de experiências e cultura dos povos da floresta e um discurso ambientalista ganha dimensão e força política não graças a um debate aberto e democrático dos interesses comuns ou divergentes, mas pela dimensão afetiva de estratégias sensíveis ativadas. Resulta, portanto, a proposição de um homem perfeitamente harmonizado com seu ambiente natural, tendo na floresta e nas atividades produtivas a ela relacionada seu vínculo identitário. É o que podemos ler nos textos jornalísticos reproduzidos abaixo, onde fica claro o esforço de unificação das representações:

Na verdade, somente agora o Acre encontra sua voz, seu rumo, sua posição no Brasil também em transformação. Mais que nunca, a vocação florestal, o compromisso com a natureza, com as tradições arraigadas em seu povo, são um lume para o futuro. Cem anos depois de Petrópolis, o Acre se reencontra consigo mesmo, em paz com seu destino¹⁵.

O paraíso recuperado¹⁶

O valor da representação aqui ganha força instituinte de um novo real, criando visões, crenças, conhecimentos e reconhecimentos em torno dela. Está em jogo a capacidade de elaborá-la e impor ao coletivo, construindo sentidos consensuais para os grupos, sentidos estes que se tradu-

zem num sentimento de unidade e identidade. Evidentemente a construção e disseminação desse ideário está inteiramente relacionada com o trabalho ideológico operado nos meios de comunicação, o que se torna bastante facilitado para o poder estatal quando compreendemos a natureza da relação estabelecida entre o governo e as empresas de comunicação.

Quando levamos em consideração que o volume de capitais privados movimentados pelas atividades comercial e industrial no estado não garantem sobrevivência financeira a quatro emissoras de TV e a cinco jornais por meio de publicidade; e que a venda de assinaturas (no caso dos jornais impressos) também é restrita, deduz-se que as empresas de comunicação, especialmente os jornais impressos, não se manteriam senão como dependentes das verbas de publicidade oficial¹⁷. Em decorrência dessa condição geral a que estão submetidos esses meios de comunicação, não se poderiam esperar diferenças substanciais entre as linhas editoriais adotadas, uma vez que, de algum modo, todos precisam se submeter às diretrizes ideológicas emanadas do executivo a fim de não serem excluídos da planilha de gastos da administração estadual. São bastante sintomáticas desse fenômeno as observações feitas pelo repórter Caio Junqueira¹⁸, ao descrever suas impressões a respeito do jornalismo impresso acreano:

Vi no Acre, infelizmente, uma imprensa amarrada e com uma série de aberrações. Dou exemplos. Na terça-feira em que pela primeira vez amanheci em Rio Branco, as manchetes dos jornais locais eram a nota do governador Binho Marques à matéria da revista *Veja* que apontava um aumento do desmatamento no Estado. Ora, "nota à imprensa" elaborada por um governador não pode, na minha avaliação, ser manchete de jornal nem aqui nem na China. (...) Outra aberração são matérias semelhantes publicadas nos jornais, feitas provavelmente pelas assessorias de imprensa da classe política dominante em Rio Branco e em Brasília.¹⁹

Como observado pelo jornalista, é possível constatar uma certa uniformidade nas publicações dos jornais e nos telejornais, tanto nas temáticas quanto nas abordagens. Isso facilita nossa compreensão de que

os mesmos processos de controle da notícia e dos significados que afetam um deles, de certo modo atravessam as produções de todos, excetuando-se alguns trabalhos individuais de um ou outro jornalista.

Ainda assim, a dependência das empresas de comunicação e o consequente controle exercido pelo Estado criam um círculo vicioso que nem sempre permite aos profissionais do jornalismo romper com a interdição ou com os eixos semantizadores prescritos pelo poder centralizador. A esse respeito, é bastante reveladora a declaração apresentada a seguir, feita por um assessor especial do próprio governo, quando reconhece que:

o governo não “exerce censura”, ele simplesmente edita os jornais dos quais ele é uma espécie de arrendatário, quase dono. O que o governo poderia (e na minha opinião, deveria) fazer é simplesmente deixar de ser dono e passar a ser cliente, simples anunciante. Nesse caso ele teria o direito de “editar” apenas o anúncio pelo qual pagou. E não daria ordens, nem sequer palpites, sobre reportagens ou linha editorial. Mas aí os patrões (donos legais) deixariam de ganhar uma boa grana. O jogo da chantagem é conveniente para ambos. Só os jornalistas poderiam desatar esse nó, se tivessem vontade e coragem. Mas aí estariam arriscando seus empregos²⁰.

Ora, quando visualizamos as estratégias discursivas empenhadas na unificação das representações sobre a acreanidade e levamos em consideração o tipo de relação estabelecida entre governo e meios de comunicação, não é difícil observar que a política de identidade proposta para a sociedade acreana trata-se de uma construção originada (imaginada) dentro dos quadros do governo do estado, com a contribuição especializada de jornalistas, assessores técnicos, burocratas e principalmente marketeiros.

Desse modo, no regime de visibilidade midiática instituído e instituidor do público na construção narrativa da identidade acreana, mediante fortes agenciamentos de significados culturais, simula um pluralismo aglutinador das diferenças numa única narrativa, ignorando as fortes diferenças entre grupos historicamente conflitivos e visões de mundo antagônicas, como é o caso de seringueiros, indígenas, fazendeiros e

madeireiros, categorias que trazem ainda as marcas de confrontos muito recentes.

Em vez de garantir as condições para que cada cultura e grupo tenha a possibilidade contar seus próprios relatos, instituindo um regime efetivo de trocas baseado no reconhecimento, no direito a ser vistos e ouvidos, predomina nessa esfera pública midiática uma confusão entre o público e governamental, de modo que o discurso oficial tende a ocupar o lugar de fala, falando pelo outro, do outro, para o outro, mas dificilmente com o outro ou dando-lhe voz no espaço disputado da mídia. Em vez de terem sua própria voz disseminada em sistemas próprios de valores, os grupos veem sua fala enredada numa grande narrativa totalizante que generaliza e, nesse movimento, privilegia o exótico e folclorizado, deixando de lado o conflito. Recolhe a diferença conveniente, mas os dramas e as contradições que marcam as trajetórias desses diversos grupos não cabem nesse discurso. Mostra-se apenas o que é mostrável na lógica visual e sedutora dos interesses de mercadológico. É bastante esclarecedor, nesse sentido, o desabafo de uma liderança indígena em carta publicada no site do Centro de Mídia Independente - Brasil, quando aponta as contradições e incoerências do discurso oficial sobre o lugar dos povos indígenas no governo. Diz ele:

Cadê a qualidade de vida para os povos indígenas?... "Florestania e Essa Floresta é minha" são um dos principais slogans do governo do Estado do Acre, "o Governo da Floresta". Essa incoerência transparece para nós povos indígenas. São nossas imagens usadas, nossas culturas sendo massificadas, nossos desenhos sagrados sendo utilizados por empresas privadas como: "São Roque e Floresta", sem o consentimento ou autorização de nossas lideranças. Pelas ruas de Rio Branco, o que nos dá vista são desenhos indígenas em carros, *banners* e, em muitas agências de viagens, entre outras empresas que massificam nossa cultura. Um dos principais aproveitadores da cultura indígena é o "Governo da Floresta", usa e abusa de nossas imagens e, ainda, criou uma Secretaria para amenizar sua mentira, pois a mesma não nos dá ouvidos, já que seu trabalho é facilitar a

exploração de riquezas e recursos de nossas terras. Não vemos o trabalho deles, dentro das aldeias e muitos menos usufruirmos os recursos que dizem ser para nós. (...) Na semana do índio, por exemplo, não se ver indígenas festejando, e sim atores que vêm de outros estados para encenar como índio e ainda ganham por essa farsa²¹.

A ênfase da carta no uso das imagens para fins mercadológico e na propaganda oficial expressam precisamente o espírito dos fenômenos para os quais vimos chamando atenção no decorrer desta análise. Mas o documento demonstra ainda que, apesar do controle sobre os meios de comunicação convencionais, é nos espaços alternativos de fala e de menor visibilidade e alcance que as contradições começam a irromper, expondo as fissuras do discurso com pretensões totalizantes. Não obstante as interdições e agenciamentos, os conflitos entre as diversas visões acabam encontrando canais de expressão que tendem a desestabilizar os significados massificados e as pretensões ao consenso.

É expressivo também o que se pode ler na fala publicizada de um fazendeiro, ao questionar a viabilidade econômica anunciada no modelo de desenvolvimento contido no projeto da florestania:

Maldita floresta que tanto traz o atraso do Acre
Porque todos vocês, que defendem tanto essa maldita floresta que tanto traz o atraso do Acre, não mostram como ganhar dinheiro com esta porcaria? Em vez de ganhar dinheiro com boi, por favor, eu peço que me mostrem como progredir com a ajuda desta tal florestania²².

Os exemplos ganham significado especial quando observamos tratar-se de dois atores históricos do cenário acreano - indígena e fazendeiro -, aparentemente reconciliados na representação da nova acreanidade, ressurgirem como figuras destoantes da unidade identitária proposta. Mas as rupturas também se fazem notar nas culturas das gerações mais jovens dos espaços urbanos, como se verifica nas declarações dos membros de uma banda de rock da capital, ao comentar os motivos que inspiram suas

composições, em entrevista ao jornal laboratório do curso de jornalismo da UFAC - A Catraia²³ :

Outro ponto interessante do grupo é o anti-regionalismo. Os artistas locais geralmente são valorizados por fazer música que fale sobre a floresta, seringais ou qualquer outra coisa que se refira à florestania. E no que se refere a esse aspecto, eles são sucintos: “nunca morei num seringal, como posso falar sobre isso?”

Os exemplos nos permitem compreender que as tentativas de construir uma identidade generalista por meio da instrumentalização dos referenciais ligados aos "povos da floresta" - também estes uma construção - como dispositivos instauradores da acreanidade e de uma relação de harmonia com a natureza e valorização da cultura de seus habitantes, mediante controle dos significados irradiados socialmente, revelam-se equivocadas a médio e longo prazo. Isto porque, como se observou, as fissuras e contradições começam a surgir tanto entre os grupos urbanos quanto nas populações da floresta, o que nos leva a concordar com Bhabha²⁴ , quando sustenta que:

O povo não mais estará contido naquele discurso nacional da teleologia do progresso, do anonimato de indivíduos, da horizontalidade espacial da comunidade, do tempo homogêneo das narrativas sociais, da visibilidade historicista da modernidade, em que o presente de cada nível [do social] coincide com o presente de todos os outros, de forma que presente é uma parte essencial que torna a essência visível.

As reflexões até aqui desenvolvidas nos remetem à crença de que as identidades e cidadanias da atual etapa da modernidade, ao contrário daquelas atribuídas de modo artificial, fictício e arbitrário, parecem ter melhores condições de serem tecidas mediante o estabelecimento de relações em que a negociação de significados culturais possa efetivar-se, permitindo que as identidades se construam livremente na relação com o outro e no reconhecimento recíproco dos grupos; e que, por fim, as fronteiras

delineadas pelas diferenças não sejam vistas como pontos de separação mas, ao contrário, como lugares de encontro.

6. Considerações finais

No decorrer das questões aqui analisadas procuramos chamar a atenção para algumas das profundas transformações e deslocamentos operados nas formas de organização social, na configuração da esfera pública e nos modos de organização e sentidos da política, decorrentes do papel que as mídias - assim como os princípios que as regem - passaram a ocupar nas sociedades ocidentais. Tais transformações vêm colocar novos elementos para a constituição das identidades individuais e grupais, na medida em que põem em contato uma enorme quantidade de diferenças culturais, gerando novas possibilidades de identificações.

A midiática da sociedade, entretanto, com o valor exacerbado conferido às imagens, dá demonstrações de estar enfraquecendo o discurso racional argumentativo em proveito de formas de expressão baseadas em estratégias sensíveis e efeitos estetizantes que tendem a escamotear os conflitos e disputas próprios à política e à esfera pública tradicionais, como antigos lugares de negociação e debate dos problemas comuns. Nessa dinâmica, as negociações que marcam os diálogos e embates em torno das identidades grupais tornam-se também mediados pela lógica das imagens e da visibilidade no do novo espaço público dominado pela mídia, em substituição a velhas formas de mediação social.

Observa-se, consoante a isso, que apesar da proliferação de novos recursos de comunicação e formas de interação, velhas estruturas de poder conseguem se manter, apoiadas principalmente no controle dos meios de comunicação convencionais, como vem ocorrendo no estado do Acre, onde a tradição patrimonialista cria configurações regionais de poder oligárquico baseadas no caciquismo político. Nessas condições, o controle dos conteúdos midiáticos, associado à lógica da imagem e da estetização da vida, produz focos semióticos específicos vinculados a interesses e vi-

sões de mundo particulares.

Resulta dessa trama a produção de uma narrativa identitária oriunda dos gabinetes e assessorias governamentais, que simula a inclusão das diferenças étnicas, sociais e culturais, mas retira-lhes somente o que há de exótico e vendável, usado para fins de auto-legitimação e justificação de projetos e práticas produtivas altamente questionados nos mais diferentes setores sociais. Nessa grande narrativa, o que há de problemático, conflituoso e antagônico no real histórico das práticas sociais aparece como reconciliação e harmonia, tanto entre os grupos quanto destes com o seu ambiente natural.

Esta apropriação folclorizada das diferenças nos conduz a uma reflexão sobre os antigos e possíveis novos modos de lidar com elas, fazendo surgirem alguns questionamentos: se na primeira modernidade as diferenças eram tratadas como algo a ser nivelado ou velado, mediante padrões civilizadores europeizados, não estaria ocorrendo, no que muitos vêm chamando de modernidade tardia, uma proliferação dos discursos sobre a diferença que, ao contrário do primeiro momento, busca estabilizar as representações e definir o lugar de cada grupo e de cada um numa hierarquia social? Estaria a explosão dos discursos sobre identidade a serviço de uma ideologia que simula a inclusão e a polifonia, mas que não realiza o diálogo, fragmentando ainda mais a já precária comunicação e possibilidade de trocas entre os segmentos sócio-culturais?

Diante dessas dúvidas, uma certeza se faz presente, a da necessidade de recompor os espaços de debate, de questionamento e diálogo que já marcaram a existência da esfera pública e da política como *locus* de negociação coletiva. Se a esfera pública e a política foram deslocadas do terreno das velhas mediações institucionais para os espaços da mídia, democratizar e politizar os debates midiáticos, ao modo da “grande política”, como diria Gramsci, torna-se um passo necessário.

NOTAS

¹Mestrando em comunicação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense - UFF.

²Orientador e professor da Universidade Federal Fluminense.

³Jesús Martín-Barbero. *Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século*. In: Moraes, Dênis de (org). *Sociedade Midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

⁴Muniz Sodré, *Antropológica do Espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 23.

⁵Ibid.

⁶São exemplos desse fenômeno filmes como *Matrix*, *O Show de Truman*, *O 12º andar*.

⁷Op. cit., p. 75.

⁸Muniz Sodré, op. cit., p. 39.

⁹Muniz Sodré, *Estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 160.

¹⁰Op. cit. 2002, p. 39.

¹¹Página 20, fevereiro de 2003.

¹²Zygmunt Bauman, *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005, p. 21.

¹³Ibid. p. 25.

¹⁴Op. cit., p. 61.

¹⁵Página 20, 16 de nov. de 2003.

¹⁶Página 20, 1 de jul. de 2003.

¹⁷Os dados referentes a número de assinantes, faturamento com publicidade e mesmo a simples informação da tiragem têm sido reiteradamente negados pelas administrações dessas empresas, sendo comum no meio jornalístico local a crença de que nas poucas vezes em que tais informações são fornecidas, os valores informados sejam duplicados.

¹⁸Repórter do jornal *Valor Econômico*, em visita ao Acre em abril de 2007.

¹⁹Publicado no blog <http://altino.blogspot.com/2007/05/o-que-vi-no-acre.html>, uma das poucas fontes de acesso a informações não filtradas pelo poder estatal no Acre. A esse respeito, as alternativas para expressão de opinião encontradas pelos setores mais críticos da sociedade local têm sido as publicações eletrônicas. Há, no entanto, registro de interdição de blogs cujos autores, identificados com pseudônimos, foram descobertos e pressionados a interromper sua produção. É o caso, por exemplo, do bloqueio auto-denominado *Astronauta de Mármore* (http://cavernadesaturno.zip.net/arch2006-08-27_2006-09-02.html), que durante aproximadamente dois anos atuou na crítica política e social.

²⁰Publicado por Antônio Alves, assessor do governo Jorge Viana, em <http://altino.blogspot.com/2004/10/censura-em-debate.html>, em 29 de out. de 2004.

²¹Publicado no site <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2005/12/341542.shtml> em 26 de dezembro de 2005.

²²Publicado no blog <http://altino.blogspot.com/2007/08/leandrius-boco.html> em 4 de agosto de 2007.

²³Jornal *A Catraia*, edição de maio de 2005.

²⁴Homi K. Bhabha, *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 213.

Referências bibliográficas:

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BARBALHO, Alexandre. **Estado, mídia e identidade: políticas de cultura no Nordeste contemporâneo**. Puc - Rio de Janeiro: Revista *ALCEU* - v.4 - n.8 - p. 156 a 167 - jan./jun. 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BHABHA, Homi K., **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

_____. **Todos tienen cultura: ¿quiénes pueden desarrollarla? Conferência no Seminário sobre Cultura y Desarrollo**. Washington: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"**. In: LANDER, E. (org). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 145-161, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BARBERO, Jesús Martín. **"De las políticas de comunicación a la reimaginación de la política"**, Nueva Sociedad, Caracas, nº 175, setembro-outubro de 2001.

_____. **Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século**. In: Moraes, Dênis de (org). Sociedade Midiatizada. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MORAES, Dênis de (org). **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Site consultados:

<http://altino.blogspot.com/2007/05/o-que-vi-no-acre.html>

http://cavernadesaturno.zip.net/arch2006-08-27_2006-09-02.html

<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2005/12/341542.shtml>

Símbolos da modernidade em Porto Velho na primeira metade do século XX: um olhar através da imagem fotográfica

Mara Genecy Centeno Nogueira¹

A fotografia não é, de forma alguma, um meio assim tão neutro; ela nunca resulta em uma reprodução completamente fiel da realidade. Sejam os ou não capazes de perceber tal fato, a câmara altera as aparências e reinterpreta o mundo à nossa volta, fazendo com que vejamos, literalmente, em novos termos.

(H.W.Janson e Anthony F. Janson)

Introdução

O presente artigo tem por objetivo discutir, através das fotografias produzidas, sobretudo, por Dana Merrill, os símbolos da modernidade implantados, em Porto Velho, na primeira metade do século XX com a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (E.F.M.M.) 4 e o corpo das representações sociais que esses símbolos ajudaram a construir nessa parte da Amazônia.

Queremos registrar que optamos, em primeiro lugar, pelas fotografias, sobretudo de Dana Merrill como referencial básico de análise de nosso texto por serem os únicos registros/imagens feitos na fase inicial de construção da ferrovia e em segundo por entendermos que a fotografia, como nos diz Barthes (1980), pode nos transmitir uma certeza imediata, falsa no nível da percepção, verdadeira no nível do tempo e que nos reportam a específicas e a diversas espacialidades. Além disso, como ressalta Flamarion e Mauad (1997, p.411), a fotografia atua como um importante mecanismo de análise das representações sociais onde podemos perceber traços da vida cotidiana e códigos comportamentais de diferentes grupos socioculturais, em contexto e temporalidades diversos. É o simbólico que

impressiona pessoas e que está presente nas fotografias que iremos analisar na tessitura desse artigo.

Devemos lembrar que a fotografia só começou a ser utilizada como fonte histórica a partir da chamada Nova História, esta que contribuiu para que novos objetos, novas abordagens, novos problemas surgissem e junto com eles novas fontes fossem apontadas nos procedimentos teórico-metodológicos.

Walter Benjamin (1994, p.50) ressalta que a importância da fotografia está na necessidade que o observador sente em procurar o lugar imperceptível presente na imagem.

Apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo que existe de planejado em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nesta imagem a pequena centelha do acaso, do aqui e agora, com a qual a realidade chamou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos, há muito extintos, e com tanta eloquência que podemos descobri-lo, olhando para trás.

Podemos dizer que as imagens produzidas por Dana Merrill, que por ser o fotógrafo contratado pela firma empreiteira das obras da ferrovia, quando fotografava estava registrando os interesses da empreiteira e todo o interesse arrecadador de possíveis investidores internacionais. As imagens produzidas pelo referido fotógrafo percorreram vários espaços e em muitos deles encontraram investidores dispostos a investir no projeto de construção da ferrovia. A idéia de modernidade e o mundo do trabalho desencadeado pela empreiteira são os personagens centrais das imagens de Dana Merrill e nos levam à concepção de unidade entre homem-natureza, homem-máquina, capital-trabalho. Esses elementos não se contrapõem nas imagens, muito pelo contrário, eles se complementam através da idéia de modernidade e orientam o fazer fotográfico de Merrill.

Ele fotografou o mundo do trabalho, a instalação dos primeiros quilômetros da ferrovia, as autoridades, os alojamentos, a sede da ferro-

via, sempre colocando ao centro da imagem a noção de epopéia e a idéia de modernidade das mais variadas espacialidades que o capital começava a construir em Porto Velho.

A Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e os Símbolos da Modernidade

A partir do momento que é firmado o Tratado de Petrópolis⁵, entre Brasil e Bolívia no início do século XX, tem início a fase de construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (E.F.M.M.), conforme foto1, e com ela o processo de modernidade dessa parte da Amazônia.

Por modernidade queremos recorrer ao conceito de Martins (2000, p.19) que nos diz que "modernidade é a realidade social e cultural produzida pela consciência da transitoriedade do novo e do atual."

É justamente nessa definição que queremos situar a análise de nossa primeira imagem, onde nela podemos perceber alguns signos do novo sob a égide da modernidade, tais como o maquinário, os trilhos e a própria floresta que começa a ser alterada com o desmatamento que é considerado uma das grandes consequências que a modernidade trouxe para a humanidade.

Contudo, antes de passarmos a análise das simbologias presentes nas fotografias que passaremos analisar, gostaríamos de definir o que é um símbolo. Para isso, recorreremos ao aporte teórico de Jung (1986, p.114):

O símbolo não é uma alegoria nem um semeion (sinal), mas a imagem de um conteúdo em sua maior parte transcendental do consciente. É necessário descobrir que tais conteúdos são reais, são agentes com os quais um entendimento não só é possível, mas necessário. Com este descobrimento compreender-se-á então do que trata o dogma, o que ele formula e qual a razão de sua origem.

Jung (1977) dizia que quando a mente explora um símbolo ela acaba por ser conduzida por um conjunto de idéias que estão fora do alcance da razão humana e por isso acabamos nos utilizando do simbólico para definir ou descrever tudo aquilo que não conseguimos compreender inte-

gralmente. O símbolo é inconscientizável, ele precisa do elemento oculto para existir. Ou, como nos diz Durand (2001, p.41), "o símbolo é sempre o produto dos imperativos biopsíquicos pelas intimações do meio".

Passamos, então, a análise da primeira fotografia. O simbolismo advindo das máquinas que são transportadas para essas paragens está, conforme Cirlot (1984, p.372), fazendo "uma analogia fácil ao fisiológico", ou seja, ao ingerir o espaço para construção da ferrovia esse espaço começa a ser dotado de novas paisagens que depois de digerido/modificado é dotado de novos significados e, posteriormente, temos esse espaço se reproduzindo em novas espacialidades. Os trilhos, por sua vez, representavam as vias de comunicações que interligariam as espacialidades criadas pelos maquinários e carregavam a ideia de certeza de confiabilidade na modernidade. Quanto à floresta, toda a sua carga simbólica será depositada no fato, como nos diz Jung (1977), de sempre terem feito parte do aspecto perigoso do inconsciente infantil, por estarem imbuídas de mistérios ocultos, inimigos e doenças. Vencer parte da floresta amazônica ao desencadear a epopéia de construção da ferrovia, vencendo desafios adversos, sobretudo, no campo das doenças tropicais que dizimou, um número significativo de trabalhadores fazia parte de todo o campo simbólico que se deslocava para essa parte da Amazônia.

Contudo, queremos fazer emergir outras realidades que não são perceptíveis à primeira vista na fotografia 1. A primeira delas é que a imagem corresponde à idéia de homogeneização de tempo e espaço, idéia básica que a modernidade tenta transportar para as mais diversas espacialidades que tem interesse. A imagem também como sugere Martins (2000, p.26), nos transporta para gigantesca obra do capital, onde homens são apresentados coisificados ou engolidos pela magnitude da obra. Podemos perceber que, pelas próprias vestimentas dos trabalhadores, parece que estamos falando de outras espacialidades e temporalidades que não nos remete, inicialmente, a um espaço amazônico e nem tão pouco início do século XX.

Ao observamos o trabalhador que está ao centro da imagem, per-

ceberemos que ele encontra-se de terno em um espaço, cuja temperatura é geralmente de 30° graus, a sua postura ao segurar um de seus instrumentos de trabalho parece querer nos dizer que para a construção de uma ferrovia a especialização da mão-de-obra era de fundamental importância para o sucesso da empreitada; portanto, nos parece absurdo conceber que a forma como o homem segura a pá é semelhante à de um lord inglês segurando a sua bengala. Tal analogia pode ser feita em decorrência de que devemos lembrar que para o processo de construção da referida ferrovia foram recrutados trabalhadores das mais diversas nacionalidades e dentre eles o número maior ficou denominado pela população local de Porto Velho de "Barbadianos"⁶. Tais trabalhadores se consideravam súditos da rainha da Inglaterra e aqui passaram a garantir a continuidade de hábitos que os caracterizavam como diferentes, tendo em vista que falavam em inglês, moravam em um bairro dentro do espaço privado da ferrovia, o conhecido "Barbadian Town", ou como foi denominado, pejorativamente, como "Alto do Bode". Andavam de terno e chapéu, eram considerados trabalhadores especializados, tinha um grau de instrução superior a da maior parte da população local e isso tudo ajudou a construir no campo das representações sociais o medo pelo desconhecido ou pelo diferente (Moscovici, 1977).

Todas as alterações feitas em nome da modernidade acabaram por construir com o surgimento da cidade de Porto Velho, a partir de 1907, um espaço alienígena quando tratamos do espaço privado da ferrovia e que não correspondia aos anseios da população local composta de índios e de nordestinos que aqui chegaram para trabalhar com a borracha. Tais características são comuns quando se trata de espaços concebidos pela modernidade tardia, que provoca, como nos diz Martins (2000), o mascaramento e a artificialidade nos tempos contidos nas coisas e nas relações sociais com o objetivo de preservação e manutenção do novo. Parece, agora, recorrendo ao conceito de desencaixe e encaixe promovidos por Giddens (1991), que inicialmente essas espacialidades sofrem um desencaixe quando se trata, sobretudo, das relações sociais que são altera-

das com todas as modificações promovidas pela modernidade ao mesmo tempo em que sofrem um processo de encaixe advindo das adaptações que os grupos sociais locais passam com a construção das espacialidades modernas. Com os encaixes parece que a espacialidade que se constrói é passível de homogeneização, tudo passa a se combinar e a conviver de forma pacífica e integradora, pelo menos no campo das representações. Ou, como nos diz Martins (2000, p. 43):

Essas autonomias aparentes são responsáveis pela mescla livre do que não é igual nem contemporâneo, justamente uma das características básicas da modernidade enquanto modo de viver e de pensar. Tudo parece passível de combinação. Os estranhos não se estranham. (...) No fundo, como interpreta Lefebvre, a modernidade exacerbou o imaginário, a capacidade de fabulação, e encolheu a imaginação, a capacidade social de criar saídas e inovações para os problemas. Com isso, ampliou a capacidade social de racionalizar e justificar o injustificável.

É importante salientar que tais mascaramentos estão presentes em quase todas as fotografias produzidas no início do século XX. Nelas percebemos a intencionalidade no trabalho do fotógrafo, profissional que tinha como característica retratar personagens mais à vontade, como se não estivessem sendo surpreendido pela câmera do artista, como podemos observar na referida foto. Não podemos deixar de mencionar que mesmo nas fotos em que não temos a característica da pose, percebemos a intenção que a imagem queria produzir, como por exemplo, harmonia no mundo do trabalho e a ideia de homogeneização espacial e temporal sem que percebamos as colagens nelas embutidas. Colagens essas que não nos permitem visualizar inicialmente, as metamorfoses espaciais e sociais causadas pelas anomalias promovidas pela onda de modernidade. Portanto, podemos dizer que as referidas imagens já nasceram intencionalizadas pelo capital que necessitava de sua produção. Assim, a imagem não é neutra, isto é, está sempre imbuída de interesses.

A segunda imagem que gostaríamos de trabalhar na composição

desse artigo retrata o trem, símbolo da modernidade, e presente também, como ressaltava Jung (1977), no inconsciente infantil e adulto, ao transmitir a idéia de civilização e progresso. Seu funcionamento exige uma precisão e, temos que nos encaixar aos seus horários para não perdermos a partida. Chevalier e Gheerbrant (1982, p.897) dizem que:

O trem dos sonhos é a imagem da vida coletiva, da vida social, do destino que nos carrega. Evoca o veículo da evolução, que dificilmente tomamos, na direção certa ou errada, ou que perdemos; simboliza uma evolução psíquica, uma tomada de consciência que prepara a uma nova vida.

Na imagem acima temos a característica da "pose" que não é uma das marcas centrais do trabalho de Danna Merrill, que, ao contrário de muitos fotógrafos oficiais que a historiografia registra, se caracterizava em retratar os personagens mais à vontade como já nos referimos anteriormente. Tal imagem traz três outros símbolos da modernidade: a estação ferroviária, o maquinista e o número impresso na locomotiva.

O primeiro símbolo corresponde ao local de embarque ou desembarque que poderíamos dizer não só de nossos itinerários, também de nossas perspectivas materiais. Ele nos conduz ao ponto de encontro e despedidas. A estação representa um movimento dialético onde a vida e a morte acabam se repetindo no momento da chegada e da saída. A chegada pode ser concebida como momento de alegria, de vida e a partida como momento da morte, da ausência daqueles que podem ir para nunca mais voltar.

O segundo símbolo, o do maquinista, nos reporta a idéia de guia, o do condutor de nossos destinos a uma certa espacialidade. A imponência mostra-se resplandecida, sobretudo, pelo uniforme com que o maquinista se apresenta na imagem e pela extensão do seu corpo ligando-se à máquina, isto é, ao trem. Parece a imagem dos heróis gregos com suas armaduras, seus cavalos e suas lanças, ou seja, a imagem nos causas a nítida impressão de pureza e de potência. A pureza pode ser apresentada na figura

do maquinista que com seu uniforme já nos permite a ideia de salvacionismo e proteção. Pode ainda ser visto como sinônimo de liberdade apoiada na ideia de que uma viagem, se for bem conduzida pode nos proporcionar a certeza de um desembarque seguro. A potência está associada à máquina, ou seja, ao trem, e pode funcionar como um arquétipo onde parece se orientar através da significação dos meios de transportes rápidos ou mais precisamente moderno e o único capaz de funcionar, se bem conduzido por nosso herói, como uma lança ou qualquer outra arma e vencer a floresta e levar o grupo, o qual conduz, em segurança ao seu destino.

O terceiro elemento presente na foto, o número doze delineado no trem encontra-se carregado de simbologia, isto é, um número serve para identificar as coisas, assim como os nomes servem para identificar seres humanos. Se nos reportamos aos grandes heróis mitológicos, todos os seus meios de transportes tinham um nome, portanto, o maquinista da nossa imagem não poderia conduzir pessoas com um objeto sem identificação.

Não deixa de ser intrigante dizermos que o mundo que estava sendo delineado como moderno vinha carregado de símbolos de "mundos arcaicos" e recheados de mecanismos de controles sociais.

(...) O moderno é, no fundo, apenas tênue carapaça que recobre precariamente as seguranças mais profundas de relações sociais arcaicas. Tão precariamente que, apenas cessada a vigília ao final do dia, esse mundo pretérito emerge, à consciência, no sonho, para expor, julgar e temer as irracionalidades e desencontros da vida cotidiana. (Martins: 2000, p.75)

A terceira imagem apresentada em perspectiva, corresponde a um cartão postal onde aparece o prédio da administração da ferrovia, cartão este que circulou em várias partes do mundo como referência de modernidade nessa parte da Amazônia.

Queremos chamar a atenção para alguns aspectos que simbolizam,

através da arquitetura, a modernidade na primeira metade do século passado em Porto Velho. O primeiro aspecto pode ser demonstrado através dos traços presentes na fachada do edifício que abrigou a sede da administração da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, as linhas retas e a grandiosidade do edifício, que ocupava um quarteirão, são características da composição arquitetônica norte-americana moderna. A administração da ferrovia tratou de projetar e construir a sua sede dentro dos padrões do que mais de moderno existia em termos de arquitetura.

Ao analisarmos a imagem acima, mais detalhadamente, verificaremos características do arcaico contida no moderno. Como exemplo, podemos citar um outro símbolo presente no referido prédio, a torre. Essa nos remete a idéia do castelo feudal ou a dos presídios. Segundo Chevalier e Gheerbrant (1982), a torre é um símbolo universal, uma vez que está presente em várias sociedades desde o mundo antigo e serviam para alertar e controlar as pegadas do inimigo. A torre presente na imagem tem a mesma função só que agora, ao invés do sentinela, temos o relógio, marca da modernidade que objetivava alertar e controlar o tempo no mundo do trabalho. A forma quadrada do relógio, em lugar da redonda, simbolizam segundo Chevalier e Gheerbrant (1982), a ilusão de escaparmos da roda inexorável ao mesmo tempo que nos garante a ilusão de domínio sobre a terra. O relógio promove, também, a idéia de ordem tanto no plano cósmico como no setor produtivo.

Qual imagem???

“O quadrado simboliza o espaço, a terra, a matéria. Essa passagem simbólica do temporal ao espacial não chega, no entanto a suprimir rotação em um ou outro sentido, mas oculta o êfemero para indicar tão somente o instante presente no espaço.”(p.876)

As muitas janelas podem nos remeter a idéia do panoptismo apresentada por Foucault (1987, p.167). "O panóptico é uma máquina de dissociar o para ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto". De qualquer

parte do prédio a fiscalização poderia ser exercida. Nesse sentido, a ideia que perpassava era a de que a fiscalização poderia ser exercida tanto no plano interno como externo, uma vez que o prédio pode ser concebido com varias funções: fiscalizar operários, comandar os rumos da ferrovia e da cidade e controlar de forma disciplinar a população. As janelas garantiam, além da luminosidade do lugar, a ilusão de transparência administrativa.

Um outro símbolo presente na imagem é o da bandeira brasileira. Nos parece irônico, em um primeiro momento, percebê-la no ponto mais alto do prédio, uma vez que a administração da ferrovia foi comandada, na maior parte de sua trajetória, por pessoas que não eram de nacionalidade brasileira. Contudo, no campo das representações ela garantia a concepção de que apesar da ferrovia ter sido administrada por alienígena, a bandeira perceptível aos olhos da população significava o respeito à nação brasileira e garantia da manutenção da ordem e toda a ideologia projetada pela modernidade.

Na imagem encontramos, ainda, um outro elemento que nos remete à modernidade, o automóvel, que após o seu lançamento em grande escala havia se tornado o sonho de consumo mundial. Contudo, assim como a torre, o carro esteve presente no imaginário de quase todas as sociedades por carregar o estigma da símbolo do mundo. Afinal, é um objeto que carrega a concepção de universalidade nas rodas. O círculo é forma geométrica, já ditada pelos povos da antigüidade, como a mais perfeita, pois a junção de todos os elementos estão ali contidos. Assim, o eixo do carro simboliza o mundo e as rodas o céu e a terra. Ilustrá-lo servia para demonstrar que a modernidade, mesmo que tardia, era possível nas mais diversas espacialidades.

O sonho projetado, no início do século, de trazer a modernidade para a selva, tornava-se realidade com o projeto de construção e término da ferrovia e em todo o projeto urbanístico promovido. Porto Velho não se tratava de uma cidade renovada, mas de uma cidade construída sob a égide da modernidade. E, quando se trata de espaço concebido, temos

que lembrar que eles precisam ser organizados e decodificados para serem incorporados à memória e às estruturas das representações. (Serpa: 2007). No entanto, quando analisamos a imagem percebemos claramente que a pessoa que projetou o prédio da administração da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré levou em consideração o espaço por ele interpretado e não o espaço percebido e vivido pelos mais diversos grupos sociais aqui existentes. Dessa forma ao projetar o espaço sem levar em consideração o percebido e o vivido dos grupos sociais acabamos por aniquilar as lutas e conflitos pelo domínio e concepção dos espaços. Construímos com isso a falsa ideia de que a realidade é única e que as espacialidades são homogêneas.

É importante registrar que o simbólico presente na imagem justifica-se como estratégia de apreensão da realidade, uma vez que toda representação é seletiva e com isso podemos através do movimento dialético da memória e esquecimento garantir às representações espaciais as versões que quisermos. Assim, como nos diz Serpa (2007, p. 177), “numa mesma paisagem, diferentes observadores encontrarão material de percepção adaptado ao seu modo individual de ver o mundo.”

Considerações Finais

Entender as redes de significações presentes nas imagens apresentadas na tessitura deste artigo implicou em analisar as mensagens elaboradas pelas imagens, situá-las no contexto tempo e espaço no qual foram concebidas, explicitar porque foram produzidas enquanto imagem/documento ou imagem/monumento. Fazer a análise dessa imagem vinculada a uma determinada temporalidade e espacialidade requisitou que fizéssemos uma análise mais criteriosa sobre as imagens produzidas no período. Nesse sentido, os autores com os quais trabalhamos nos ajudaram a compreender que a fotografia enquanto documento teve e tem um papel importante no processo de construção social. Além de servirem como testemunhas de situação do passado, as imagens fotográficas são acima de tudo porta-

doras de sentidos que determinados grupos pretenderam implementar em determinado tempo e em determinada espacialidade.

As imagens fotográficas produzidas por Dana Merrill serviram para demonstrar que além de fotógrafo, ele foi, também, um ator social, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que contribuiu para os empreiteiros atraírem os investidores para o projeto de construção da ferrovia, ele pareceu compreender e reforçar o simbólico que estava ajudando a construir. Todas as três imagens aqui analisadas produziram representações do que significava o projeto de modernidade em plena selva amazônica na primeira metade do século XX.

Fechamos este artigo com algumas inquietações, talvez pertinentes a todos os que trabalham com o campo da memória iconográfica e que não queiram enxergar nas imagens apenas as reproduções automáticas de um tempo vivido, mas que queiram ampliar através dessas imagens um campo de possibilidades de análises infinitas, uma vez que as imagens correspondem a um variado campo de representações culturalmente construídas. Tais inquietações devem-se, também, ao fato de que as imagens aqui analisadas correspondem aos espaços vividos por nossos antepassados e que de certa forma, mesmo que com outras funções, continuam fazendo parte do espaço em que vivemos e que nos ajudam a tecer os fios investigativos da pesquisa.

NOTAS

¹Professora do departamento de História e Arqueologia da UNIR

Referências bibliográficas:

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara. Nota sobre a Fotografia.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

CASSIRER, Ernst. **A Filosofia das Formas Simbólicas.** Primeira Parte:

- A Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alian. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.
- CIRLOT, Juan-Eduardo. **Dicionário de Símbolos**. São Paulo: Moraes, 1984.
- DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário: Introdução à Arquetipologia Geral**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **A Imaginação Simbólica**. São Paulo: Cultrix, Editora da universidade de São Paulo, 1988.
- FLAMARION, Cardoso. MAUAD, Ana Maria. **História e Imagem: Os Exemplos da Fotografia e do Cinema**. In: FLAMARION, Cardoso. VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Os Domínios da História. Ensaios de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento das Prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.
- JANSON, H.W. JANSON, Anthony F. **Iniciação à História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- JUNG, C.G. **Símbolos da Transformação: Análise dos Prelúdios de uma Esquizofrenia**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. **O Homem e seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- MARTINS, José de Souza. **A Sociabilidade do Homem Simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- SERPA, Ângelo. **O Espaço Público na Cidade Contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2007.
- ULSON, Glauco. **O Método Junguiano**. São Paulo: Ática, 1988.

Os luteranos e a busca por identidade na Amazônia Ocidental brasileira

Rogério Sávio Link¹

1.1. A presença luterana no Acre e Rondônia

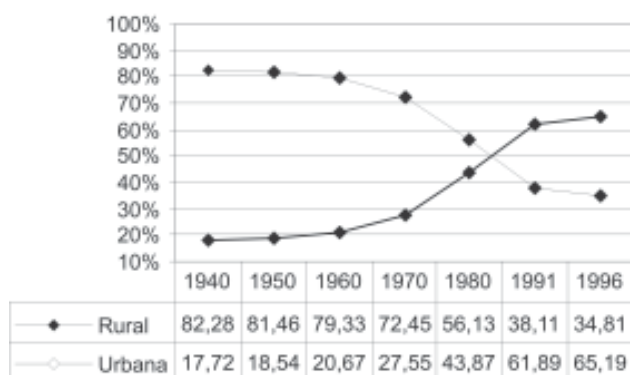
A presença luterana não é numericamente expressiva. Durante todo o período de atuação pastoral, o número de famílias membros permaneceu em torno de 20. Os poucos luteranos se concentraram na capital Rio Branco e ainda alguns se fixaram em lotes no interior. Existe um município chamado de Capixaba. Esse nome foi escolhido por causa de uma serraria pertencente a um capixaba implantada na região durante a década de 1970 que se tornou referência local². A IECLB, no entanto, nunca teve um atendimento pastoral na região. Quanto à procedência desses luteranos, pode-se dizer que é diversa. Entre eles são encontrados gaúchos, pomeranos e também paranaenses desalojados por ocasião da construção da barragem de Itaipu³.

O atendimento desses luteranos foi feito, primeiramente, a partir de 1977, pelo pastor de Cacoal João Artur Müller da Silva. Com a criação da paróquia de Ariquemes em 1979, passaram a ser atendidos pelo pastor Walter Werner Paul Sass que os visitava três vezes ao ano⁴. Já a partir de dezembro de 1980, o trabalho da IECLB no Acre vai se fazer presente através dos pastores Roberto Zwetsch e Lori Altmann que atuaram como missionários entre o povo indígena Kulina. A partir de agosto de 1987, os pastores Nelson Deicke e Jandira Keppi também começaram a trabalhar com a missão indígena. Além das suas funções, esses missionários se empenharam na estruturação do trabalho pastoral e celebraram cultos e ofícios quando a paróquia não contava com um atendimento pastoral regular. O pastor que assumiu a paróquia foi Guilherme Friedrich, chegou em 1985, no entanto seu trabalho não recebeu o apoio que desejava da IECLB. A paróquia não estava oficialmente estruturada, o que iria acontecer so-

mente em maio de 1987 e isso inviabilizava a liberação de recursos pela estrutura da igreja⁵. No ano de 1989, a paróquia já não contava mais com a presença do pastor Friedrich⁶. A partir de março de 1991, o pastor Everton Ricardo Bootz começou a atender pastoralmente a paróquia. Ele permaneceria até julho de 1995, quando deixou o pastorado do Acre para continuar seus estudos. Com a saída de Bootz e com a situação financeira da paróquia sem estabilidade, não foi possível conseguir um outro obreiro e o campo de trabalho foi fechado, passando a receber atendimento pastoral esporadicamente.

Mesmo o Acre permanecendo um pouco à margem do gerenciamento da colonização pelo Governo Federal, as mudanças estruturais no sistema econômico acompanham a tendência nacional. Como pode ser visto no gráfico abaixo, o Acre enfrentou o processo de industrialização a partir da década de 1970, por ocasião da abertura da BR 364 e da migração do Sul e Sudeste do Brasil. A virada no índice aconteceu somente na segunda metade da década de 1980.

Evolução da população rural e urbana no Acre 1940-1996



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 1996.

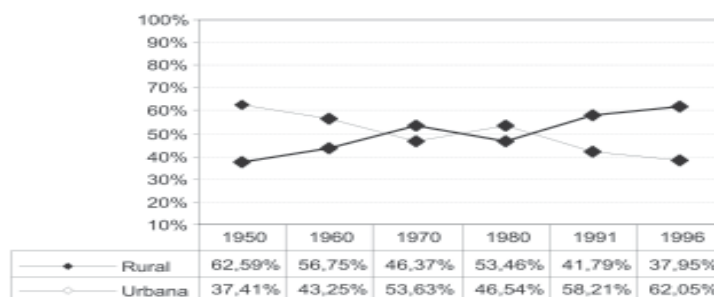
Em Rondônia, por sua vez, a IECLB possuiu oito paróquias: Espigão do Oeste, Cacoal, Vilhena, Ariquemes, Rolim de Moura, Alta

Floresta do Oeste, Porto Velho e São Miguel do Guaporé. A abrangência da atuação pastoral em cada paróquia não se restringe somente a esses municípios. Neles, podem ser encontradas as sedes paroquiais, sendo que existem ainda comunidades e pontos de pregação nos municípios circunvizinhos. Além do mais, em algumas paróquias, a sede não teve um lugar fixo. Constantemente era relocada para outro município, em função da nova conjuntura apresentada pela migração ou pelo interesse pessoal do obreiro⁷.

A penetração dos luteranos deu-se a partir do sul de Rondônia seguindo a BR 364. Os primeiros lugares que receberam migrantes luteranos foram Pimenta Bueno, seguidos por Espigão do Oeste e Cacoal. No geral, a migração dos luteranos seguiu duas rotas dentro do estado de Rondônia, uma para o norte e outra para o noroeste ou oeste.

Como o governo estava gerenciando a colonização e fazendo propaganda de Rondônia com o objetivo de assentar colonos, poder-se-ia imaginar que esse Estado tivesse um rosto rural. Mas não. A colonização redundou em uma cópia do novo sistema urbano e industrializado pelo qual o Brasil estava passando. Em 1992, como pode ser visto no gráfico abaixo, 62,05% da população vivia nos centros urbanos. Mesmo assim, como Rondônia foi o estado no qual o Governo Federal mais investiu no assentamento de colonos, esse número ficou abaixo dos outros estados do Sínodo da Amazônia. Justamente nas décadas de 1970 e 1980, quando o governo militar intensificou essa colonização, os índices da população rural e urbana de Rondônia cruzaram três vezes.

Evolução da população rural e urbana de Rondônia 1950-1996



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 1996.

1.2. Povos indígenas do Acre e Rondônia

No Acre, a maioria dos povos indígenas pertence à família lingüística Pano, mas também podem ser encontrados povos Aruák e Arawá. Em vistas da ocupação ser mais presente na fronteira leste do Estado, eles estão mais concentrados no oeste. Localizam-se, assim, nos afluentes do Alto Rio Juruá e Alto Rio Purus. No quadro abaixo, estão apresentados os povos indígenas do Acre⁸.

Quadro dos povos indígenas do Acre

amawáka	katukína	nukuini
arara	kaxinawá	poyanawa
ashaninka	kulina	shanenawa
deni	manxinéri	yawanáwa
jaminawa	nawa	
Fonte: < http://www.funai.gov.br >, acessado em 17/04/2007.		

Em Rondônia, atualmente, a FUNAI reconhece 28 povos indígenas. No quadro abaixo, estão apresentados esses povos indígenas que habitam a região do estado de Rondônia.

Quadro dos povos indígenas de Rondônia

aikaná	cinta larga	koialá	paumelenho
ajuru	gavião	kujubim	sakirabiap
amondawa	jabuti	makuráp	suruí
arara	kanoê	mekén	tupari
arikapu	karipuna	mutum	uru-eu-wau-wau
ariken	karitiana	nambikwara	urubu
aruá	kaxarari	pakaanova	urupá
Fonte: < http://www.funai.gov.br >, acessado em 17/04/2007.			

Entre os povos do vale, no lado boliviano, encontram-se os mojos e chiquitos⁹, grupos Aruák¹⁰. Já no lado brasileiro, a maioria dos povos é de origem do tronco Tupi. O Tronco Tupi se subdivide em várias outras famílias lingüísticas, são elas: Guaraní, Arikém, Aweti, Juruna, Mawé, Mondé,

Puruborá, Mundurukú, Ramarama, Tupari¹¹. São povos nômades, com uma forte índole guerreira. É interessante constatar também que o vale do Guaporé é considerado pela arqueologia, lingüística e antropologia como o centro de dispersão do tronco Tupi. Ou seja, os povos tupis nasceram em Rondônia e migraram para leste, em direção ao oceano Atlântico¹².

Quando os migrantes chegaram em solo rondoniense, depararam-se com os povos suruí¹³, zoró¹⁴ e cinta larga¹⁵. A área indígena dos zoró localiza-se dentro do estado do Mato Grosso, entre a área dos suruí e dos cinta larga, mas seu contato mais intenso acontece via Rondônia. Esses povos pertencem ao tronco Tupi, mais especificamente à família lingüística Tupi-Mondé¹⁶. A fundação das cidades de Espigão do Oeste, Cacoal e Pimenta Bueno ocorreu nas terras desses povos. Os primeiros contatos dos suruí aconteceram em 1969, justamente quando os primeiros migrantes luteranos chegavam. “Naquela época, eram um grupo de 600 pessoas, mas pelo menos 300 morreram entre 1971 a 1974, por causa de sarampo, gripe e tuberculose”¹⁷.

1.3. A presença cabocla na Amazônia

Sobre a presença cabocla¹⁸ na região da Amazônia Ocidental, pode-se dizer que remonta à história da ocupação desse território pelos ibéricos. Essa região situa-se a oeste do Tratado de Tordesilhas¹⁹ e, assim, pertenceria à coroa espanhola. Aos poucos, os colonizadores portugueses foram garantindo a posse do território que na atualidade pertence ao Brasil. Os primeiros a adentrarem essas terras foram aventureiros e missionários religiosos. Mas uma ocupação ou conquista mais efetiva do território amazonense para o sistema mundial, como afirma Eduardo Hoornaert, é resultado de três instâncias que teriam agido conjuntamente: "o soldado com seus fortes (casas fortes, fortalezas), os comerciantes com suas feitorias e os padres com suas aldeias de índios"²⁰.

Também devem ser lembradas as bandeiras ou entradas. A bandeira mais famosa que andou pelo território do vale do Guaporé foi a de

Antônio Raposo Tavares. Entre os anos de 1648 e 1650, ela teria percorrido o vale do Rio Guaporé, descendo pelo Rio Madeira até o Rio Amazonas e de lá para Belém, voltando depois para São Paulo²¹. A essa, sucederam inúmeras outras, todas elas desrespeitando o Tratado de Tordesilhas, mas que incorporaram, aos lusitanos, a posse sobre quase toda a bacia amazônica e parte da platina. Já no século XVIII, especialmente depois de 1748, quando foi criada a Capitania de Mato Grosso, as entradas eram organizadas a partir de Cuiabá²².

Para assegurar a posse das terras, os portugueses erigiram fortificações ao longo da fronteira. O Forte de Bragança foi o primeiro a ser construído nas margens do Rio Guaporé, mas uma enchente em 1771 o destruiu completamente²³. O mais conhecido é o Forte Príncipe da Beira, fortaleza que se localiza às margens do Rio Guaporé. Sua construção foi iniciada em 1776 e acabada em 1783²⁴. Por essa época, o interesse econômico na região limitava-se a umas poucas especiarias, como a castanha, por exemplo, e à procura de ouro, prata e pedras preciosas.

No final do século XIX, inicia-se um novo período para a região. O interesse do mundo, em processo de industrialização, voltou-se para a Amazônia. A borracha brasileira²⁵ era uma matéria prima importante para a indústria mundial e ela poderia ser encontrada apenas na bacia direita do Rio Amazonas, em direção dos territórios dos atuais estados de Rondônia e Acre²⁶. Foi nesse período que a Amazônia recebeu seu primeiro grande fluxo de migrantes. Os nordestinos, fugindo da seca que assolou o Nordeste nos anos de 1870-1877, foram aos milhares para a região do Acre e Rondônia.

Outra grande obra que possibilitou o acesso por terra, mesmo que de forma precária, à região de Rondônia e Acre foi a linha telegráfica. Em 1907, Cândido Mariano da Silva Rondon²⁷, oficial do corpo de engenharia militar, foi encarregado pelo Presidente da República Afonso Augusto Moreira Pena (1906-1909)²⁸ de ligar à capital, pelo fio teleográfico, os territórios da Amazônia, do Acre, do Purus e do Alto Juruá, por intermédio de Cuiabá, já em comunicação com o Rio de Janeiro²⁹. Ao término dessa

façanha, a qual evidencia o interesse do Estado em garantir a posse da região amazônica, existia um corredor por terra que ligava aquela parte ao resto do país. Por ali, inúmeras famílias migrariam, acompanhando o curso da linha telegráfica. Também deve ser dito que Rondon, além de ter integrado essa região ao resto do país através do telégrafo, também realizou inúmeros trabalhos científicos que visavam ao reconhecimento dela, como: estudos etnográficos, mineralógicos e cartográficos. Rondon literalmente “colocou a região no mapa”³⁰.

Entretantes, o fluxo migratório para Rondônia e Acre ficou parado por muitos anos, pois os ingleses obtiveram um grande sucesso no cultivo de borracha na Malásia. Eles produziam uma borracha de melhor qualidade e em maior quantidade, devido às condições mais favoráveis de coleta e de manejo. Isso rebaixou o preço da borracha e quebrou o sistema de produção brasileiro³¹. Os seringais entraram em decadência. A região experimentou outro grande impulso econômico e migratório quando os japoneses tomaram a Malásia durante a Segunda Guerra Mundial. A borracha brasileira voltou a ser valorizada. Necessitava-se urgentemente dela para a indústria, especialmente a bélica dos Estados Unidos da América (EUA). Como as propagandas eram insuficientes para arregimentar pessoal em curto espaço de tempo, o governo brasileiro decidiu recrutar a mão-de-obra nordestina. Eles ficaram conhecidos como "soldados da borracha". Foram mais de 56 mil jovens nordestinos, dos quais 27 mil morreram na floresta³². Foi também durante esse período, mais exatamente em 1943, a fim de melhor organizar a exploração da seringa, que o governo criou o Território Federal de Rondônia³³.

Já com o término da guerra e a produção da Malásia normalizada, os "soldados da borracha" foram literalmente esquecidos no meio da floresta. Era mais econômico deixá-los para que permanecessem ocupando a região do que trazê-los de volta e não ter onde assentá-los. Com isso, o governo fugia de um problema social e resolvia, em parte, a ocupação da área amazônica. Ao término desse processo, Rondônia, por exemplo, contava com uma população aproximada de 100 mil indivíduos espalhados

às margens dos rios e igarapés, formando uma cultura ribeirinha e cabocla³⁴.

1.4. O encontro entre os diferentes grupos e as estratégias para conseguir vantagens

Ao chegarem à Amazônia, os luteranos vão entrar em competição com os grupos que estavam no local, indígenas e caboclos. Mas eles também vão competir com outros grupos de imigrantes. Internamente, os luteranos também não constituem um grupo homogêneo. Na ocupação da Amazônia, eles podem ser divididos em dois grupos que competem entre si, qual seja, pomeranos³⁵ e gaúchos. Além dessas competições, nas novas áreas de colonização na Amazônia, existe um conflito entre o mundo rural e o mundo urbano e que também deve ser levado em conta no estudo das migrações.

No caso dos gaúchos (aqui também entram os catarinenses e paranaenses, sulistas em geral)³⁶, além de estarem competindo diretamente no novo território, os pomeranos têm uma história de submissão em relação aos pastores. Depois do processo de nacionalização iniciado por Getúlio Vargas, os pastores passaram a ser, gradativamente, gaúchos. Além do mais, a sede da IECLB localizava-se em Porto Alegre e o centro de formação do corpo sacerdotal em São Leopoldo. Ambas cidades localizadas no Rio Grande do Sul. Assim, os pomeranos do Espírito Santo estariam mais longe do centro do poder.

Na Amazônia, os luteranos encontraram indígenas com os quais tiveram que dividir o espaço geográfico. Os luteranos provenientes do Sul já disputaram espaço com os kaingang, com os xokleng e com os guarani. Os dois primeiros são da família lingüística Jê, já o povo guarani é o que dá o nome à família lingüística Tupi-Guarani. No Espírito Santo, por sua vez, os pomeranos já tiveram uma história de relacionamento com os botocudos, por ocasião da sua chegada para ocupar as áreas que eram antes dos indígenas. Os botocudos formam uma família lingüística que

pertence ao tronco Jê.

Com os caboclos, a história também é antiga. Aos chegarem ao Brasil, os colonos europeus entraram em disputa com os colonos da terra, os quais eles chamavam de brasileiros. Ao longo dos anos, foi sendo gestado o estigma em relação a esses brasileiros que, na Amazônia, são identificados com os caboclos.

Por fim, destaca-se também a relação entre rural e urbano. Tomando em conta, como disse Joana Bahia, que os pomeranos se identificam com o meio rural³⁷, pode-se traçar uma relação de conflito entre eles e as pessoas que vivem nas cidades. A questão aqui é descrever como esses conflitos e processos se explicitam e se formam. Nesse sentido, Norbert Elias e John Scotson podem ajudar a interpretar essas questões.

Para tentar entender as relações que se estabelecem entre esses grupos, Elias e Scotson trazem uma boa chave interpretativa. Eles querem entender como os grupos mais poderosos se consideram melhores dos que os outros e fazem com que os outros se considerem inferiores³⁸. Para isso, estudam as relações de poder de uma pequena comunidade e aplicam os resultados para uma escala maior. Eles trabalham com as representações de estabelecidos e *outsiders*³⁹. A tese deles é de que o importante são as relações de poder e não uma suposta superioridade racial ou étnica⁴⁰.

Para conseguir isso, os estabelecidos estão sempre mais organizados, pois “um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído”⁴¹. Eles também se vêem e são vistos pelos *outsiders* como superiores, ou seja, os próprios outsiders acabam introjetando a inferioridade. “Afixar o rótulo de 'valor humano inferior' a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social”⁴². Se, por um lado, os estabelecidos estigmatizam os *outsiders*, as ofensas dos *outsiders* não têm poder para perturbar os estabelecidos. Quando isso acontece, é sinal de que as relações de poder, “as relações de força”, estão sofrendo alterações⁴³.

Nesse sentido, os povos indígenas são estigmatizados pela socieda-

de envolvente. Tomando o caso dos luteranos na Amazônia, por exemplo, eles estão em disputa direta pela terra, ou seja, disputam um mesmo nicho. É interessante notar que os indígenas são aqueles que já ocupavam a terra antes, portanto, numa leitura superficial dos vocábulos empregados por Elias e Scotson (estabelecidos e *outsiders*) eles seriam os estabelecidos e os luteranos os *outsiders*. Mas é justamente aqui que transparece claramente que a estigmatização não é dada pela ocupação anterior ao território, mas pela posição de poder que um grupo ocupa em relação ao outro. Os pomeranos, como imigrantes, são desejáveis pela sociedade como um todo; são considerados como portadores do progresso para a região. Eles já chegam à região como estabelecidos. Essa representação positiva dos descendentes europeus para a migração foi sendo gestada no início da imigração para o Brasil, quando foi decidido o tipo de imigrante que se queria. Enquanto os fazendeiros queriam mão-de-obra para substituir os escravos nas lavouras e que, por isso, poderiam ser de qualquer "raça", os intelectuais e funcionários do império, viam a imigração como forma de embranquecer o país, um instrumento de civilização. Por isso, não poderia ser qualquer gente, deveriam preencher as características étnicas e culturais desejadas⁴⁴. Assim, os europeus e seus descendentes foram sempre favorecidos na hora de assentar seus filhos.

Os indígenas, ao contrário, são vistos como atraso. De antemão, eles já são os *outsiders*. O mesmo se poderia dizer dos seringueiros e das populações ribeirinhas. Assim, pela posição que ocuparam dentro da sociedade, os luteranos eram considerados superiores em relação aos indígenas, mesmo que, em relação a outros grupos, eles pudessem ser considerados e se consideraram inferiores.

Os indígenas, enquanto ocupantes de um mesmo nicho, estão em disputa com a sociedade envolvente. A cidade de Espigão do Oeste - o maior reduto dos luteranos em Rondônia -, por exemplo, foi erigida a partir de uma aldeia suruí, sem contar que grande parte do território de Espigão também era território dos zoró e dos cinta-larga, todos eles pertencentes à família lingüística Tupi-Mondé. Esses três povos vivem em

áreas demarcadas ao redor do município de Espigão, áreas que despertaram cobiça por parte dos estabelecidos, pois consideravam que os indígenas não necessitariam de "tanta terra". Ao mesmo tempo em que estavam em disputa, estavam inseridos na economia local a partir da madeira que era extraída ilegalmente das áreas (mais recentemente também diamantes). Se os indígenas não estivessem inseridos dentro do sistema econômico local, se eles não fossem necessários para os estabelecidos - a extração da madeira foi a principal economia das décadas de 1980 e 1990 -, eles fatalmente seriam deixados de lado e poderiam até desaparecer, como aconteceu com muitos grupos indígenas no Sul e Sudeste do Brasil. "Inversamente, quando os grupos outsiders são necessários de algum modo aos grupos estabelecidos, quando têm alguma função para estes, o vínculo duplo começa a funcionar mais abertamente"⁴⁵. Nesse sentido, também, a reivindicação de terras por parte de indígenas no Sul e Sudeste do Brasil revive a luta entre estabelecidos e *outsiders*. Enquanto estavam na periferia e plenamente inferiorizados eles eram tolerados, como se quase não existissem. Quando eles começaram com um processo de empoderamento, ou seja, de não aceitação da condição de inferior e de reivindicação de direitos, instalare-se o conflito, no qual os estabelecidos tendem a fortalecer os insultos e tentativas de estigmatização para que não ocorra nenhuma mudança nas relações de poder.

Nesse ponto, Barth também ajuda a entender esse processo. Ao migrarem para a Amazônia, com o objetivo de explorar os recursos naturais, os luteranos entraram em competição com os indígenas e com outros brasileiros. Segundo Barth, dois ou mais grupos que ocupam uma mesma área podem se especializar, cada um em um nicho diferente, tendo interdependência mínima, ou ao contrário, entrar numa competição por recursos. Também podem ocupar lugares diferentes, mas que se complementam acarretando uma "articulação política e econômica estreita"⁴⁶. Essa leitura pode ser feita tanto para os grupos étnicos em competição - gaúchos, caboclos, indígenas e pomeranos - quanto para a relação entre urbano e rural. Nesse último caso, transparece com mais afinco a interdependência mútua.

No caso dos indígenas em Rondônia, a madeira, fez com que alguns indígenas tivessem um poder aquisitivo maior do que o de muitas pessoas da sociedade envolvente. Isso também causou muita inveja entre os luteranos, que, em sua maioria, consideram que os indígenas não poderiam estar melhores do que eles, uma vez que são interpretados etnicamente como "inferiores". Os indígenas, por sua vez, não aceitaram ser estigmatizados, pois a conjuntura nacional e internacional valorizava as diferentes identidades autóctones. A demarcação de suas áreas garantiu, além de um espaço físico para residirem, uma inserção na economia local, como já foi dito. A situação atual da política indigenista no Brasil também lhes garante uma visão de mundo, muitas vezes, maior do que grande parte da população circunvizinha, pois lhes permite viajar com frequência e fazer articulações políticas em níveis estadual, nacional e internacional. No entanto, o indígena que ascende socialmente não é bem visto. Quanto mais dependente e inferior melhor! Assim, os luteranos não têm problemas com os indígenas, na medida em que estes se mantenham no lugar social no qual os luteranos os colocam. Quando, por exemplo, um indígena dirige um carro na cidade, instaura-se o conflito. Essa tentativa de estigmatizar os povos indígenas e a não aceitação do estigma por parte dos indígenas geram tensões que refletem, por exemplo, no trabalho missionário da igreja que deve ser interpretado também a partir dessa tensão entre estabelecidos e *outsiders*.

1.5. O constituição das etnias como forma de obter vantagens na migração

Em todos esses casos - indígenas, caboclos, gaúchos e pomeranos -, o pesquisador está diante de um mesmo fato: grupos que competem entre si e que vão se autoidentificando e sendo identificados. Aqui surge um conceito que pode auxiliar na compreensão do processo, qual seja, da etnogênese. Michael Banton trabalha com esse conceito para descrever o processo de empoderamento dos movimentos de consciência negra nos

Estados Unidos. Segundo ele, as condições favoráveis aos negros na sociedade norte-americana (tanto da conjuntura política quanto da cobertura dos meios de comunicação) potencializaram essa consciência e uniu um grupo em volta da reivindicação de direitos⁴⁷. Isso é o que está acontecendo no surgimento de diferentes grupos étnicos em todo o mundo. Ou como disse Eric Hobsbawm: "não há como negar que certas identidades 'étnicas', que até ontem não tinham importância política ou sequer existencial [...], podem adquirir, da noite para o dia, uma influência autêntica como insígnias de identidade grupal"⁴⁸. No Brasil, também pode ser observado, em vista de uma conjuntura nacional favorável, o ressurgimento de povos indígenas e quilombolas considerados como extintos. Ser quilombola ou indígena garante direitos especiais. Nesse sentido, as políticas afirmativas (políticas de cotas e demarcação de áreas) ajudam no fortalecimento desse processo de etnogênese. O mesmo processo também pode ser percebido entre os seringueiros e ribeirinhos na Amazônia.

Assim, quando os pomeranos e os gaúchos afirmam sua identidade étnica estão afirmando também vantagens. O mesmo vale também para os outros grupos. Os pomeranos são identificados como um grupo germânico pela sociedade envolvente. Atualmente o termo alemão ainda é identificação do grupo no contexto mais abrangente, principalmente na cidade, enquanto que pomerano fica reservado para dentro do grupo e para as relações com outros grupos germânicos. Ao se afirmarem, portanto, como um grupo étnico relacionado aos alemães, eles se ligam automaticamente aos benefícios intrínsecos da representação do que é ser um alemão, ou seja, são favorecidos na hora de assentar-se em novas propriedades, pois os descendentes de alemães - colonos de origens, como são conhecidos nas literaturas antropológicas que tratam do assunto - são considerados, em oposição aos "brasileiros", como mais trabalhadores. Não se faz necessário descrever minuciosamente todo esse processo de diferenciação entre os imigrantes europeus e as populações de descendência indígena e negra, pois esse tema já é amplamente conhecido⁴⁹.

No caso dos gaúchos, a etnogênese fica mais visível ainda, pois

dentro desta palavra cabem diferentes grupos étnicos, inclusive pomeranos. Além do mais, do ponto de vista religioso, os gaúchos são muito diversificados. A maior parte dos gaúchos que vão para a Amazônia são católicos. Existe uma positividade em relação ao termo gaúcho que denota empreendedorismo, pioneirismo e trabalhador. “A idéia de pioneirismo está acoplada à de conquistador, de desbravador, aquele que venceu a natureza inóspita e com seu trabalho plantou o progresso, que só pode ser associado aos de origem, como uma de suas virtudes étnicas”⁵⁰. Nesse sentido, os emigrantes do Rio Grande do Sul vão se identificando com esse termo. No novo contexto, passa a ser importante utilizar demarcadores de filiação étnica como o chimarrão e os CTGs (Centro de Tradição Gaúcha). Um dos maiores concorrentes dos gaúchos na empresa migratória são os paulistas. A representação da disputa política desde a década de 1930, quando os gaúchos quebraram a "política do café com leite" (segundo a qual Minas Gerais e São Paulo se revezavam na presidência da federação) e a concorrência pela representação de empreendedores (ambos estados figuravam, economicamente, entre os principais estados da nação) alimentam esse conflito nas novas áreas de colonização. Ambos procuram afirmar a sua superioridade.

Assim, tanto os pomeranos vindos do Espírito Santo quando os gaúchos vindos do Sul buscam afirmar e demarcar suas fronteiras que vão lhes garantir mais vantagens em relação aos ocupantes tradicionais da região e outros grupos que estão eventualmente em competição. Para os pomeranos, a igreja é, talvez, o principal demarcador. A igreja é entendida como uma igreja do grupo e a participação de pessoas de outros grupos é sempre vista como desdém.

Na relação entre gaúchos e pomeranos do Espírito Santo⁵¹, quando competindo diretamente o mesmo nicho, há um atrito; especialmente da parte dos pomeranos em relação aos gaúchos, pois eles veem os gaúchos como aqueles que circulam em diferentes espaços, tanto na cidade quanto no campo e, não raro, ocupam posições de poder, enquanto que os pomeranos se restringiriam ao meio rural. Esse conflito é percebido

nas piadas depreciativas e xingamentos, que também podem ser percebidos, de ambos os lados, como uma tentativa de estigmatização do outro⁵². O dito “gaúcho é papudo” denota esta inibição ou intromissão em diferentes espaços. Lembramos, também aqui, que, durante muitos anos, a maioria dos pastores, entre os pomeranos (quando não estrangeiros), eram gaúchos. Desde esse ponto de vista, deve ser interpretado, também, os relacionamentos conflituosos entre obreiros e leigos e também com toda a Direção da Igreja que se localiza no Rio Grande do Sul. Não raro, nesses conflitos, afloram sentimentos de repulsa e raiva contra tudo o que “cheira a gaúcho”.

1.6. O trabalho com os povos indígenas como expressão da valorização da alteridade

No final da década de 1970 e início da década de 1980, os grupos que se preocupavam com a missão indígena dentro da IECLB começaram a questionar o modo como o trabalho vinha sendo desenvolvido tradicionalmente. Entram em cena novas formas de se compreender e estruturar a missão. Zwetsch relembra que o XI Concílio, realizado em Joinville, Santa Catarina, entre os dias 19-22 de outubro de 1978, foi um marco para a igreja na questão indígena, pois, pela primeira vez, na história da IECLB, ela foi colocada como prioridade dentro da ação missionária. Em 1982, foi criado o COMIN (Conselho de Missão entre Índios) em lugar do extinto Conselho de Missão. A partir dessa época, o trabalho missionário com povos indígenas dentro da IECLB teria um novo rosto. O COMIN fez o entrosamento entre os campos de trabalho, as lutas indígenas, a Direção da Igreja e as comunidades⁵³. Sobre essa época, Zwetsch ainda ressalta: "Chamo a atenção para um novo conceito que começa a ser usado e que irá ser de fundamental importância na década de 80: o conceito de autodeterminação dos povos indígenas como horizonte a partir do qual deveria se redefinir o trabalho missionário"⁵⁴.

Zwetsch relembra que o XI Concílio, realizado em Joinville, Santa

Catarina, entre os dias 19-22 de outubro de 1978, foi um marco para a Igreja na questão indígena, pois, pela primeira vez, na história da IECLB, ela foi colocada como prioridade dentro da ação missionária. Em 1982, foi criado o COMIN (Conselho de Missão entre Índios) em lugar do extinto Conselho de Missão. A partir dessa época o trabalho missionário com povos indígenas dentro da IECLB teria um novo rosto. O COMIN fez o entrosamento entre os campos de trabalho, as lutas indígenas, a Direção da Igreja e as comunidades⁵⁵.

Seguindo nessa linha de uma revisão crítica do conceito de missão e das práticas missionárias, no segundo seminário do COMIN, realizado em Panambi, entre os dias 22 a 25 de junho de 1985, os obreiros sentiram a necessidade de formular um documento apontando para as "características do trabalho missionário". Dentre as características, destacam-se: "defender a vida e a integridade cultural e patrimonial dos povos indígenas"; "respeitar as culturas e o modo de vida destas populações"; favorecer a livre organização dos povos indígenas e sua autodeterminação"; "a ação pastoral deve se propor à afirmação dos povos indígenas como povos na nossa sociedade, sem paternalismo, evitando todo e qualquer tipo de dependência e buscando a sua libertação"⁵⁶. O quarto seminário também produziu um documento, no qual se destaca a necessidade de se reconhecer o trabalho dos obreiros leigos na questão indígena⁵⁷.

Assim, a década de 1980 foi uma época de muita discussão em torno da missão com povos indígenas e do papel da igreja. Nesse sentido, estudando a repercussão das notícias sobre a questão indígena vinculadas nos periódicos da IECLB, Zwetsch constata um aumento gradual desde a década de 1960. Na década de 1970, há 69% a mais notícias. Já na década de 1980,

[...] continua a curva ascendente quanto ao número de notícias veiculadas, aprofunda-se a qualidade do conteúdo, e percebe-se um crescente envolvimento de grupos da IECLB com os assuntos indígenas, não só obreiros e missionários diretamente envolvidos nas áreas, mas também de jovens, pastores e leigos que aqui e acolá se manifestam⁵⁸.

Portanto, quando o trabalho com os povos indígenas em Rondônia teve início em 1978, teve em seu bojo novas formas de se compreender e estruturar a missão. Já em 1977, a Direção da IECLB tinha decidido montar um projeto missionário para atuar entre os suruí. O secretário de missão Friedrich Gierus pediu que Wiedmann, que já atuava como enfermeiro, elaborasse um relatório sobre a situação dos suruí para servir de subsídio para o projeto⁵⁹. Assim, organizou-se um convênio com a FUNAI tendo como base a experiência de Guarita⁶⁰ e que fora assinado em agosto de 1978⁶¹. Nesse sentido, cabia à IECLB manter um professor, um lingüista e um técnico agrícola. A FUNAI, por sua vez, ficou responsável pela construção da infra-estrutura: prédio escolar e residência⁶². A pastora Altmann e o pastor Zwetsch foram enviados, em agosto de 1978, para atuar nesse projeto⁶³. Os dois vinham recentemente da Faculdade de Teologia, sendo que Altmann não havia ainda concluído os estudos de teologia. Na faculdade, eles foram fortemente influenciados pela Teologia da Libertação. Portanto, embora o projeto tenha sido montado nos moldes de Guarita, eles estavam imbuídos da nova teologia de missão que nascia.

Com essa nova visão, eles iriam trabalhar entre os suruí. Buscariam organizá-los politicamente, tentando inseri-los nos movimentos indígenas de luta pela terra, e economicamente, tentando viabilizar sua auto-sustentação. Eles propuseram uma "pastoral de convivência", na qual procuravam, ao invés de evangelizar, se engajar nas lutas do povo, dando, assim, testemunho do Evangelho. Altmann define a Pastoral de Convivência da seguinte forma: "[...] é um processo de reeducação missionária através do qual o missionário procura se colocar no mundo a partir do ponto de vista do povo com o qual se compromete e tira desta postura todas as conseqüências"⁶⁴.

Infelizmente, o trabalho com os suruí não iria durar muito. Em 1979, os dois pastores foram expulsos da área indígena por alguns funcionários da FUNAI⁶⁵. A postura teológica e política adotada por eles conflitou com os interesses de alguns funcionários⁶⁶. Os obreiros de Rondônia posicionaram-se ao lado de Altmann e Zwetsch e redigiram,

por ocasião de um encontro, em outubro de 1979, um manifesto de solidariedade, o qual traz a compreensão da práxis teológica que movia a atuação dos obreiros e obreiras em Rondônia. A seguir, está destacado os pontos principais desse manifesto: “a) b) A nossa fé e o evangelho nos convocam a optar pelos oprimidos e marginalizados. c) Acreditamos na auto-determinação dos povos indígenas e na valorização de sua própria cultura”⁶⁷.

Altmann e Zwetsch não conseguiram mais dar continuidade ao trabalho entre os suruí. Em 1980, iniciaram um novo trabalho entre o povo indígena kulina no Alto Purus, no Acre, em dezembro de 1980 e permaneceram até fevereiro de 1987. Em 1984, o pastor Walter Sass que atuava no Extremo Norte acompanhou o trabalho de Altmann e Zwetsch com o objetivo de também assumir um trabalho com os kulinas. No ano seguinte, ele começou a trabalhar com os kulinas do vale do Rio Juruá, no sul do Amazonas. Sass permaneceu no trabalho até fins de 1991, quando regressou à Alemanha. Por ocasião da saída de Altmann e Zwetsch, Jandira Keppi e Nelson Deicke assumiram o trabalho no Alto Purus em agosto de 1987⁶⁸.

Em 1994, os kulina do Médio Juruá receberiam um novo grupo de missionários. Em julho, a pastora Cler Regina Schoulten começou a atuar na região. Em dezembro do mesmo ano, chegariam Warná Stelter e Frank Tiss. Stelter permaneceria na missão até novembro de 1997, enquanto que Schoulten ainda atuaria até agosto de 1999. Tiss ainda continua atuando entre os kulina da região por ocasião do término da tese.

Na região de Tefé, às margens do Rio Solimões, Doris Kieslich⁶⁹ trabalhou entre os povos indígenas da região desde dezembro de 1985 a junho de 1990. Evanir Ermelinda Kich também atuou na região como auxiliar de saúde desde abril de 1994 a janeiro de 1999. Em Rondônia, na região de Espigão do Oeste, Ismael Tressmann assumiu a missão entre os cinto larga e zoró desde janeiro de 1988 até maio de 2001. Admilson Ravazio atuou como auxiliar de saúde de abril de 1992 a abril de 1993 nesse mesmo projeto. No período estudado para esta tese, também tra-

balharam na missão em Rondônia o advogado Luiz Mardos Cavalcante, a enfermeira Marta Maria Duarte Lopes e, como secretária, Gelinda Jacob. Cavalcante atuou de outubro de 1993 a janeiro de 1997. Lopes iniciou seu trabalho em abril de 1995, permanecendo até julho de 1998. Jacob, por sua vez, trabalhou de julho de 1995 a setembro de 1996⁷⁰.

NOTAS

¹Rogério Sávio Link faz doutorado, como bolsista da Capes, em teologia e história na Faculdade EST em São Leopoldo, Rio Grande do Sul. Seu tema de estudo é a migração e formação do luteranismo na Amazônia.

Endereço eletrônico para contato: linkrogerio@yahoo.com.br.

²Cf. Breve histórico dos municípios do baixo Acre. <<http://www.ac.sebrae.com.br>>, acessado em 07/07/2007.

³Cf. Sass, Walter. Entrevista. Carauari, 10/12/1999.

⁴Cf. Sass, Walter. Entrevista. Carauari, 10/12/1999.

⁵Jandira Keppi, Relatório sobre a paróquia de Rio Branco, maio de 1997 (Arquivo da comunidade de Porto Velho).

⁶Não foi possível precisar o tempo de atuação do pastor Friedrich em Rio Branco. A partir dos documentos, pode-se depreender que ele esteve na paróquia até inícios de 1989, pois, em abril desse ano, Keppi, Deicke e Sass escreveram uma carta para a Secretaria de Missão enfatizando a importância de um pastorado para a região. Cf. Carta de Jandira Keppi, Nelson Deicke e Walter Werner Paul Sass (Rio Branco) para a Secretaria de Missão (P. Alegre), 19/04/1989 (Arquivo da IECLB).

⁷Para uma história da igreja luterana em Rondônia, veja Link, Rogério Sávio. *Luteranos em Rondônia: O processo migratório e o acompanhamento da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (1967-1987)*. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p. 73ss.

⁸Por questões de espaço, não foi possível descrever pormenorizada a situação dos povos indígenas do Acre e de Rondônia.

⁹Esses dois nomes designam vários grupos indígenas. Cf. Meireles, Denise Maldí. *Guardiães da fronteira: Rio Guaporé, século XVIII*. Petrópolis: Vozes, 1989. p. 53.

¹⁰Família indígena que se estende pelo interior da Amazônia até o sul do Mato Grosso. Cf. Teixeira, Raquel F. A. *As línguas indígenas no Brasil*. In: Silva, Aracy Lopes da; Grupioni, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MAI/UNESCO, 1995. p. 304.

¹¹Cf. <www.socioambiental.org>, acessado em 21/05/2007.

¹²Cf. Miller, Eurico Theofilo. *História da Cultura Indígena do Alto Médio-Guaporé*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1983. p. 39, 85.

¹³Eram 340 pessoas, em 1997. Cf. Sampaio, Wany; Silva, Vera da. *Os povos indígenas de Rondônia: contribuições para a compreensão de sua cultura e de sua história*. Porto Velho: UNIR, 1997. p. 35.

¹⁴Em 1977, estimava-se uma população de 520 indivíduos, em 1997, somavam 259. Cf. Sampaio; Silva, 1997, p. 35.

¹⁵De 849 índios em 1989, passaram a ser 643 em 1993. Cf. Sampaio; Silva, 1997, p. 35.

¹⁶Cf. Tressmann, Ismael. *Panderej: Os peritos no Arco*. Coleção: Cadernos do COMIN, nº 2, 1993. p. 1.

¹⁷Sampaio; Silva, 1997, p. 35.

¹⁸Por caboclos, entende-se aqui a presença da colonização anterior à imigração desencadeada pelo governo militar a partir da década de 1960.

¹⁹O Tratado de Tordesilhas, assinado em sete de junho de 1494, delineava uma linha imaginária no Atlântico no sentido norte-sul. As terras que ficavam a leste dessa linha pertenceriam a Portugal e as terras que ficavam a oeste pertenceriam à Espanha. Esse

tratado, bem como todo o processo colonizador, tanto do lado português quanto do espanhol, desconsiderava a pertença da terra aos povos indígenas que a habitavam.

²⁰Hoornaert, Eduardo. A Amazônia e a cobiça dos europeus. In: _____ (Org.). História da Igreja na Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 49-62. p. 57.

²¹Cf. Miller, 1983, p. 54.

²²Cf. Miller, 1983, p. 60.

²³Cf. Meireles, 1989, p. 173.

²⁴Cf. Meireles, 1989, p. 178s.

²⁵Látex extraído da *Hevea brasiliensis*, da família das euforbiáceas; conhecida como árvore-da-borracha. Cf. Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 1843.

²⁶Na sua expedição etnográfica em Rondônia, em 1938, Claude Lévi-Strauss encontrou na região de Pimenta Bueno pesquisadores de borracha que estavam ali desde a época de Rondon. Já na região de Ji-Paraná, Lévi-Strauss observa que os seringais tinham melhor infra-estrutura. Cf. Lévi-Strauss, Claude. Tristes trópicos. Lisboa: Edições 70, 1993. p. 318; 344.

²⁷De Rondon provém o nome do atual estado de Rondônia.

²⁸Cf. Coutinho, Edilberto. Rondon, o civilizador da última fronteira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. p. 79.

²⁹Cf. Roquete-Pinto, Edgar. Rondônia. 6a ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975. p. 29.

³⁰Para maiores informações consulte: Coutinho, 1975; Roquete-Pinto, 1975.

³¹Cf. Perdigão; Bassegio, 1992, p. 153.

³²Cf. Perdigão; Bassegio, 1992, p. 161s.

³³Cf. Perdigão; Bassegio, 1992, p. 15.

³⁴Francinete Perdigão e Luiz Bassegio indicam 37 mil pessoas para o ano de 1959. Cf. Perdigão; Bassegio, 1992, p. 164. O número de 100 mil foi obtido somando a quantidade de seringueiros que foram para Rondônia durante os dois ciclos da borracha. Uma explicação para essa diferença poderia ser dada a partir da crise econômica dos ciclos da borracha, a saber, que inúmeros seringueiros, não encontrando alternativas econômicas em Rondônia, saíram para outras regiões.

³⁵Pomerano é o nome dado aos descendentes germânicos que habitavam uma região chamada Pomerânia, na antiga Prússia, na Europa. A Pomerânia nunca chegou a constituir-se em Estado. Os limites da Pomerânia eram: ao norte, o mar Báltico; à leste, a Prússia Ocidental; ao sul, Brandenburgo; e a oeste, Mecklenburg. Os pomeranos possuem língua e cultura distinta dos demais grupos germânicos. No Brasil, estão concentrados especialmente nos Estados do Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Rondônia. Nesse trabalho, pomerano é entendido como um grupo étnico. Para saber mais sobre os pomeranos no Brasil, consulte: BAHIA, Joana. O tiro da bruxa: identidade, magia e religião entre camponeses pomeranos do estado do Espírito Santo. Tese de doutoramento. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000; Droogers, André. Religiosidade Popular Luterana. São Leopoldo: Sinodal, 1984; Jacob, Jorge Kurster. A imigração e aspectos da cultura no Espírito Santo. Vitória: Departamento Estadual de Cultura, 1992; Rölke, Helmar Reinhard. Descobrimos raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia. Vitória: UFES, 1996; Roche, Jean. A colonização alemã no Espírito Santo. São Paulo: USP, 1968; Salamoni, Giancarla (org.). Os pomeranos: valores culturais da família de origem pomerana no Rio Grande do Sul - Pelotas e São Lourenço do Sul. Pelotas: UFPEL, 1995; Wagemann, Ernst. A colonização alemã no Espírito Santo. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1949.

³⁶Observa-se aqui que gaúcho não se referiria somente aos nascidos no Rio Grande do Sul, mas também aos nascidos em Santa Catarina e Paraná, uma vez que o a região oeste desses estados recebeu migrantes vindos do Rio Grande do Sul.

³⁷Cf. Bahia, 2000, p. 60.

³⁸Cf. Elias, Norbert; Scotson, John. Os estabelecidos e os *outsiders*: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 20.

³⁹No estudo de Elias e Scotson, *outsiders* designam aqueles que estão fora do grupo de concentra o poder, são "os de fora".

- ⁴⁰Cf. Elias; Scotson, 2000, p. 32.
- ⁴¹Elias; Scotson, 2000, p. 23.
- ⁴²Elias; Scotson, 2000, p. 24.
- ⁴³Cf. Elias; Scotson, 2000, p. 27.
- ⁴⁴Cf. Alencastro, Luiz Felipe de; Renaux, Maria Luíza. *Casas e modos dos migrantes e imigrantes*. In: _____ (org.). *História da vida privada no Brasil: Império*. Vol 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 293, 297s.
- ⁴⁵Elias; Scotson, 2000, p. 33.
- ⁴⁶Cf. Barth, Fredrik. *Grupos étnicos e suas fronteiras (1969)*. In: Poutignat, Philippe; Streiff-Fenart, Jocelyne (org.). *Teorias da etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 201s.
- ⁴⁷Cf. Banton, Michael. *A idéia de raça*. Lisboa: Edições 70, São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 155s.
- ⁴⁸Hobsbawm, Eric. *Etnia e nacionalismo na Europa de hoje*. In: Balakrishnan, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 276.
- ⁴⁹Cf. Renk, Arlene. *Sociodicéia às avessas*. Chapecó: Grifos 2000.. p. 180.
- ⁵⁰Renk, 2000, p. 164.
- ⁵¹Deliberadamente não é utilizado o termo "capixaba" aqui, pois esse termo é um demarcador geográfico para as pessoas que nascem no estado do Espírito Santo. Pomerano, por seu turno, apesar de ter uma origem territorial, não tem mais essa conotação.
- ⁵²Cf. Elias; Scotson, 2000, p. 23s.
- ⁵³Zwetsch, Roberto. *Com as melhores intenções: Trajetórias missionárias luteranas diante do desafio das comunidades indígenas 1960-1990*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção de São Paulo, 1993. p. 109, 111.
- ⁵⁴Zwetsch, 1993, p. 103.
- ⁵⁵Zwetsch, 1993, p. 109, 111.
- ⁵⁶Cf. II Seminário do COMIN, Panambri/RS, 22-25/06/1985. In: Caderno do COMIN. nº 1, 1992. p. 20-22.
- ⁵⁷Cf. IV Seminário do COMIN, São Leopoldo/RS, 02-07/07/1987. In: Caderno do COMIN. nº 1, 1992. p. 23-25.
- ⁵⁸Zwetsch, 1993, p. 119.
- ⁵⁹Cf. Relatório de Arnildo Wiedmann (Arquivo pessoal de Altmann e Zwetsch).
- ⁶⁰Cf. Altmann, Lori; Zwetsch, Roberto. *Paíter: o povo suruí e o compromisso missionário*. Chapecó: Caderno do Povo-PU, 1980. p. 50. Guarita foi um modelo missionário tradicional desenvolvido entre o povo indígena kaingang de Guarita.
- ⁶¹Cf. Convênio da IECLB com a FUNAI (Arquivo pessoal de Altmann e Zwetsch).
- ⁶²Cf. Convênio da IECLB com a FUNAI (Arquivo pessoal de Altmann e Zwetsch).
- ⁶³Sobre essa experiência missionária, veja: Altmann; Zwetsch, 1980 e ZWETSCH, 1993, p. 107s.
- ⁶⁴Altmann, Lori. *Convivência e solidariedade: Uma experiência pastoral entre os kulina (madija)*. Cuiabá/São Leopoldo: GTME/COMIN, 1990. p. 47.
- ⁶⁵Cf. Altmann; Zwetsche, 1980, p. 94.
- ⁶⁶Cf. Altmann; Zwetsche, 1980, p. 88ss.
- ⁶⁷Ata do encontro dos obreiros de Rondônia, 21-22/10/1979 (Arquivo do Sínodo da Amazônia).
- ⁶⁸Cf. Zwetsche, 1993, p. 363, 383s. Keppi e Deicke continuam atuando no sínodo como indigenistas por ocasião do término desta tese. Sass regressou para um trabalho entre o povo indígena deni a partir de julho de 1998 e continua atuando com esse povo indígena por ocasião do término da tese.
- ⁶⁹Na época Doris era casada com Luiz Mardos Cavalcante e usava o sobrenome dele.
- ⁷⁰Cf. Informações conseguidas junto à ISAEC e ao COMIN. A história desses campos missionários não será trabalhada aqui. Permanece, pois, aberta para futuras pesquisas.

Referências bibliográficas:

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de; RENAUX, Maria Luíza. **Casas e modos dos migrantes e imigrantes**. In: _____ (org.). História da vida privada no Brasil: Império. Vol 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- ALTMANN, Lori. **Convivência e solidariedade: Uma experiência pastoral entre os kulina (madija)**. Cuiabá/São Leopoldo: GTME/COMIN, 1990.
- _____; ZWETSCH, Roberto. **Paíter: o povo suruí e o compromisso missionário**. Chapecó: Caderno do Povo-PU, 1980.
- Arquivo da comunidade de Porto Velho.
- Arquivo da IECLB.
- Arquivo do Sínodo da Amazônia.
- Arquivo pessoal de Altmann e Zwetsch.
- Arquivo pessoal de Altmann e Zwetsch.
- BAHIA, Joana. **O tiro da bruxa: identidade, magia e religião entre camponeses pomeranos do estado do Espírito Santo**. Tese de doutoramento. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.
- BANTON, Michael. **A idéia de raça**. Lisboa: Edições 70, São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras (1969)**. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne (org.). Teorias da etnicidade. São Paulo: UNESP, 1998. p. 187-227.
- Breve histórico dos municípios do baixo Acre**. <<http://www.ac.sebrae.com.br>>, acessado em 07/07/2007.
- COUTINHO, Edilberto. **Rondon, o civilizador da última fronteira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- DROOGERS, André. **Religiosidade Popular Luterana**. São Leopoldo: Sinodal, 1984.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comuni-**

dade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HOBSBAWM, Eric. **Etnia e nacionalismo na Europa de hoje.** In: BALAKRISHNAN, Gopal (org.). Um mapa da questão nacional. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

HOORNAERT, Eduardo. **A Amazônia e a cobiça dos europeus.** In: _____ (Org.). **História da Igreja na Amazônia.** Petrópolis: Vozes, 1992. p. 49-62.

II Seminário do COMIN, Panambi/RS, 22-25/06/1985. In: Caderno do COMIN. n° 1, 1992. p. 20-22.

Informações conseguidas junto à ISAEC e ao COMIN.

IV Seminário do COMIN, São Leopoldo/RS, 02-07/07/1987. In: Caderno do COMIN. n° 1, 1992. p. 23-25.

JACOB, Jorge Kurster. **A imigração e aspectos da cultura no Espírito Santo.** Vitória: Departamento Estadual de Cultura, 1992.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos.** Lisboa: Edições 70, 1993.

LINK, Rogério Sávio. **Luteranos em Rondônia: O processo migratório e o acompanhamento da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (1967-1987).** São Leopoldo: Sinodal, 2004.

MEIRELES, Denise Mald. **Guardiães da fronteira:** Rio Guaporé, século XVIII. Petrópolis: Vozes, 1989.

MILLER, Eurico Theofilo. **História da Cultura Indígena do Alto Médio-Guaporé.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1983.

RENK, Arlene. **Sociodicéia às avessas.** Chapecó: Grifos, 2000.

ROCHE, Jean. **A colonização alemã no Espírito Santo.** São Paulo: USP, 1968.

RÖLKE, Helmar Reinhard. **Descobrendo raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia.** Vitória: UFES, 1996.

ROQUETE-PINTO, Edgar. **Rondônia.** 6a ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

- SALAMONI, Giancarla (org.). **Os pomeranos: valores culturais da família de origem pomerana no Rio Grande do Sul - Pelotas e São Lourenço do Sul.** Pelotas: UFPEL, 1995.
- SAMPAIO, Wany; SILVA, Vera da. **Os povos indígenas de Rondônia: contribuições para a compreensão de sua cultura e de sua história.** Porto Velho: UNIR, 1997.
- SASS, Walter. **Entrevista.** Carauari, 10/12/1999.
- TEIXEIRA, Raquel F. A. **As línguas indígenas no Brasil.** In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília, MEC/MAI/UNESCO, 1995. p. 291-315.
- TRESSMANN, Ismael. Panderej: **Os peritos no Arco.** Coleção: Cadernos do COMIN, nº 2, 1993.
- WAGEMANN, Ernst. **A colonização alemã no Espírito Santo.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1949.
- ZWETSCH, Roberto. **Com as melhores intenções: Trajetórias missionárias luteranas diante do desafio das comunidades indígenas 1960-1990.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção de São Paulo, 1993.
- <www.socioambiental.org>, acessado em 21/05/2007.

Questões indígenas, educação, oralidade e letramento

Letramento e construção de identidade na Amazônia rondoniense: reflexão sobre esse movimento.

Bianca Santos Chisté¹
Anselmo Alencar Colares²

Plano de fundo

A história de Rondônia está inserida no contexto histórico de ocupação da Amazônia, sendo marcada pelos ciclos da borracha, do diamante, da cassiterita e nas últimas décadas o ciclo da agricultura, ocorrido nos anos 70. É a história dos povos indígenas, primeiros habitantes, dos negros, dos brancos, europeus ou não, e evidentemente, dos caboclos, isto é, mestiços descendentes de índios e brancos. Evidencia-se ainda, a presença de outros povos nas regiões de fronteiras, como em Cabixi, Costa Marques e Guajará-Mirim.

No âmbito cultural, deparamos com uma cultura de fisionomia própria, com força original na relação homem e natureza. Paisagem essa composta por rios, florestas, animais, um verdadeiro mostruário vegetal, fluvial e animal que ao ser contemplado e vivenciado, traduz-se num maravilhamento absoluto e intenso, marcado pela poeticidade e o sentimento de comunhão cósmica.

Nesse ínterim, a cultura amazônica é entendida "como aquela que tem sua origem ou está influenciada em primeira instância, pela cultura do caboclo" (Loureiro, 2001, p.27). Subsequentemente também, é o produto da miscigenação de povos, e cuja intensidade cultural origina-se na maneira de articulação com a natureza. E essa gente de línguas e costumes tão particulares fez da Amazônia Rondoniense o que ela é hoje, uma sinfonia cultural; uma terra riquíssima em referência para o imaginário social. Para o autor (ibid, p. 80)

A cultura amazônica é, portanto, uma produção humana que vem incorporando na sua subjetividade, no inconsciente coletivo e dentro das peculiaridades próprias da região, motivações simbólicas que estreitam, humanizam ou dilaceram as relações dos homens entre si e com a natureza. [...] Mesmo sob imposição exógena, resultante da miscigenação racial de interrogação cultural, a experiência da vida dos habitantes foi gerando, por sincretismo de elementos, indígenas, negros³ e europeus, uma cultura em que o devaneio imaginário da sociedade ganhou especial importância.

Dessa forma, os sujeitos envolvidos nos mistérios submergidos, na relação evolutiva com a natureza vão construindo sua identidade amazônica. Identidade essa fundada no auto-reconhecimento, na auto-estima, na consciência do próprio valor, compatibilizado à consciência da própria inclusão na sociedade nacional e amplamente na sociedade dos homens, e no reconhecimento da natureza e da sua história.

Contudo, a harmonia das relações dos homens entre si, com a natureza, o sentimento e tradução estetizante, o imaginário poético, a cultura local, vêm sofrendo modificações progressivas devido à devastação das matas, à desestruturação rápida dos rios; a ocupação concentrada da terra em curso, e ao processo de extermínio dos quais sociedades indígenas foram e têm sido vítimas. Todas essas ações foram provocadas pela forma de colonização, pela inserção do modelo econômico fundamentado em idéias capitalistas de uso e pela apropriação dos recursos e meio naturais de forma exploratória.

Com a evidente problemática, tem ocorrido no Estado de Rondônia, e nos demais estados que compõem a região Amazônica "uma progressiva perda da identidade cultural, o desenraizamento de grupos e a segregação da cultura amazônica" (Loureiro, 2001, p. 413). Neste cenário, destacamos o importante papel ocupado pela instituição escolar. Assim, cabe também à escola o papel de contribuir na difusão, na reafirmação, no reconhecimento e na construção da identidade cultural regional dos que dela fazem parte.

Dessa forma, neste artigo, propomos de forma modesta, discutir

sobre algumas articulações existentes no processo de construção cultural possibilitado e intermediado pelos eventos e práticas de letramento no âmbito escolar e a constituição da identidade amazônica rondoniense. Para tanto, analisaremos a fala de um grupo de professoras, as quais foram questionadas sobre os eventos e as práticas de leitura e escrita no âmbito escolar e o seu papel na construção da identidade amazônica rondoniense. Refletiremos também sobre a forma como a cultura regional tem sido obscurecida por meios das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, centradas na cultura eurocêntrica.

As perguntas de busca foram estudadas em um contexto de pesquisa qualitativa, que está sendo desenvolvida com seis professoras, um professor, 12 alunas e 12 alunos das 5^a séries do Ensino Fundamental de nove anos, em duas escolas públicas estaduais, no município de Rolim de Moura - Rondônia. Estão previstas, como instrumentos metodológicos, a realização de entrevistas coletivas semi-estruturadas com discentes e docentes e a análise documental. Nos encontros já realizados com as professoras e o professor, focamos dois aspectos para entendermos a problemática abordada: cultura e práticas de leitura e escrita. Assim, pautaremos nossas discussões, neste artigo, no resultado parcial das discussões sobre letramento e identidade Amazônica Rondoniense.

Práticas letradas: rumo à identidade cultural regional

Em muitas sociedades antigas, podemos observar o desenvolvimento e a extensão gradual da palavra escrita, principalmente em muitas que ainda funcionavam sem ela. Historicamente foi introduzida na sociedade há 5.000 anos antes de Cristo como um processo complexo, lento e influenciado por fatores político-econômicos, além de não ser igual em todas as culturas. Durante a construção da escrita pelo homem, foram criados vários tipos de códigos: pictográfico, ideográfico ou fonético, todos eles com a intenção de representar ou simbolizar direta e indiretamente as idéias ou os sons da fala, que também são resultados das relações de poder e dominação

existente em toda sociedade.

O uso recorrente da escrita desde a Antiguidade foi e tem sido difundir idéias, porém, também teve a finalidade de ocultar para garantir o poder à aqueles e a àquelas que a ela tinham acesso, como forma de assegurar o poder aos burocratas e aos religiosos. Serve, como exemplo a ilustração do filme *O Nome da Rosa* (1986), em que os textos, os livros eram enclausurados por sacerdotes para que ninguém tivesse acesso, com medo do que a leitura pudesse refletir na postura e decisões de seus leitores. Em contrapartida na Grécia, a casta sacerdotal, os governantes e os escribas não monopolizavam os livros. Desse modo, fica evidente o caráter ideológico, político, social e cultural da escrita.

De acordo com Tfouni (2006, p. 13)

A escrita está associada desde suas origens ao jogo de dominação, poder, participação e exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos coletivos.

Desse modo, uma sociedade letrada influencia decisivamente aqueles e aquelas que nela vivem sendo estes alfabetizados ou não. Com isso ela acaba contribuindo para alienar o sujeito de seus desejos, de sua individualidade, de sua cultura, de sua história, silenciando sua voz e linguagem. Um exemplo claro disso é a aquisição da escrita de sistemas "dominantes" pelas tribos indígenas ou grupos sociais que utilizam outros recursos gráficos para se expressarem.

Isso releva que as manifestações de letramento geralmente condicionadas pela cultura, seus usos, implicações e efeitos são amplamente determinados pelos hábitos e crenças, pelos sistemas político e social da sociedade circundante. O neologismo presente na língua portuguesa brasileira, a menos de duas décadas, pode ser fundamentado em Marcuschi, (2007, p. 21), que o define como "[...] um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e escrita em contextos formais e para usos

utilitários", que por sua vez envolve várias práticas e situações de escrita, em sua diversidade de formas, apresentando, dessa maneira, diferentes manifestações em diferentes épocas e áreas, refletindo de alguma forma a cultura de um povo, de uma sociedade.

Ainda baseadas em Loureiro (2001, p. 62) entendemos cultura como "configuração intelectual, artística e moral de um povo ou, mais amplamente, de uma civilização, e que pode ser compreendida no processo de seu desenvolvimento histórico o num período delimitado de sua história"; onde estão intrinsecamente relacionados à atividade reflexiva, o poder de decisão, às relações e finalidades pessoais, à historicidade, à construção e transformação da natureza.

Nesse sentido, os eventos e práticas de leitura e escrita emergem novamente como um fator importante para a preservação da heterogeneidade e da diferença cultural. Para Kleiman (2002), as práticas de letramento são um elemento decisivo no contexto da preservação das identidades locais, dos efeitos do processo de dominação colonial.

No contexto do modelo ideológico, definido por Street (2003, p. 06) "[...] o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos". Surgem, dessa forma, os eventos de letramento, as práticas de letramento e as práticas comunicativas. Entende-se por eventos de letramento as situações em que a língua escrita torna-se parte integrante entre participantes e dos seus processos interpretativos, isso ocorre em diferentes contextos sociais em nossa vida cotidiana. Para Marcuschi (2001, p. 37) "eventos de letramento são em geral atividades que têm textos escritos seja para serem lidos ou para falar sobre eles". Assim podemos dizer que discutir uma notícia de jornal com alguém, produzir um texto com a ajuda do outro, ler um anúncio, um livro, entre tantas outras situações, são eventos de letramento.

O conceito de eventos de letramento está associado ao conceito de práticas de letramento, que segundo Soares (2004, p. 105), "designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de

letramento quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação"; são os modos de usar o letramento em um evento de letramento. A guisa de exemplo, a leitura do livro "Pátria das Águas" (Mello, 2002) é um evento de letramento, mas os significados extraídos a partir de sua leitura - as imagens estabelecidas em torno dele, os comentários sobre o texto (o verde corpo ferido das florestas, a aventura marcada pelo signo do desamor, a imensidão dos rios e das matas e seus mistérios), as relações estabelecidas oralmente entre os pares - é uma prática de letramento que amplia o uso, a função da leitura e da escrita, alicerça a prática comunicativa, além de reafirmar, resgatar e reconstruir a identidade local.

Dessa forma, os eventos e práticas de letramento são uma das possibilidades para conhecer e entender o próprio local, neste caso, Amazônia Rondoniense, os valores culturais que ele representa e sua identidade neste contexto. De acordo com Goulart (2006, p. 454):

Os modos como às pessoas expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto, as interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais culturalmente formados. A linguagem tem um papel fundador nesse processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado(s) grupos (s).

Nesta perspectiva, é preciso pensar de que forma os eventos e práticas letradas contribuem para que os conhecimentos e sentidos historicamente confrontados sejam entendidos criticamente, visto que, nas relações comunicativas e de linguagem, projetamo-nos na identidade local, na medida em que nos apropriamos de significados, valores e símbolos expressos em sua cultura.

O que o *corpus* nos revela

A discussão que se apresenta a seguir mostra alguns resultados da pesquisa realizada com as professoras da rede estadual de Rondônia, em um município da Zona da Mata. Com o objetivo de mantê-las no anonimato e seguir os princípios éticos que regulam o trabalho científico, mudamos o nome das participantes. Para assinalar alguns aspectos alusivos à problemática da investigação, utilizaremos algumas afirmativas que serão debatidas.

Apesar de anunciar inicialmente que a reflexão primeira seria sobre os eventos e práticas de letramento e seu papel na construção da identidade amazônica rondoniense, pensamos nesse ensaio em percorrer o caminho inverso. Dessa forma as discussões que faremos a seguir mostrarão como a cultura regional tem sido obscurecida por meio das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos disponibilizados, ambos centrados na cultura eurocêntrica e colonizadora, para, a partir daí, apontarmos caminhos possíveis por meio das práticas sociais reflexivas e críticas que envolvem a leitura, a escrita, enfim as situações comunicativas, sejam elas orais ou gráficas, nas quais podem contribuir apropriação, parte dos alunos, das alunas, dos educadores, das educadoras, identidade regional

Os dados levantados até o momento revelam que os materiais didáticos utilizados na escola, além de escassos, pouco trazem sobre a região amazônica e o próprio Estado de Rondônia. Isso se confirma na fala de suas professoras, ao serem questionadas sobre a existência de material que abordam a região amazônica e suas peculiaridades:

Tem sim, mas é muito difícil material para gente aqui, e a nossa biblioteca mesmo não tem quase nada. E os livros didáticos não têm nada daqui, tem de São Paulo, Paraná, de todo lugar menos daqui, de todas as regiões. Da região Norte e do nosso Estado não tem nada. (Maria)⁴

O exemplo acima delineado evidencia também que os temas abor-

dados nos livros didáticos contribuem para reafirmar idéias estereotipadas, desvalorizando a região, acentuando o contato superficial com o local e o distanciamento com as problemáticas pertinentes a região. Uma das professoras ainda mencionou que os livros didáticos não são produzidos para a região, "como é normal os livros didáticos infelizmente não saem da nossa região pra nossa região" (Lúcia). Ao demonstrar certa conformidade no fato de não termos materiais produzidos que contemplem temáticas regionais da Amazônia Rondoniense, a professora deixa subentendido que é persuadida a concordar com a situação.

Além dos livros didáticos, recurso muito usado nas escolas, não abordarem o assunto em questão e dos demais materiais usados nas escolas serem insuficiente na formação e apropriação de uma identidade regional, verificamos ainda que a cultura regional parece ser vista como algo exótico e esporadicamente. Muitas vezes o assunto é abordado no mês do folclore, ficando restrito a algumas lendas e mitos da região, o que pode ser exemplificado pela seguinte fala:

Todo ano a gente faz a festa do folclore e acaba entrando a cultura da região norte e de outras regiões, eu penso que o momento que mais se trabalha, só que daí é de todas as regiões do Brasil. É nesse momento que é mais trabalhado a cultura. (Andréia)

Essa observação aponta para o que Silva (2005) denomina de trivialização, que significa, estudar os aspectos culturais de determinada sociedade com grande superficialidade e banalidade. Na verdade, a cultura regional acaba sendo silenciada e desconectada das situações de diversidade da vida cotidiana nas salas de aula.

O que leva educadores e educadoras a tratar sobre assuntos regionais com tanta superficialidade? O caminho que nos aponta para responder esse questionamento atua-se no processo histórico de ocupação/colonização dos povos. O olhar do colonizador é sempre aquele que dirige, domina, apropria-se, desconstrói, nega a cultura do Outro, com o intuito

de perpetuar seus interesses e legitimar a superioridade de seus projetos, imprimindo na mente dos povos uma cultura que não é a sua própria. Nesse âmbito toda Amazônia, principalmente a rondoniense, tem sofrido com as ações desumanas e exploratórias, roubando não só suas matas, seus rios, seu povo, mas junto sua cultura que se representa através do imaginário estético cultural.

Nesse sentido Loureiro (2001, p. 114) afirma que:

O Estado de Rondônia já estaria quase todo comprometido, diante da incidência do processo de devastação das matas pelas madeiras e da intensa migração de pessoas vindas do Sul do Brasil, [...] os demais Estados, ainda, mantém uma cultura marcada pela dominante de um imaginário poético, estetizador.

O currículo escolar, os materiais didáticos e a prática pedagógica não abordam a centralidade do sujeito amazônico, seus traços, suas características, a constituição de sua identidade, que se relaciona estreitamente com a forma de entender a natureza. Mais uma vez a escola, com suas práticas comunicativas, pode contribuir. Para isso, é imperativo questionar e desmitificar o olhar eurocêntrico e dominante que nos norteiam. Sendo necessário, também, os diferentes olhares que emergem de diferentes cenários, tais como o olhar do(a) professor(a), o olhar do(a) aluno(a), o olhar dos(as) demais integrantes da escola, da comunidade. Cada um desses olhares atua de maneira diferente, porém o que se coloca aqui é a necessidade de olhar, descrever, analisar, a cultura, seja ela regional, local, geral, de forma a analisar os interesses que esses diferentes olhares representam, tanto no sentido de sobrepor uma cultura a outra, quanto no sentido de observar e desvendar o jogo de práticas dominantes e subordinadas, que cristalizam o nosso olhar, a nossa voz, o nosso fazer.

A escola é um espaço de possibilidades, no qual a sala de aula, entre outras coisas, pode favorecer e oferecer condições para a apropriação da identidade regional. Dialogar abertamente, conhecer os valores que fundamentam essa cultura, acreditamos ser um caminho para entender a rela-

ção do homem com a natureza e sua representatividade através do imaginário estético cultural.

Vislumbrando horizontes

As questões sobre as relações entre letramento e identidade cultural são complexas, e como procuramos mostrar, a escola está intimamente associada à construção da identidade regional. Consequentemente, a formulação de propostas pedagógicas mais orientadas não envolve unicamente introduzir determinadas práticas ou conteúdos. Não basta acrescentar temas, eventos culturais, autores regionais nas situações didáticas. É necessária uma releitura da própria visão de letramento, de cultura e de identidade. Fundamental se faz desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente, que não sufoque a própria cultura e, por outro lado, não faça desaparecer a cultura do outro.

Para que se possa avançar nesse processo, vislumbramos na formação docente, tanto inicial como a continuada, um locus, prioritário para todos e todas que querem promover a inserção dessa temática na educação. Contudo, essa preocupação, ainda está presente de forma bem tímida nesses processos e nas instituições formadoras. Podemos exemplificar pela fala de uma das entrevistadas: "quando eu fiz *pedagogia*⁵, em uma das disciplinas, o professor tirou uma aula para falar sobre Rondônia" (Adriana). Aqui a temática referida é tratada como *souvenir*, quer dizer, com uma presença quantitativa pouco importante. Porém, não compete unicamente às instituições formadoras de ensino superior e às escolas a responsabilidade de discutir, identificar, resgatar e valorizar a cultura regional. O Estado também tem se mantido distante no que compete a articular propostas claras, coesas e comprometidas com a valorização da cultura na e da Amazônia Rondoniense.

Outra questão importante é promover uma autoconsciência da própria identidade cultural, ou seja, refletir sobre a nossa própria identidade cultural de educador e de educadora, de maneira que possamos descrevê-

la, destacando como tem sido construída, que referentes temos privilegiados e por meio de que caminhos.

No que se refere às práticas letradas, argumentamos que os eventos e as práticas de letramento no âmbito escolar devem promover reflexões sobre a própria identidade cultural do sujeito. Ao promover essa reflexão contribuímos na apropriação e construção dessa identidade local. Vale ressaltar que o letramento, os eventos e as práticas letradas sozinhos não são agentes de mudança, seus impactos são determinados pelo modo como a ação humana os explora, ou seja, é o que designa ao letramento sua devida funcionalidade.

No entanto, como aponta Serra (2004) tais práticas ainda são muito restritas, pois embora haja um grande esforço por parte de educadores, as políticas educacionais adotadas têm revelado maior preocupação no campo das técnicas e das teorias pedagógicas, sem articular e integrar a educação, a linguagem, a cultura, a identidade regional, em situações comunicativas, ou em outras manifestações culturais. Por isso é fundamental que os alunos reconheçam as diferenças, aprendam a descrever, analisar o que os aproxima e os afasta de determinada cultura e com isso vejam-se como parte integrante do local onde estão inseridos.

NOTAS

¹Mestranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Federal de Rondônia - Campus Guajará Mirim. Professora da Rede Estadual de Rondônia. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia - GEPPEA. Contato: E-mail: **bia_chiste@yahoo.com.br**

²Orientador e Professor da Universidade Federal de Rondônia - Campus de Guajará Mirim.

³Acréscimo meu.

⁴Os nomes são fictícios e as falas estão sendo empregadas com a autorização das autoras.

⁵A professora graduou-se pela Universidade Federal de Rondônia.

Referências bibliográficas:

GOULART, C. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. Revista Brasileira de Educação. v. 11 set./dez., n.º. 33, 2006.

KLEIMAN, A. **A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacionista.** In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.* Campinas, SP: Mercado de Letras: Fapesp, 2002. p. 267-302.

LOUREIRO, J. de P. **Cultura Amazônica: Uma poética do imaginário.** São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos.** In: SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito.* Campinas: Mercado de Letras, 2001.

----- **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MELLO, T. *Amazonas, pátria da água.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

O NOME da Rosa. Direção: Jean Jacques Annaud, Produção: Bernd Eichinger. Roteiro: Andrew Birkin, Gerard Brach, Howard Franklin, Alan Godard. Intérpretes: Sean Connery; F. Murray Abraham e outros. [S. I.]: Waner Home Vídeo, EUA, 1986. 1 bobina cinematográfica (131 min), som., color.

SERRA, E. D. **Políticas de Promoção da Leitura.** In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.* 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

SILVA, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** *Revista Brasileira de Educação.* Jan /Fev /Mar /Abr, nº 25, 2004.

STREET, B. Abordagens **Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento.** King's College, Londres, outubro de 2003. Disponível em <http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22>. Acesso novembro de 2007.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006

A presença da oralidade nas produções escritas dos alunos do Ensino Médio, no vale do Juruá

Cleide Vilanova Hanisch¹

Atuando desde 1996 como professora de Língua Portuguesa, na Escola de Ensino Médio Dom Henrique Rùth em Cruzeiro do Sul - Acre, e trabalhando com a produção escrita de alunos, inúmeras reflexões, dúvidas e preocupações relativas a essa área dos estudos da linguagem têm sido uma constante no meu cotidiano profissional.

A decisão de investigar as manifestações ou vestígios da oralidade nas produções escritas desses alunos, nasceu da curiosidade de saber como é tratado esse tema na escola, pois há consenso entre os responsáveis pelo ensino de língua materna que o texto escrito não é mais soberano e que, tanto quanto a escrita, a fala tem "sua própria maneira de organizar, desenvolver e transmitir informações, o que permite que se a tome como fenômeno específico" (Marcuschi, 1993, p.4).

Embora tenhamos muitas pesquisas realizadas sobre a língua falada, tanto nas ciências humanas como nas ciências sociais, e, ainda que um número crescente de trabalhos compare-a à escrita, pouco sabemos sobre ela. Em nossa região especialmente, a necessidade de um estudo aprofundado a respeito do assunto, por um lado, e o favorecimento de um levantamento de dados da oralidade presentes nas produções escritas nas produções textuais escritas nos levaram ao presente trabalho.

Assim, impulsiona-me a necessidade de refletir sobre minhas práticas em sala de aula, aprofundar o conhecimento sobre questões concernentes ao tratamento geral da oralidade e suas relações com a escrita, visando a atingir eficácia como orientadora, interlocutora e co-participante na produção de textos - principalmente escritos - no âmbito do Ensino Médio.

Em tese, alunos do Ensino Médio detêm conhecimentos tais que lhes permitem razoável desenvoltura tanto na produção como na recepção de textos. Pelos anos de escolarização, pelas oportunidades cotidianas

de contato com variados gêneros textuais, é de se esperar que conheçam e, de preferência, dominem variantes tanto na modalidade falada como da escrita, já que essas duas modalidades são imprescindíveis na sociedade atual.

No entanto, na sala de aula percebi que, embora a maioria dos alunos apreciasse as aulas, boa parcela deles não conseguia produzir textos que satisfizessem os padrões formais da escrita. Atribuo isso a diversos fatores. O que me intriga é o fato de o aluno chegar ao Ensino Médio produzindo textos escritos com muitas marcas de oralidade, desde a simples repetição até o encadeamento lógico do discurso segundo a norma padrão. O mais impressionante é que o aluno não consegue perceber em que contextos e condições são usadas a oralidade e a escrita, e, portanto não possui a consciência de que "escrever não é simplesmente 'imitar a fala', mas reformulá-la em outra gramática" (Faraco e Tezza, 2001, p.111). Se o aluno de Ensino Médio dominasse a norma padrão ele usaria os conectivos, por exemplo, sem repeti-los, adequados a cada construção tornando o texto muito claro. No entanto, o aluno usa tais conectivos na produção escrita tal qual faz na fala cotidiana e espontânea, como: ou seja, mais/mas, cujo/que, porque/que etc. Cada modalidade possui suas próprias especificidades, o que nos leva a acreditar que uma forma não pode ser considerada melhor ou pior que a outra: são apenas diferentes, cada fala apropriada a uma determinada forma de comunicação. Assim, é bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, especialmente nesse recanto amazônico, em que os usos dessa modalidade se fazem tão presente, seja nos contextos de uso da vida diária, seja nos contextos de formação escolar.

Há valorização da escrita enquanto escrita, independente do meio que a produz porém exclui-se, em contrapartida, o registro oral, pelo fato de ele vir constituído não apenas com o caráter lúdico, mas com marcas da oralidade e da identidade de cada falante.

É preciso lembrar que a língua falada, segundo Fávero, por conter um volume considerável de elementos pragmáticos (pausas, hesitações,

alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos, entre outros), foi considerada durante muito tempo, até meados da década de 1960, como o lugar do "caos". Enquanto a escrita tem sido vista como estrutura complexa, formal e abstrata. Já a fala, é vista como estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto, sendo tratada de forma marginal.

Na verdade, essa postura de descaso em relação à oralidade não é isolada e diferente daquela que conhecemos e contra a qual a sociolinguística se coloca. Um grupo de lingüistas se levantou contra os preconceitos criados a partir dos parâmetros da norma culta, ou seja, tudo o que foge aos padrões da norma e considerados erro e, portanto não aceito pela Academia. Eles, preocupados com aquilo que se chamou de desvio da norma culta, debruçaram-se no estudo e na pesquisa sobre o assunto. Abandonaram os preconceitos, mostrando o outro lado da moeda: a língua quando viva é dinâmica, é transformadora, é espontânea e principalmente livre, despreocupada das convenções e das leis que regem a norma padrão. Foram descobrindo uma lógica própria da fala, das necessidades cotidianas e da liberdade de dizer as coisas. As construções nesses casos fogem à norma culta, mas na maioria dos casos atende plenamente o desejo de dizer, de se comunicar. Pensando nisso esses lingüistas modificaram completamente o olhar a respeito da oralidade. Fugiram da prática muito antiga que perpassa a concepção de ensino, o que entendemos por linguagem, língua e ensino de língua, e esse descaso com a oralidade ocorre devido à falta de conhecimento, pois alguns a compreendem como "enunciação de textos escritos; outros não têm uma concepção clara do seja língua falada ou ignoram completamente o que ela seja" (Fávero, 2003).

Mesmo considerando a escrita como um elemento de sobrevivência na sociedade atual, continuamos, como bem afirmou Ong (1982), povos orais. Isso porque a oralidade nunca desaparecerá e vai continuar um instrumento usado com a finalidade comunicativa. Enquanto prática social própria do ser humano, não será substituída por nenhum outro princípio científico. Ela sempre será o elemento chave responsável pela nossa entra-

da à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos.

A oralidade, no entanto, também pode levar à discriminação de seus usuários. Parece que a fala, por apresentar uma gama de variações e evidenciar-se como um desvio da norma, tem caráter identificador. Nesse sentido, a identidade pode ser considerada como um tipo de desvio da norma dita padrão, como por exemplo, a expressão *mais minino, marapá* (mas rapaz!), que são ditas com toda vivacidade e traço de identidade local, mas na escrita não são aceitas, são consideradas erros graves.

A importância de se trabalhar com a oralidade se dá, de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e por outro, ela influencia diretamente a escrita nos primeiros anos escolares. O aluno entra para a escola já com um bom potencial formado, porém fugindo ao padrão da norma culta. Às vezes é discriminado por isso e até marginalizado na escola. No entanto, a escola deveria ser a primeira a respeitar a bagagem lingüística do aluno e partir daí seguir com seu trabalho pedagógico. Reforça a nossa opinião a fala de Biber (1988, p.8):

"Certamente em termos de desenvolvimento humano, a fala é o status primário. Culturalmente, os homens aprendem a falar e, individualmente, as crianças aprendem a falar antes de ler e escrever. Todas as crianças aprendem a falar (excluindo-se as patologias); muitas crianças não aprendem a ler e a escrever. Todas as culturas fazem uso da comunicação oral; muitas línguas são ágrafas. De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária".

Um dos pressupostos é o de que é extremamente importante trabalhar pedagogicamente com essas duas modalidades em diferentes níveis, para que a escola possa, então, a partir da modalidade oral de que o aluno é portador, encontrar meios mais eficazes que venham subsidiá-lo na aprendizagem do padrão escrito. Para isso, faz-se necessário identificar e conhecer as especificidades da oralidade nas produções escritas dos alunos de Ensino Médio.

É evidente que o professor não vai ensinar o aluno a falar, pois isto ele já sabe quando chega à escola, mas era mostrar-lhe a grande variedade de usos da fala, que há diferentes níveis de fala e escrita (diferentes graus de formalismo), como diz Marcuschi (1997) "trata-se isto sim, de identificar a imensa riqueza e variedade dos usos da língua", dando-lhe a consciência de que a língua não é una, uniforme, mas apresenta variedades. Geralmente o professor perde oportunidade de ampliar a visão sobre a língua nas convivências com variedades de uso, tornando-se, na verdade, um limitador, um castrador, alguém que mostra apenas um caminho, que é o da norma culta. Deixa de mostrar todo um leque de riquezas, de possibilidades, de inventividade que a língua permite. Esses professores acabam se tornando os limitadores da língua, pois a fecham num só caminho que é o da norma culta. Perde a oportunidade de tornar o aluno "poliglota dentro de sua própria língua" (Bechara, 1995), ou seja, aquele que é capaz de usar a língua plenamente.

Também afirma Castilho que:

(...) não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Concebe-se então que a oralidade enquanto prática social comunicativa e enquanto possibilidade de usos da língua no cotidiano tem um papel no ensino de língua, como nos afirmam os Parâmetros Nacionais Curriculares Nacionais:

A questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa.

Para Marcuschi (1997), a questão da oralidade é posta como um problema de "adequação às diferentes situações comunicativas" já que se manifesta em situações de uso concretas como texto e discurso com múltiplas formas de manifestação, submetido às condições de produção. Em qualquer língua e em épocas diferentes a oralidade sempre foi diferente da escrita pela sua vivacidade, espontaneidade, pela força de expressão, pela liberdade e a escrita esteve presa às regras, aos preceitos, enfim, às normas de cada língua.

Partindo do princípio de que escrita e oralidade são modalidades de usos da língua que se revelam em práticas específicas, defende-se a idéia de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas de usá-la adequadamente para produzir um sentido pretendido numa determinada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua, e não a gramática. Aliás, ela tem funcionando como uma camisa de força, pois força o usuário a se preocupar mais com a forma do que com o conteúdo. No entanto, na prática, trata-se de saber como se chega a um discurso significativo, pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina para o usuário.

Nessa perspectiva, a oralidade não pode ser vista sem relação com a escrita, pois elas mantêm, entre si, relações mútuas e intercambiáveis e, em certos casos, as proximidades entre fala e escritas são tão estreitas que parece haver uma mescla, quase uma fusão de ambas, numa sobreposição bastante grande tanto nas estratégias textuais como nos contextos de realização. O mais importante é que uma vez concebidas dentro deste quadro de mescla, de fusão, essas modalidades de usos da língua recebem um tratamento mais adequado, permitindo aos usuários da língua maior conforto em suas atividades. Conforme observa Marcuschi: "oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia" (2007, p. 17). São realizações de uma gramática única, mas com peculiaridades e diferenças acentuadas. Portanto, o professor no seu exercício diário com os alunos do Ensino Médio tem obrigação de

respeitar essas diferenças. Inclusive, deve aproveitar a riqueza dessas diferenças, que muitas vezes são marcas de identidade, para desenvolver um trabalho exploratório enriquecedor, visto que ele tem em situações concretas os exemplos da diferença.

Sabemos que tais modalidades (oralidade e escrita) apresentam diferenças, as quais se manifestam em todos os níveis de estruturação do enunciado lingüístico. De modo geral, discute-se que ambas apresentam distinções porque diferem nos seus modos de aquisição; nas condições de produção, transmissão e recepção; nos meios através dos quais os elementos estruturais são organizados. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas.

Assim, as modalidades oral e escrita não constituem uma dicotomia do certo e errado que muitas vezes é postulado e ensinado na escola; ao contrário, concretizam-se por intermédio de textos que se podem considerar em um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual (Marcuschi, 1997), pois essas modalidades se influenciam mutuamente e estão imbricadas uma na outra de tal modo que temos textos orais muito próximos da modalidade escrita e textos escritos que se aproximam da fala. Essa observação está ligada à prática social de cada falante. Um padre no seu sermão traz uma fala carregada de marcas da escrita, já um escritor pode estar preocupado em captar na escrita a vivacidade da fala. Na literatura brasileira desde José de Alencar, essa preocupação já existe. Ele é considerado o fundador da Literatura Brasileira por ter captado justamente os traços de oralidade presentes nos seus romances e temáticas diversificadas. Ao se relacionar modalidade escrita ao registro formal e a modalidade oral ao informal, revela-se uma tendência presa ao pensamento dicotômico, do certo e do errado, ponto de vista herdado das gramáticas normativas. É o que Marcuschi chama de “perspectiva das dicotomias estritas” que trata de:

uma análise que se volta para o código e permanece na imanência do fato lingüístico. Esta perspectiva, na sua forma mais rigorosa e restritiva, tal como vista pelos gramáticos, deu

origem ao prescritivismo de uma norma lingüística tida como padrão e que está representada na denominada norma culta. É dela que conhecemos as dicotomias que dividem a língua falada e a língua escrita em dois blocos distintos, atribuindo-lhes propriedades típicas... (2007, p. 27)

Já em relação aos textos dos alunos de Ensino Médio, observamos a dificuldade em estabelecer relação entre a fala e a escrita. Para eles é como se estivessem se utilizando de duas línguas diferentes, pois suas produções são organizadas por princípios que norteiam a construção de textos escritos; no entanto, em tais textos encontram estratégias que sejam mais comuns na fala por ser a prática social e comunicativa mais utilizada no seu dia-a-dia. Dessa miscelânea nem sempre sai o melhor texto, pois é justamente aí que as dificuldades aparecem. O aluno tem dificuldade em estabelecer a adequação entre fala e escrita.

Na visão de Signorini (2001), trata-se de textos escritos que apresentam um hibridismo não aceito pelas instituições escolares e acadêmicas. Sendo uma das características mais importantes desse tipo de escrita a presença de marcas da oralidade, ou como se diz na escola, a "interferência" do oral no escrito. Quando a língua falada é considerada como desprestigiada, essa escrita passa a ser vista como objeto não significativo, como não atuante em nenhuma situação de comunicação, portanto invisível na esfera pública.

E o mais interessante do hibridismo desse tipo de escrita, é que ele se evidencia pelo "imbricamento, não só de formas percebidas como próprias das modalidades oral e escrita, como também de códigos gráfico-visuais, gêneros discursivos e modelos textuais" (ibidem, p. 99). E o que rege esse imbricamento, ainda segundo a autora é a instanciação, de matrizes interacionais que se relacionam com diferentes práticas sociais de uso desses materiais escritos a aos diferentes instrumentos apregoados de produção e avaliação desses materiais.

Afinal, o que é oralidade?

Na visão de Marcuschi (2007, p. 25), oralidade seria:

Uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de usos.

Observa-se na conceituação de Marcuschi que a oralidade é caracterizada pela variedade de gêneros textuais², ressaltando que o domínio desses gêneros vai depender da competência comunicativa de cada falante que deve ser adquirida durante a vida escolar e que vai permitir a esse falante usá-la nas mais variadas situações que se apresentarão ao longo de sua vida.

Sabemos que a criança ao chegar à escola já tem certo domínio da oralidade, fato este que é colocado como um impedimento para o desenvolvimento da habilidade oral. Assim, não se pode confundir a "oralidade" com a "fala", na medida em que a fala, segundo Marcuschi, "seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano" (ibidem, p. 25).

Entendemos então que a relação entre fala e escrita não são claras nem lineares. Por um lado, as teorias sobre a linguagem fundamentam-se na gramática codificada e não na concepção de língua escrita enquanto texto e discurso. Assim, o que sabemos não são nem as características da fala nem da escrita, são na verdade características de um padrão normativo da língua.

Dessa forma, esse estudo aproxima-se de um viés importante dos estudos da linguagem, pouco abordado até agora especialmente em nossa região. Cumpre um fim que o justifica a priori: mostrar que não há dicotomia entre essas duas modalidades de usos da língua, já que elas não se excluem, mas se complementam. São meios de produção e como tais,

subordinam o produto lingüístico às condições de produção, específicas de cada meio.

NOTAS

¹Mestranda de Letras, Linguagem e Identidade - UFAC

E-mail: cruzeiro@gmx.de

²Gênero textual é aqui tomado como texto empírico, materializado. O gênero tem existência concreta expressa em designações diversas, constituindo, em princípio, conjuntos abertos. Podem ser exemplificados em textos orais e escritos tais como: telefonema, sermão, carta pessoal, carta comercial, romance, piada, e-mail, debate etc.

Referência bibliográfica:

1. BECHARA, E. **Ensino de gramática: Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1985.
2. BIBER, D. **Variation across speech and writing.** Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
3. CASTILHO, A. T. A. **Língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 1988.
4. FARACO, C. A., TEZZA, C. **Prática de texto: para estudante universitário.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
5. FÁVERO, L. L., ANDRADE, L.C. V. O., AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
6. MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 1986.
7. _____. **Concepção e análise da língua falada no livro didático de português de 1º e 2º graus.** Conferência apresentada na 49ª Reunião Anual da SPBC, Belo Horizonte, UFMG, 1997.
8. _____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 7. ed. S. Paulo: Cortez, 2007.
9. _____. **O tratamento da oralidade no ensino de língua.** Recife: UFP, 1993.
10. SIGNORINI, I. (org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

A expansão econômica na fronteira sul-ocidental amazônica e os impactos na identidade das populações indígenas - o caso dos Madija

Manoel Estébio Cavalcante da Cunha¹

Introdução

Antes de iniciar este trabalho convém afirmar, para efeito de explicitação do ponto de vista nele defendido, em qualquer espaço ou tempo da história brasileira, que todo conflito interétnico envolvendo indígenas tem como pano de fundo, irremediavelmente, o uso, a posse e/ou a propriedade da terra dos índios, isto é, a conversão ou expropriação do espaço desses povos, o que redundará em impactos e problemas para definição de suas identidades na atualidade.

Não defenderemos a identidade como algo dado previamente e imutável, senão que estamos de acordo com o conceito trabalhado por Bauman (2005, p. 22) para quem a identidade é

uma coisa que ainda precisa se construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais - mesmo que, para que esta luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta.

A questão do Acre

Veremos que o processo de expansão econômica na fronteira sul-ocidental amazônica causou impactos nas populações indígenas, comprometeu a escolha de alternativas identitárias pelas quais elas pudessem lutar e proteger, porque o estoque de escolhas que podiam aderir foi desconsiderado, descaracterizado e, contraditoriamente, após tudo fazerem para que os índios se afastassem dos modelos autóctones de que

dispunham, cobraram-lhes coerência com uma identidade que lhes é impossível assumir, numa exigência sem sentido por um multiculturalismo que foi destruído, como parte da estratégia desta expansão econômica.

Em meados do século XIX, mais precisamente em 1852, tem início na Amazônia Sul-Occidental uma frenética corrida pelo extrativismo do látex da seringueira. Esta corrida teve seu ápice em 1877 e motivou um movimento comandado pelas Casas Aviadoras² de Belém e de Manaus, com a ativa participação do governo do Amazonas que estimulou o crescimento econômico, primeiro de exploradores e pesquisadores - com a finalidade de reconhecimento do terreno, Manuel Urbano, João Gabriel, William Chandless, Lábrea para finalmente financiar incursões de mercenários para confrontar os bolivianos e anexar a porção amazônica que hoje constitui o Estado Acre ao Brasil.

Um desses mercenários foi Luís Galvez Rodrigues de Arias, financiado pelo governo do Amazonas, que com patrocínio das casas aviadoras proclamou, em 1899, a República Independente do Acre. Mas este aventureiro não conseguiu se manter no poder e, hostilizado pelos governos de ambos os países foi expulso e desfez-se o Estado independente do Acre.

Aliás, o nome Acre provém da palavra uwakürü, que pertence ao vocabulário da língua Apurinã, e que foi distorcido pelo seringalista João Gabriel que não entendeu sua pronúncia e nem acertou a grafia de sua escrita ao fazer encomendas de mercadorias para seu patrão numa Casa Aviadora de Belém, escrevendo primeiro uakiri, depois Aquiri, Aqri e, finalmente, Acre.

Em 1902 quando os bolivianos, numa tentativa de marcarem sua autonomia sobre o território, pretenderam arrendar a área para o Bolivian Syndicate of New York, novamente o governo do Amazonas, com o patrocínio de casas aviadoras de Manaus, financiaram uma nova rebelião, a autoproclamada Revolução Acreana, comandada pelo aventureiro José Plácido de Castro.

Ao final da contenda, em que os seringueiros³ foram obrigados

pelos seringalistas⁴ a lutarem contra o exército boliviano, os contendores brasileiros conseguiram a vitória e novamente se decretou o Estado Independente do Acre.

Esta tal independência nada mais era do que a liberdade tão almejada e, finalmente conseguida pelos seringalistas para venderem a borracha sem assumir qualquer ônus tarifário para com o governo da Bolívia.

Os seringueiros, que foram os verdadeiros combatentes da guerra, continuaram tão escravizados quanto antes. Já o aventureiro Plácido de Castro que chegara ao Acre como agrimensor, ao final do confronto tornou-se grande proprietário de terras e foi assassinado numa disputa com um coronel de barranco⁵, tendo sido emboscado em seu seringal, o Capatará, à margem direita do Rio Acre, em nove de agosto de 1908, por um bando de jagunços sob o comando de Alexandrino José da Silva, que também fora combatente da "Revolução Acreana" e que ocupava, por ocasião do assassinato de Castro, o posto de subdelegado em Rio Branco.

Todo o movimento que resultou na anexação do Acre ao território nacional foi orquestrado à revelia de acordos diplomáticos internacionais fartamente documentados dos quais o Brasil tinha conhecimento ou era signatário, e pelos quais reconhecia que este território pertencia, efetivamente, conforme chancela estabelecida por meio de Tratados Hispano-Portugueses, como o de Madrid de 1750, o de Santo Ildefonso de 1777 e o de Badajoz de 1801, à pátria boliviana.

Não fora todos estes tratados que precederam a independência das colônias espanholas, o governo do império do Brasil assinara o Tratado de Ayacucho em 1867, no qual reconhecia a área do litígio como pertencente à pátria boliviana, admitindo como fronteira entre os dois países uma linha limite que ia do rio Madeira até as nascentes do rio Javari.

As autoridades brasileiras e os representantes das Casas Aviadoras que fomentaram esta batalha, cnicamente, argumentavam em favor de uma suposta identidade a qual, segundo eles, os brasileiros mantinham com o espaço amazônico, e o mesmo não se dava com os bolivianos, que mantinham sua identidade com o bioma andino. Nesse argumento se vê

uma convergência com Bauman na obra já citada, p. 85, segundo o qual

as batalhas da identidade não podem realizar sua tarefa de identificação sem dividir tanto quanto, ou mais do que, unir. Suas intenções incluídas se misturam com (ou melhor, são complementadas por) suas intenções de segregar, isentar e excluir.

Mas convém refletir que o estabelecimento desses Tratados entre Portugal e Espanha, que antecederam a independência das colônias espanholas na América, já colocava os indígenas da Amazônia Sul-Ocidental numa situação de vítimas, pois suas negociações e assinaturas envolviam disputas que se travavam entre as duas potências imperialistas em litígio pelo domínio desta parte do Novo Mundo. A maior vitimização se dava porque elas não consideravam esses habitantes autóctones como portadores de direitos sobre este território que eles habitavam. Segundo Loureiro, (1982 p. 22) a:

Amazônia está revelando uma pré-histórica antigüíssima. Nas cavernas do Lauricocha, nas nascentes do Amazonas, a camada arqueológica mais profunda evidenciando a presença do homem, alcançou a recuada data de 7.565 a.C, seguida de outra, com utensílios, de 6.000 a.C e de uma terceira, pré-cerâmica, correspondente a 3000 a.C. Estes restos arqueológicos permitem afirmar, de maneira incontestável, que a nossa região natal já é habitada há mais de 10.000 anos, ininterruptamente.

Os confrontos iniciados em meados do século XIX motivados pela chamada Questão do Acre, envolvendo a disputa pela fronteira Sul-Ocidental da Amazônia, foi apenas mais um episódio no longo e doloroso rosário de disputas envolvendo o uso, a posse e a apropriação de territórios indígenas no Brasil. Mas este confronto foi sem dúvida um dos mais sangrentos, tendo sido altamente lesivo à integridade física dos nativos que se encontravam no palco da disputa, bem como fora comprometedor da autodeterminação das populações sobreviventes.

As batalhas travadas pelos seringalistas brasileiros contra o poder constituído da república boliviana pela disputa dessa porção amazônica deixou os índios, literalmente, no meio do fogo cruzado.

Pelos relatos de aventureiros e estudiosos que percorreram esse território antes, durante e um pouco após estes episódios, é possível se ter uma idéia do quão dramática fora para os indígenas presentes na Amazônia Sul-Occidental a ocupação deste espaço pelo não-indígena.

Nos relatos de Manuel Urbano, 1861, William Chandless, 1864, Lábre, 1872, Caetano Monteiro, 1880, in Gonçalves, 1991, tem-se um panorama da rica diversidade étnica e cultural presentes no rio Purus e em seus principais afluentes.

No entanto, Cunha (1986, p.159) fazendo um comentário acerca do que viu em 1904, um ano após o término da chamada Revolução do Acre, diz o seguinte:

Quem hoje sobe o Purus não os vê (os índios) mais como os viram Silva Coutinho, Chandless e Manuel Urbano. Os Hipurinãs figuram-se mais numerosos, mas sem os caracteres de outrora; e os puru-purus (palmaris), que nos apareceram, em nada mais lembram aqueles curiosos selvagens, de todo despeados das terras marginais e vivendo em enormes malocas flutuantes, numa permanente viagem, ancorando ao acaso pelas praias e "barreiras" . (...) É que cederam lugar a uma imigração intensiva, ou foram absorvidos por ela.

O interessante é que Lábre em 1872, cumprindo papel de desbravador com a finalidade de anexar terras para o extrativismo, faz um relato em que deprecia a forma de vida dos indígenas e sugere que eles sejam cedidos para particulares para trabalharem na lavoura, pois, segundo ele, ao "fim de três gerações estariam os seus descendentes civilizados, na lavoura, e o Estado teria homens úteis e aproveitáveis". (Gonçalves, 1991, p. 118) A estratégia funcionou, conforme atesta o relato de Cunha, acima.

A perda de diversidade étnica também ocorre com os indígenas do Juruá, conforme podemos depreender dos relatos de Constant Tastevin

sobre suas incursões por este rio e seus afluentes entre os anos de 1921 a 1925. Sendo que no caso do Juruá algumas etnias descritas nos relatos sobrevivem como sub-grupo nomeado entre os Yaminawa, conforme se pode atestar no quadro ao lado⁶.

Nº de ordem	Nome da etnia	Significado do nome	Informações atuais
01	Amahuaca	Nome de um rio	Fugiu para o Peru
02	Bastonawa	Filhos da floresta	Sobrevivem como sub-grupo Jaminawa com o nome de Bastadawa
03	Binchawa	Os vespas	Não se tem mais notícias
04	Bitinawa	Escudos de couro de anta	Não se tem mais notícias
05	Capanawa	-----	Não se tem mais notícias
06	Chandenawa	Pássaros azuis	Sobrevivem com o etnônimo de Shawádawa
07	Charanawa	Abelhas	Não se tem mais notícias
08	Chaunawa	Comedores de osso	Sobrevivem como sub-grupo Yaminawa com o nome de Shawádawa
09	Eskinawa	Beija-flores	Não se tem mais notícias
10	Hatsakma	Os homens	Não se tem mais notícias
11	Hsu-nawa	Os rãs	Não se tem mais notícias
12	Iskunawa	Os japiim	Não se tem mais notícias
13	Kamanawa	Os tigres	Não se tem mais notícias
14	Kanamari	-----	Migraram para o Amazonas
15	Katiana do Muru	-----	Não se tem mais notícias
16	Kontanawa	Palmeira Jaci	Não se tem mais notícias
17	Kununawa	Comedores de cogumelos	Sobrevivem como sub-grupo Yaminawa com o nome de Kududawa
18	Kurunawa	Os que pintam o corpo de branco	Não se tem mais notícias
19	Machonawa	Os sariguês?	Não se tem mais notícias
20	Mai-nawa	Os que dormem no chão	Não se tem mais notícias
21	Marinawa	Os cotias	Sobrevivem como subgrupo Yaminawa com o nome de Baridawa
22	Mastanawa	Os tossurados?	Não se tem mais notícias
23	Nehenawa	-----	Não se tem mais notícias
24	Nisinawa	Árvore da casca flexível	Sobrevivem como sub-grupo Yaminawa com o nome de Dxidawa
25	Nohanawa	-----	Não se tem mais notícias
26	Paranawa	Os enganadores ou preparadores de emboscadas	Sobrevivem como sub-grupo Jaminawa com o nome de Txanedawa
27	Runu-nawa	Os jibóias	Não se tem mais notícias
28	Takanawa	Os comedores de fígado	Não se tem mais notícias
29	Tosinawa	Espécie de periquito de asas brancas	Não se tem mais notícias
30	Tyuchunawa	Os do fogo apagado	Sobrevivem como sub-grupo Yaminawa com o nome de Bapudawa
31	Vamunawa	O mesmo que javalis	Não se tem mais notícias
32	Vuinawa	O mesmo pássaro que Isku	Não se tem mais notícias
33	Wiri dyapa	Os javalis	Não se tem mais notícias. Há os Yawanawa, Yawa é Javali
34	Yumanawa ou Papavo	Os comedores de peixe	Não se tem mais notícias

Os Madija no contexto indígena do Acre ontem e hoje

Madija é um etnônimo que designa a autodenominação de uma etnia pertencente à família linguística Arawá, que os regionais denominam de Kulina. Este nome, assim como os nomes Curina, Curinos, Colina, que já foram atribuídos a etnia, são todos desconhecidos do vocabulário da língua do povo, já o nome Madija é um substantivo humano, característico da língua, e quer dizer gente, o ser humano.

Este nome além de enfatizar as características humanas dos indivíduos da etnia, serve também para designar os subgrupos, que é a forma como os Madija organizam sua sociedade. Os subgrupos são nomeados pela adoção do nome de um animal, acrescido deste etnônimo humanizador, por exemplo: Ccorobo Madija, gente do peixe jiju, Badu Madija, gente do veado, Huariccodse Madija gente do tatu, Anobedse Madija gente do porquinho caititu etc.

Segundo dados colhidos por organismos públicos, tanto estatais quanto de igrejas, católica e evangélicas, bem como da sociedade civil com atuação junto aos Madija dos lados brasileiro e peruano, a etnia tem uma população estimada em cerca de 3.000 indivíduos vivendo no Brasil, parte no Acre e parte no Amazonas, mais um contingente aproximado de 400 indivíduos no Peru.

Os contatos desta etnia com a sociedade ocidental, em alguns momentos históricos foram mais intensivos e violentos, como no período do boom na borracha, entre 1877 e 1914. Tastevin diz que o rio Humaitá, em Tarauacá, era, por excelência, o rio dos Madija, mas tanto este etnógrafo quanto outros viajantes, pesquisadores e aventureiros, dão notícias da existência de grupos radicados em outros pontos do território acreano antes e ligeiramente após o contato. Algumas notícias descrevem a existência de grupos no rio Acurawa, no Paraná do Ouro, no rio Eru, no rio Gregório e no rio Tarauacá.

Tastevin relata que membros da etnia viviam em aldeias próximas das dos grupos Pano, sobretudo dos Kaxinawa, e que eles colhiam todos

os legumes que estes plantavam, deixando os donos dos roçados famintos, no entanto, os proprietários não reagiam porque temiam o forte poder sobrenatural dos dzupinaje, feiticeiros do mal dos Madija, além de temerem a própria índole guerreira deste povo.

Uma característica da etnia era, e ainda é, a sua índole arredia em relação ao contato com os não-índios. Isto os faz viver em constantes conflitos interétnicos. Num desses conflitos eles mataram dois seringueiros, e os seringalistas da região organizaram uma correria⁹, forçando-os a se mudar para as cabeceiras dos grandes rios, como o Envira, o Purus e outros locais em que não havia a ocorrência de árvores de seringueiras.

Os percalços até aqui apontados e que vitimaram os indígenas da Amazônia Sul-Occidental a partir do contato com a sociedade não-indígena, são definidores de conflitos e mudanças de identidade que afetam os grupos e os indivíduos indígenas sobreviventes.

Bauman na obra já citada comentando o fenômeno da identidade a partir dos deslocamentos e desterritorializações, diz: "estar total ou parcialmente 'deslocado' em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (...) pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora (P. 19)".

Nossa pesquisa com os Madija revela, muito claramente, este desconforto e perturbação que lhes afeta, porque a subversão/invasão/subtração/expropriação de seu território imemorial dificulta a manutenção e proteção de sua luta pela identidade de matriz indígena pré-contato.

Por outro lado, em todos os episódios aqui descritos se detecta no *modus operandi* do colonizador a xenofobia alimentada por uma ideologia que vê no outro, no diferente, a fonte de todos os males, conforme descrito por Duschatzky e Skiar.

Foi esta ideologia que alimentou no passado as correrias que vitimaram centenas de milhares de índios, e dezenas de etnias que desapareceram desta fronteira Sul-Occidental. Estima-se que até a segunda metade do século XIX, a população indígena presente em território acreano era de aproximadamente 150 mil índios vindos dos rios Ucayalli, Madre de Dios

e seus afluentes no Peru.

Atualmente, operando pela mesma lógica, mas com outras estratégias, esta ideologia ainda afeta os poucos milhares de sobreviventes, pois a regra agora é que “a própria civilização desloca a violência externa à coação interna, mediante a regulação de leis, costumes e moralidades” (Duschatzky e Skliar, 2001, p. 121).

Esta estratégia é verificada pela obrigatoriedade do indígena sobreviver em uma fração mínima de terra demarcada, e ainda ter que dividi-la com etnias com as quais, num passado recente, digladiava-se em conflitos interétnicos, num processo simbólico de significado importante na lógica que propiciava o equilíbrio sistêmico do processo ecológico, ambiental e humano, que era a marca da ocupação territorial por estas populações.

Neste contexto de absoluta desvantagem para os indígenas, os Madija teimam em reconstruir sua identidade a partir do que restou de sua cultura material e imaterial, lutando por protegê-la e legar a seus descendentes o maior número de elementos desta cultura, num ato de absoluta deferência pelos ancestrais.

Assim é que eles mantêm acesa a tradição de uma Etnomedicina carregada de simbolismos culturais, a qual é capaz de, segundo pesquisadores que estiveram com os Madija, garantir uma mortalidade infantil menor entre as crianças da etnia¹⁰ do que a verificada entre os filhos dos regionais não-indígenas e tanto estes quanto os Kaxinawa que partilham a Terra Indígena Alto Purus com eles, procurar os Madija para que os xamãs curem crianças não indígenas acometidos de doenças.

No quadro epidemiológico Madija, as doenças podem ser classificadas em duas categorias: a) doença interna infantil (epetukái) que acomete os bebês devido ao consumo de carne de animais machos pelos seus pais e b) doença interna em adultos (dori) que acomete geralmente crianças e homens adultos. Esta patologia é atribuída a ação de dzupinaje, que transmite a doença injetando a substância dori no corpo de suas vítimas.

Donald K. Pollock, que realizou pesquisa etnográfica com os Madija do Purus, descreve um ritual tokorime, que é o ritual de cura do dori. Ele

diz que o ritual

Acontece normalmente no centro da aldeia, num local destinado para estes fins, mais precisamente entre as duas filas de casas. O ritual começa quando as mulheres formam um pequeno semicírculo e cantam para que os xamãs/espíritos venham tratar o doente. Este, por sua vez, senta-se próximo, em um banco ou rede. Os xamãs surgem da floresta com a aparência de espíritos tokorime, vestindo trajes feitos de fibra de palmeira, que consistem de um longo toucado, semelhante a um véu que cobre a cabeça e a parte superior do corpo, e uma saia longa, que vai da cintura até os pés. Os xamãs entoam cantos, um de cada vez, virados de frente para o semicírculo formado pelas mulheres dançando com curtos passos estilizados. Cada xamã aspira tabaco pelo nariz, que lhes é trazido por uma mulher. O tabaco constitui elemento vital do ritual de cura. Em seguida, o xamã apalpa a área doente do corpo do paciente e, ao descobrir dori, suga fortemente o local. Dori também pode ser extraído por sucção utilizando as mãos em concha que, a seguir, são friccionadas pelo xamã no próprio peito. Em ambas as técnicas, o xamã aprisiona dori dentro de seu próprio corpo, expelindo-o em seguida, vomitando e cuspidando. Retira-se a seguir para a floresta, quando um segundo xamã toma seu lugar. Os xamãs vão se alternando, repetindo o ritual até sentirem que dori foi completamente extraído.

Além desta Etnomedicina, os Madija mantêm muitos outros costumes, como o da caçada no sassaca, camuflagem feita de palhas, como as que faziam seus ancestrais. Os Madija da atualidade ficam de espreita durante horas no sassaca esperando os animais que, ao se aproximarem, são certamente flechados.

Outros elementos importantes da cultura autóctone Madija são o nomadismo e a tradição da pesca e da coleta de frutos silvestres para subsistência alimentar, que é apenas complementada por uma rudimentar agricultura, de cultivo basicamente da macaxeira e banana.

Esta etnia que escolheu, como diz Bauman, a alternativa de lutar teimosa e eternamente para manter e proteger as tradições culturais com base na identidade de seus ancestrais carece da atenção, respeito, solidarie-

dade e do apoio da sociedade nacional. Esta, que tanto vilipendiou os índios durante cinco séculos, a partir deste século XXI deve auxiliá-los na tarefa de manter acesa a chama dessa cultura milenar, para que nosso mundo seja culturalmente mais plural, e nós, humanamente mais tolerantes.

NOTAS

¹ Professor da Rede Estadual, Gerente de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação - SEE, Especialista em Ciências Sociais e Mestrando em Letras Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (UFAC).E-mail: estebio@pop.com.br

² Assim eram denominados os estabelecimentos comerciais instalados em Belém e Manaus. Seus proprietários eram majoritariamente portugueses ou árabes, que recebiam financiamento direto do capital financeiro inglês, maior interessado pela exploração da borracha na Amazônia.

³ Trabalhadores responsáveis pela extração do látex da seringueira. Viviam em condições sub-humanas e eram tratados como escravos pelos patrões. Eram homens nordestinos em fuga da seca, e que eram desviados, por meio de uma propaganda enganosa, da rota de migração que compreendia o eixo Nordeste/Sudeste, onde a atividade cafeeira empregava inclusive imigrantes europeus.

⁴ Eram os patrões dos seringueiros, responsáveis pela operacionalização direta da exploração gumífera nos seringais localizados na floresta, e pela transferência da matéria-prima para as casas aviadoras em Belém e Manaus, de onde este produto era exportado para a Europa, sobretudo para abastecer a indústria de pneumáticos que estava se expandindo em razão da nascente indústria automobilística. A super produção de borracha obtida e enviada às casas aviadoras só era possível às custas da super-exploração da força de trabalho dos seringueiros.

⁵ A maioria das sedes dos seringais era localizada nas beiras dos rios, nos barrancos, daí a expressão atribuída aos seringalistas, pois eles detinham muito poder. Era uma analogia aos mandatários e donos do poder econômico do Nordeste, grandes proprietários de terras em que desenvolviam atividades açucareira. Estes proprietários compravam a patente de coronel da guarda nacional e exerciam poderes despóticos sobre seus agregados, que viviam nas mesmas condições dos servos da gleba, na Idade Média. Este modelo era replicado na Amazônia, por meio das relações estabelecidas pelos seringalistas com os seringueiros.

⁶ Estas informações acerca dos subgrupos nomeados que sobrevivem no interior da etnia Yaminawa, foram obtidas a partir do cotejo das anotações contidas nos relatórios de Tastevin, com as informações colhidas entre representantes da etnia, em trabalhos de campo realizados pelo autor durante os meses de maio a agosto do ano de 2006 nas Terras Indígenas Cabeceiras do Rio Acre, em Assis Brasil, e Mamoadate em Sena Madureira.

⁷ Mamífero da subclasse dos marsupiais, cuja fêmea tem no ventre uma bolsa em que traz os filhos pequenos; gambá, sarigüéia.

⁸ Tinham este nome em razão do corte cabelos que os indivíduos da etnia faziam

⁹ Expedição armada patrocinada pelos seringalistas com a finalidade de exterminar os índios para a liberação de mais áreas para o extrativismo. A estratégia consistia na organização de jagunços armados com o auxílio de um índio já contatado que conhecia a floresta e que servia de guia para a expedição. Ao chegarem à aldeia ficavam de tocaia esperando o anoitecer. Quando os índios dormiam, tocavam fogo na Maloca e os fuzilavam, pois acordavam aturdidos e sufocados pela fumaça.

¹⁰ Poucos antropólogos na Amazônia exploram detalhadamente as interpretações indígenas sobre doença. Pollock fez isto em 1988, na aldeia Maronaua, situada no Alto rio Purus, no município de Santa Rosa. A aldeia, à época, era composta por cerca de 160 indivíduos e, ele pôde constatar que a saúde da população adulta de Maronaua, em geral, também parecia boa.

Referências bibliográficas:

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**/ Zigmunto Bauman ; tradução , Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. , 2005
- CUNHA, Euclides da. **Um paraíso perdido - (ensaio estudos e pronunciamentos sobre a Amazônia)**, organização, introdução e notas Leandro Tocantins. - Rio de Janeiro: José Olympio; Fundação Desenvolvimento de Recursos Humanos, da Cultura e do Desporto e do Governo do Estado do Acre, 1986.
- DALMOLIN, Gilberto Francisco. **O papel da escola entre os povos indígenas: de Instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural**, Rio Branco, EDUFAC, 2004.
- DUSCHATZKY, Sílvia e SKLIAR Carlos. in **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**/organizado por Jorge Larrosa e Carlos Skliar, tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001
- GONÇALVES, Marco Antônio Teixeira (ORG.). **Acre: História e Etnologia**. Rio de Janeiro Núcleo de Etnologia Indígena, LPS/IFSC/ UFRJ, Fundação Universitária José Bonifácio. 1991.
- GORDON, Flávio. **Os Kulina do Sudoeste Amazônico: História e Sociedade**, Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGAS - Museu Nacional, 2006.
- LOUREIRO, Antônio. **Amazônia 10.000 anos Manaus**, Editora Metro Cúbico, 1982.
- POLLOCK, Donald. 1994. **Etnomedicina Kulina. Em: Saúde & Povos Indígenas** (Santos, Ricardo V.& Coimbra Jr., Carlos (orgs.), pp143-160, Rio de Janeiro: Fiocruz.
- TASTEVIN, Constant. **Entre os índios do Alto Juruá**, tradução livre de alunos de pós-graduação em Ciências Sociais da USP - Sem referências de data.

Letramento: uma teoria sobre educação linguística

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior¹

Considerações iniciais

O termo letramento desponta na literatura correspondente aos estudos da Linguística Aplicada e da Educação, em meados da década de 80 do século XX, para não só ampliar os significados dos processos de alfabetização, como também marcar diferenciação entre os atos de decodificação do signo verbal escrito e as práticas sociais de usos desse código operadas pelos sujeitos falantes de uma ou várias línguas.

Como tradução da palavra inglesa literacy, letramento engloba não apenas os domínios dos processos de ler e escrever, mas também a utilização dessas habilidades em práticas sociais em que a leitura e a escrita sejam indispensáveis. Abarca, dessa forma, a interação necessária e imprescindível entre os sujeitos falantes de uma língua e o código no qual essa se configura em sua forma escrita.

O surgimento desse termo respondeu às novas abordagens dos estudos lingüísticos - impulsionadas pelos estudos de Mikhail Bakhtin e Michel Foucault - que passaram a enfocar as funções sócio-comunicativas da linguagem humana. Nesse paradigma, letramento envolve também as apropriações da leitura e da escrita realizadas à margem da escola, superando os modelos tradicionais de domínio da língua escrita que eram vislumbrados pelas instituições de ensino.

Pode-se inferir, então, que o termo letramento não surgiu para denominar a aprendizagem da norma padrão da língua - o que foi, durante muito tempo, o objetivo maior do ensino da língua materna nas escolas, mas, sobretudo, para adequar os processos de apreensão da leitura e da escrita às novas postulações teórico-metodológicas da Linguística, surgidas da reflexão acerca das interações verbais mantidas em sociedades cada vez mais complexas e proeminentemente marcadas por relações de poder.

Práticas Sociais de Letramento e Educação Lingüística

Os estudos sobre letramento congregam as várias reflexões propostas pelos estudos linguísticos contemporâneos, que veem a língua como veículo funcional de ação mútua entre o indivíduo e a sociedade de que ele faz parte. Para melhor compreender esse termo, recentemente incorporado à literatura dos estudos sobre a linguagem, urge refletirmos sobre a comunicação escrita. Nesse ponto, quando pensamos na escrita, imediatamente imaginamos no uso da palavra, com a qual podemos estruturar nossos pensamentos e perpetuá-los no papel, pois muita coisa é apagada pelo tempo, mas não a palavra escrita.

O letramento compreende, além dos domínios orais da língua, suas manifestações escritas, tanto no âmbito da leitura quanto da produção, para fins sociais diversos. O sujeito que se apropria de uma língua o faz por necessidades de comunicação, de se manter atuante entre os demais membros do meio onde vive. Assim, os variados níveis de letramento surgem não apenas da capacidade de decodificação do signo verbal escrito, mas, sobretudo, das percepções das nuances sócio-histórico-verbo-ideológicas que determinam o uso da palavra: o sujeito, para praticar socialmente a leitura e a escrita da língua, engendra-se num mecanismo dialógico, em que a ideologia é fenômeno por excelência.

É importante, pois, ressaltar a contribuição dos estudos linguísticos, principalmente aqueles que versam sobre o sócio-interacionismo da linguagem, para a formulação das teorias sobre o letramento, uma vez que a linguagem humana tornou-se mais compreensível a partir desses estudos. Além disso, a Linguística, ciência que estuda as línguas de uma ou de várias sociedades humanas, além de desvendar a natureza das línguas, contribuiu significativamente na dinamização e objetivação do ensino e da pesquisa na área da linguagem.

As diversas teorias linguísticas estudadas atualmente (fase contemporânea da Linguística - a partir do século XX) apontam para um notável desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à extensão dessa ci-

ência a outras áreas relacionadas, como as Ciências da Educação, por exemplo, em que as preocupações com a aquisição e interação com o código verbal escrito proporcionaram a emergência das teorias sobre as práticas de letramento.

A fase moderna da Linguística teve início com as idéias que a estruturaram classicamente. Nesse sentido, as contribuições de Saussure sobre a língua, reunidas no Curso de Linguística Geral (1916), foram determinantes para o estabelecimento da cientificidade da linguística e suscitaram várias correntes do pensamento linguístico, dentre as quais o estruturalismo, que propunha rigor científico no estudo da linguagem humana, adotando a dicotomia língua x fala proposta pelo mestre de Genebra.

Mikhail Bakhtin, um dos principais responsáveis pelas abordagens sócio-interacionistas da linguagem, das quais resultaram as noções sobre letramento, aproxima-se das idéias de Saussure ao conceber a língua como fato social fundado nas necessidades de comunicação, contudo diverge do genebrino ao valorizar a manifestação individual de cada falante. Para Bakhtin, a língua devia ser considerada como algo concreto, daí a valorização da fala e a refutação do caráter abstrato de língua proposto por Saussure.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, mais especificamente nos capítulos 5 e 6, Bakhtin concebe a língua como veículo de comunicação vivo, por isso dinâmico e flexível, que deve ser compreendido nos contextos de uso. Assim, refuta a idéia de que a língua seja um conjunto de normas rígidas e imutáveis, uma vez que a compreensão do signo linguístico se efetiva na dinâmica interativa dos atos comunicativos. Além disso, enfatiza que não há enunciação monológica, portanto a língua deve ser concebida como fenômeno dialógico.

A concepção bakhtiniana de língua como sistema de interação verbal, em que a realização dos discursos, falados ou escritos, dá-se por meio da interlocução - ação linguística entre sujeitos - proporcionou novos olhares sobre as ações de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, dentre os quais se destaca o letramento, que, segundo Magda Soares (1999, p. 17), pode ser entendido como estado do sujeito que não apenas possui domí-

nio das habilidades de ler e escrever, mas também exerce tais práticas na sociedade em que vive, a fim de interagir socialmente.

A noção de letramento encontra-se hoje incorporada aos princípios teórico-metodológicos propostos pelo MEC - Ministério da Educação do Brasil - para os processos de ensino-aprendizagem da língua materna na escola. Além disso, esse órgão responsável pelas diretrizes e pela gestão da educação formal em nível nacional propõe a extensão do conceito de letramento a todas as áreas do conhecimento, como forma de a escola proporcionar aos educandos o uso efetivo da aprendizagem adquirida, por meio das instituições de ensino, em suas experiências cotidianas, revertendo-a em práticas de interação, compreensão e transformação da sociedade.

Não nos aprofundaremos na discussão sobre os eventos de letramento das outras áreas do conhecimento, ou seja, sobre as estratégias de interação com outros signos convencionalmente estabelecidos, como números, gráficos, tabelas, etc.; já que o objetivo central deste trabalho é refletir sobre as práticas sociais de usos da leitura e da escrita em contextos variados. Por esse motivo, circunscrever-nos-emos no âmbito da incorporação do conceito de letramento para os processos de ensino-aprendizagem da língua materna. Cabe-nos, dessa forma, estabelecer diálogos com as noções de letramento que vêm sendo divulgadas pelos documentos oficiais do MEC, na área de Alfabetização e Linguagem:

Letramento é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muitos variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita - com ampla

autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos -, a literatura a respeito assume ainda a existência de tipos de letramento ou de letramentos, no plural. (Pró Letramento: Alfabetização e Linguagem. Brasília: 2007, p.11)

Desse excerto extraído do documento do MEC - elaborado como suporte teórico para o Programa de Formação Continuada dos Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - emana uma concepção de letramento pautada no fenômeno da interação verbal: para além da decodificação, o letramento é concebido, nesse documento, como qualidade de quem utiliza as habilidades de ler e escrever na vida cotidiana, transfigurada em práticas sociais que permitam a emancipação do sujeito como ser social capaz de utilizar a língua (nas modalidades oral e escrita) para diversos fins comunicativos.

Ademais, o documento admite a variabilidade de graus de letramento, pois, além de concebê-lo como o domínio das tecnologias do ler e do escrever (codificar ou decodificar), insere-o nos contextos das práticas sociais que surgem na e à margem da escola. Nessa linha de raciocínio, tão importante quanto aprender a ler e escrever é pôr em uso essas competências no dia-a-dia da vida prática dos sujeitos que coabitam espaços fortemente marcados pela escrita ortográfica, uma característica de quase todas as sociedades ocidentais contemporâneas.

Ressalta também, no trecho citado, a percepção de que esse aprendizado, nomeado de letramento, não privilegia apenas o domínio da escrita sob a égide de uma norma canonizada pelos estudos gramaticais, mas compreende também os múltiplos usos que se faz da língua para fins comunicativos, considerando variantes como o contexto, os objetivos dos atos comunicativos, a posição social dos interlocutores, dentre outros.

Mais importante ainda: o documento considera também a relevância da oralidade para o estabelecimento da interação entre sujeito-língua-sujeito, pois os níveis de letramento são variados, e não podemos considerar como letrados apenas aqueles que dominam as habilidades do ler e do

escrever. Numa sociedade letrada, há várias maneiras do falante ter acesso à língua escrita, mesmo que para isso necessite do auxílio de alguém que escreva o que deseja expressar. Sobre esse aspecto, Luiz Antônio Marcuschi (2001, p. 25) diz: "Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas o que faz uso formal da escrita."

Outro aspecto que se destaca no trecho citado, imprescindível para a percepção sobre letramento, é a questão da indissociabilidade entre língua e sociedade: as línguas surgem e se desenvolvem na sociedade, é por isso que, para existir, uma língua precisa dos sujeitos que a articulem no cotidiano do meio onde vivem:

A linguagem não era divinamente inspirada nem uma manifestação das leis da natureza, mas um produto social, mutável e irregular, que refletia o progresso da sociedade humana da mais baixa a mais alta forma de conhecimento. (Steimberg, 1997, p. 240)

Por esse motivo, as teorias sobre o letramento superam a artificialidade do processo ensino-aprendizagem da língua focado na mera transmissão de normas gramaticais, pois

[...] a língua é um dialeto que tem um exército, uma marinha e uma força aérea; essa é a única diferença que pode ser percebida de uma perspectiva realmente lingüística. Em outras palavras: o Estado define ou deixa de definir a fronteira entre língua e dialeto. (Steimberg, 1997, p. 236)

Em um ensaio, cujo título é "A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística", reunido no livro *Língua Materna: letramento, variação & ensino*, Marcos Bagno (2002) afirma que a norma-padrão é obsoleta e antiquada. Além disso, sugere que, se quisermos proporcionar um ensino mais dinâmico e eficaz da língua, em busca de uma educação lingüística que desenvolva as múltiplas competências comunicativas dos sujeitos, em vez de simplesmente substituímos uma norma ana-

crônica por outra mais atualizada, devemos nos apropriar do conceito de letramento, concebido por esse autor como:

... um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que permitam (ao aprendiz) fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever. De nada adianta ensinar uma pessoa a usar o garfo e a faca se ela jamais tiver comida em seu prato para aplicar essas habilidades. De nada adianta, também, ensinar alguém a ler e a escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e de escrita. (2002, p. 52).

Como se pode perceber, a noção de letramento supera a valorização da norma-padrão e o preconceito linguístico quanto aos dialetos, manifestações orais de uso da língua concretizadas no dia-a-dia dos atos comunicativos. Ao priorizar as práticas sociais de usos da leitura e da escrita, como formas de interação verbal, as teorias sobre o letramento refletem o que de mais atual há nos estudos linguísticos: o rompimento com a visão tradicional de certo e errado, pois a língua não é estática, ela sofre transformações ao sabor do tempo e é influenciada por contextos históricos, sociais, aspectos culturais e políticos. Com base nesses pressupostos, as teorias sobre os eventos de letramento não concebem a língua como algo canônico, imutável, por isso evitam os tradicionalismos prescritivos e normativos, para focalizar nas práticas da leitura e da escrita.

E, ao focalizar nos usos sociais da leitura e da escrita, o letramento trabalha numa perspectiva sócio-interacionista da linguagem humana, defendida, entre outros, por Mikhail Bakhtin, e incorpora as discussões do âmbito da sociolinguística sobre os fenômenos da variação linguística. Em suas Primeiras palavras da 35ª edição do livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (São Paulo: 1999), Marcos Bagno estabelece uma comparação entre águas estagnadas e àquelas que nunca se detêm em seu curso para, metafóricamente, representar, respectivamente, a língua que é regida por normas e àquela que representa a complexidade comunicativa de uma determinada comunidade linguística.

Aqui, recorreremos, também, à imagem do rio-língua construída por Bagno para a associarmos à imagem do discurso-rio da poética de João Cabral de Melo Neto, a fim de melhor explicitar que é na interlocução (inter + locução = ação linguística entre sujeitos) que a língua se mantém viva - fazendo-se, é claro, imprescindivelmente presentes nessas ações interlocutivas: os processos de letramento. E, como se instauram e se desenvolvem no seio da sociedade, os eventos de letramento são as concretizações dialógicas dos atos de ler e escrever.

Em um belo poema, intitulado Rios sem discurso, o célebre poeta pernambucano constrói uma imagem poética altamente consciente do caráter sócio-interacionista da língua. Numa visão objetiva e racional sobre as especificidades da linguagem verbal, o poeta manifesta a consciência de que a língua existe para suprir necessidades comunicativas, por isso realiza-se na ação entre os interlocutores. E é essa interação que permite à palavra construir sentidos, estabelecer comunicação, num discurso-rio que se constrói na interação com outros discursos e no estabelecimento de uma coerência intra e interdiscursiva, pois a palavra, fora de um contexto sócio-interacionista, não comunica, ela é, segundo o poeta, muda (inexpressiva).

Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água parálitica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais; porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.
(...) (Melo Neto, 1986, p. 26)

Ao estabelecer essa comparação entre o fluxo dos rios e o fluxo

das palavras, João Cabral evidencia que sem inter-relacionamento não há discursos. Nesse aspecto, o discurso poético em questão harmoniza-se com a idéia bakhtiniana de que "a língua é um fato social cuja existência se funda nas necessidades de comunicação" (Bakhtin, citado por Brandão, 2001, p.11). É nessa lógica que opera as teorias sobre o letramento, tirando do submundo lingüístico as pessoas que não conseguem interagir de forma eficiente com o signo verbal escrito. Para isso, deixa de lado um modelo de língua aristocrático, feudal e arcaico, para abarcar uma concepção mais concreta: a da interação verbal.

A língua não é uma abstração: muito pelo contrário, ela é tão concreta quanto os mesmos seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante. Se tivermos isso em mente, poderemos deslocar nossas reflexões de um plano abstrato - "a língua" - para um plano concreto - os falantes da língua. (Bagno, 2002, p. 23)

Nesses termos, a Linguística Aplicada e as Ciências da Educação, quando propõem o letramento como forma de superação do ensino-aprendizagem tradicional de línguas - que era centrado na decodificação e na memorização de regras - afirmam que os usos da língua não devem ser conceituados como certo ou errado, e sim como adequado ou inadequado, pois os contextos de uso da língua é que determinam as formas e as modalidades de registros. Daí não ser mais possível um ensino discriminatório, em que a linguagem do aluno seja desvalorizada em virtude da falsa supremacia dos cânones prescritos pela gramática normativa.

Toda essa discussão parte da constatação de que a escola, lócus institucionalizado como agência de letramento, não se preocupava com o caráter social dos domínios das tecnologias do ler e do escrever, e sim com apenas um dos eventos, o letramento, aquele que tradicionalmente foi instituído como principal tarefa da aprendizagem da língua nas instituições formais de ensino: a alfabetização. Dessa forma, a educação formal, de forma autoritária, desconsiderava as nuances ideológicas da língua e, dentre essas, as relações de poder que determinam a "proeminência" de uma variedade

linguística sobre as demais.

[...] 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. (idem)

Em contraposição, o fenômeno do letramento permite pluralizar os usos e competências que se desenvolvem por meio da língua:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. (Kleiman, 1995, p. 20)

De fato, as instituições formais de educação sempre se preocuparam em alfabetizar, pouco importando, para elas, as significações que os sujeitos atribuíam às habilidades de ler e escrever em ambientes extra-escolares. A superação dessa limitação metodológica parte do princípio de que a alfabetização é apenas um dos eventos de letramento de que a pessoa necessita para se desenvolver plenamente como cidadão nas sociedades fortemente marcadas pela escrita ortográfica.

O conceito de letramento reconhece, a priori, que todo ser humano, alfabetizado ou não, quando coabita espaços fortemente marcados pela escrita ortográfica, compartilha, com os demais seres, uma cultura escrita. Explica-se: nas sociedades ocidentais letradas, o cidadão vivencia, de forma íntima e crescente, um complexo de padrões de comportamentos, crenças e dogmas, está sujeito a normas institucionais, experiências, sensações artísticas e emocionais, assim como desenvolve atividades de lazer e intelectuais, etc.; e tudo isso é fortemente marcado pelo código verbal escrito.

Os eventos de letramento são, dessa forma, a essência da sociabili-

dade humana, que se dá por meio da linguagem. Nesse processo, o uso da língua funciona como elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua: uma ação mútua que se constrói com base em relações hierárquicas. Por essa razão, muito mais importante que aprender a dominar as tecnologias do ler e escrever, é tornar-se capaz de utilizar a leitura e a escrita, de forma consciente e crítica, na nossa vida prática, participando de práticas sociais de letramento que nos permitam agir como certa autonomia.

Um dos principais avanços que a noção de letramento incorporou às práticas de ensino-aprendizagem da língua materna é a superação do discurso falacioso de existência da língua como uma essência:

Ora, "a língua" como uma "essência" não existe: o que existe são seres humanos que falam línguas, "os indivíduos que constituem o todo da população". (Bagno, 2002, p. 25)

Destarte, estudiosos da linguagem têm apresentado novas concepções sobre língua, concebendo-a como um fenômeno dinâmico e variável, utilizado pelos seres humanos, para estabelecer intercâmbios lingüísticos, nos mais variados contextos: familiar, comunitário, profissional, religioso, político, etc. Por conseguinte, o letramento inclui as significações operadas pelos sujeitos com a língua, isto é, a relação língua/sujeito nos contextos sociais, ao longo de toda a vida.

E essa abordagem de ensino da língua, preocupada com as funções sociais do sujeito, vem sendo incorporada, como já afirmamos, aos documentos oficiais que traçam diretrizes para a educação brasileira. A Gerência de Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Acre prepara um programa de formação continuada para os professores, pautado nos princípios teórico-metodológicos do letramento. Em documento elaborado pela Abaquer Consultores e Editores Associados, a pedido da SEE-AC, destaca-se a seguinte concepção de letramento:

O desenvolvimento do letramento é um processo que ocorre ao longo de toda a vida - não ocorre apenas na escola ou por meio da aprendizagem formal, mas também por meio de interações com os pares, colegas e comunidades mais amplas. Não se pode pretender que um jovem, no fim do ensino médio, tenha todos os conhecimentos de que necessitará ao longo de sua vida adulta, mas a escola deve fornecer bases sólidas para seu aprendizado. (SEC-AC: 2007, p. 10, em formulação)

Como se vê, o documento da SEE-AC concebe o letramento como abordagem de ensino da língua em que as relações sociais desenvolvidas pelos sujeitos devem ser priorizadas, pois a percepção do e no mundo letrado inclui práticas que vão além da mera decodificação do código verbal escrito. Talvez, dessa forma, consigam superar a visão binária de mundo instaurada pela Modernidade, superando as dicotomias entre normatizado/não-normatizado, incluído/excluído, absolvendo do mundo do não-ser as manifestações linguísticas divergentes da norma padrão, que é, segundo Bagno (1999), um ideal fossilizado de língua, portanto, inaplicável.

Considerações Finais

A percepção do e no mundo letrado inclui práticas sociais que vão além da decodificação do signo verbal escrito. Para isso, indivíduos, alfabetizados ou não, desenvolvem variadas estratégias linguísticas para interagirem socialmente em espaços fortemente marcados pela escrita ortográfica. Esse conjunto de práticas sociais, que possibilitam compreender e atuar no mundo, a Linguística contemporânea chama de práticas de letramento.

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.

Marcuschi (2001) afirma ainda que 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 interagem socialmente. Isso se torna possível através do desenvolvimento de estratégias lingüísticas - "que surgem e se desenvolvem à margem da escola" (Marcuschi: 2001, p. 21) - de interação entre o sujeito e a sociedade em que ele atua.

Por esse motivo, a noção de práticas sociais de letramento ultrapassa o modelo de ensino-aprendizagem da língua em contextos escolares e desconstrói a categoria de sujeitos iletrados, pois todo ser humano que convive em sociedades marcadas pela escrita ortográfica, mesmo que não seja alfabetizado, possui algum grau de letramento.

Portanto, os eventos de letramento são variados, principalmente no que se referem à aquisição da língua escrita e ao desenvolvimento de gêneros orais para fins de interação verbal. Há aqueles que podem envolver uma apropriação mínima da escrita, como indivíduos analfabetos, mas letrados, uma vez que identificam valores, reconhecem o ônibus do qual necessitam para se locomover, são capazes de fazer cálculos, distinguem mercadorias pelas marcas, argumentam em favor de suas idéias, crenças, sentimentos e experiências de vida, etc., porém não escrevem, nem lêem. Em contrapartida, há práticas de letramento que exigem uma apropriação mais profunda da escrita, tais como ler, escrever e analisar uma obra literária ou formular um tratado científico, etc.

Enfim, os fenômenos de letramento são variados e não incluem somente o domínio das normas que usufruem maior prestígio na sociedade: uma educação lingüística fundamentada nos princípios do letramento busca, sobretudo, dinamizar a relação sujeito/língua/sujeito, já que a lín-

gua, como abstração, não existe; ela é o resultado concreto das interações estabelecidas pelos falantes. A dinamicidade dos atos de interação verbal indica que cada falante, inserido em contextos sociais de comunicação verbal, adota práticas linguísticas que assumem significados em suas relações com o outro, por isso a noção de letramento supera a valorização de uma norma aristocrática e feudal, para priorizar os usos sociais da leitura e da escrita em diversos contextos de interação verbal.

NOTAS

¹Professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Acre e Aluno do Mestrado em Letras da UFAC - Universidade Federal do Acre. E-mail: osvaldobojr@yahoo.com.br

²Professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Acre e Aluno do Mestrado em Letras da UFAC - Universidade Federal do Acre. E-mail: osvaldobojr@yahoo.com.br

Referências bibliográficas:

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. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado Livre de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO NETO, João Cabral de. **Poesias completas**. 4 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986.

STREINBERG, Jonathan. **O historiador e a questione della língua.**
In: BURKE, Peter & PORTER, Roy (orgs.). **História social da linguagem.**
Trad. Alvaro Hattner. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos
Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.
ed.rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília:
Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
Letramento: leitura e escrita para o ensino médio. Rio Branco-AC: Secre-
taria de Estado de Educação, Gerência de Ensino Médio & Abaçar
Consultores e Editores Associados, 2007. (Em elaboração).

Direitos humanos e identidade indígena: registro civil de nascimento do indígena e o uso do nome em língua indígena

Patrícia Helena dos Santos Carneiro*

“Toda pessoa tem direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei.” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Artigo VI).

I. Constituição Federal, direitos humanos e direito internacional

A Carta Constitucional brasileira de 1988, quando promulgada, foi chamada de "constituição cidadã" por ser um verdadeiro catálogo de direitos. A dignidade da pessoa humana foi elevada a fundamento do estado democrático de direito, conforme o disposto no seu Artigo 1.º, sendo interpretada pelo ilustre jurista Afonso da Silva (2006) da seguinte maneira:

"Se é fundamento é porque se constitui num valor supremo, num valor fundante da República, da Federação, do País, da Democracia e do Direito. Portanto, não é apenas um princípio da ordem jurídica, mas o é também da ordem política, social, econômica e cultural. Daí sua natureza de valor supremo, porque está na base de toda a vida nacional".

Neste mesmo diapasão, o texto constitucional situa a prevalência dos direitos humanos como um dos princípios regentes das relações internacionais do Brasil (Artigo 4.º, inciso II, Constituição Federal). O texto constitucional previa ainda, no Artigo 5.º, § 1.º, que "as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata".

É impossível pensar nas previsões da nossa Carta Magna relativas aos direitos humanos sem entendê-las no contexto do direito internacional, como o âmbito de influência e de produção de normas deste tipo por

excelência, as quais, uma vez aceitas e ratificadas pelos estados, em conformidade com o rito constitucional de cada qual, passam a integrar o seu corpo normativo². Assim é bastante perceptível a relação entre o direito internacional e o direito interno, no citado artigo 5.º, agora no § 2.º, quando prevê que "os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte".

A Emenda Constitucional n.º 45, de 2004, tornou equivalente os tratados sobre direitos humanos que seguissem o rito constitucional previsto no § 3.º do mesmo Artigo 5.º, em que consta: "Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais"³.

A temática indígena também consta especificamente neste catálogo de direitos constitucionais quando reconhece-se o Indigenato⁴ e garante-se no Artigo 231 da Carta Magna um amplo leque de direitos indígenas de espectro constitucional, como sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam⁵, além da garantia, no Artigo 232, de que "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".

Poderíamos falar aqui longamente sobre as causas e as consequências dessa previsão constitucional, mas o curto espaço não nos permite. Preferimos situar estes artigos 231 e 232 da Carta Magna como balizadores de uma nova etapa na relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas. Neste contexto devemos ainda salientar que o Estatuto do Índio (Lei 6.001/73) foi em parte derogado pela Constituição de 1988.

Um avanço no âmbito dos direitos humanos foi a convenção n.º 169 sobre povos indígenas da Organização Internacional do Trabalho (OIT),

aprovada em 1989, e recepcionada pelo Estado brasileiro mediante o Decreto 5.051 somente em 19 de Abril de 2004.

Este tratado internacional, tal como o seu Artigo 1.º prevê, aplica-se:

"a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial;

"b) aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas."

Assegura essa convenção n.º 169, no seu Artigo 3.º (destaques nossos), que:

"1. Os povos indígenas e tribais deverão gozar plenamente dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculos nem discriminação. As disposições desta Convenção serão aplicadas sem discriminação aos homens e mulheres desses povos.

"2. Não deverá ser empregada nenhuma forma de força ou de coerção que viole os direitos humanos e as liberdades fundamentais dos povos interessados, inclusive os direitos contidos na presente Convenção."

Ao mesmo tempo em que a Convenção n.º 169 é uma fonte geradora de direitos aos indígenas, para o Estado ela gera uma obrigação, tal como consta no seu Artigo 2.º:

"1. Os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade."

Se o texto constitucional reconhece aos índios a sua língua, a Convenção n.º 169 no seu Artigo 28.º avança pormenorizando (destaques nossos) que:

"1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.

"2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.

"3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas."

Cabe também salientar da recente aprovação, em 13 de setembro de 2007, da Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, votada positivamente por 143 países, dentre eles o Brasil, a representar uma grande conquista a causas indígenas. Derivada desta declaração, outros direitos ainda serão conquistados, com certeza. Mas isto é futuro.

II. Resgate e valorização da identidade: nome e língua

Tal como vimos, os direitos indígenas gozam de proteção tanto na Convenção 169 sobre povos indígenas da OIT, legislação internacional, como na Carta Magna brasileira. Obviamente que a Convenção 169 é mais abrangente ao prever questões centrais para o direito indígena.

No quadro desses dois instrumentos, emergem direitos a serem exercidos pelos indígenas, porém, sobretudo, obrigações ao Estado brasileiro, tal como salientamos acima, o qual deve assumir a sua responsabilidade de

realizar, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade (artigo 2.º da Convenção 169).

Ambas as legislações citadas representam neste âmbito de estudo uma quebra de paradigma: o indígena antes considerado incapaz e tutelado é alçado à categoria de cidadão no Estado brasileiro. Empreendemos assim um novo começo para o diálogo entre o Estado Nacional e os Povos Indígenas e também para uma longa caminhada de resgate da identidade e da valorização das culturas indígenas.

Em relação ao resgate da língua, citamos a iniciativa do município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, de co-oficializar as línguas indígenas Tukano, Nheengatu e Baniwa em 2002. Ante essa nova situação lingüística, Almeida (2007) avalia que "Falar a língua indígena e exigir ser entendido através dela denota uma postura coadunada com uma certa teoria de pluralismo jurídico, que aponta concomitantemente para equivalência ou para uma interlocução bilíngüe ou trilingüe". Quanto às relações entre os atores sociais, assegura ainda o mesmo autor que:

"A interpretação do sentido profundo desta força mobilizadora desafiante e desta dinâmica de autoconsciência cultural parece voltar-se principalmente para expressões identitárias. Pode-se dizer, portanto, que através da afirmação lingüística estariam também as tentativas dos povos indígenas em controlar de maneira mais autônoma suas relações com o Estado e com as instituições privadas (entidades confessionais, ong's, empresas), cujas ações mediadoras configuram formas renovadas de tutela"⁶.

Barreto Rocha (2005) parece resumir bem as várias vertentes da nova situação da emergência de direitos linguísticos, derivada também dessa co-oficialização:

"São Gabriel da Cachoeira e a sua diversidade cultural tornam-se um importante referencial para o propósito da preservação da riqueza lingüística do mundo. A convivência, tensa e pacífica, de vários povos distintos na área do município e o crescimento sociopolítico das co-

comunidades no seio da sociedade urbanizada da sede, levou ao desenvolvimento de normas municipais, legislação destinada a igualar o direito de usar os idiomas autóctones ao direito de empregar a língua portuguesa, única oficial no Brasil. A preservação das línguas indígenas, com apoio não somente em documentos legais mas em costumes não escritos, pode ser paradigma novo de construção de novas referencialidades humanísticas para o mundo se for uma iniciativa dotada de ramo científico capaz de sustentar teoricamente e referendar cabalmente tal experiência de convivência amazônica, um avanço importante da última década, de interação, de educação e de desenvolvimento sustentável, preservando a dignidade das comunidades envolvidas"⁷.

III. Direito ao nome

Apesar da nossa constituição ser a abonadora de direitos aos indígenas, ainda estamos em processo de construção para o exercício pleno dos direitos. Um desses direitos a exercitar é o direito ao próprio nome.

O direito ao nome está garantido nos textos nacionais e em instrumentos internacionais, como, por exemplo, no artigo 16 da Declaração dos Direitos Civis e Políticos, que prevê o seguinte:

"Toda pessoa terá o direito, em qualquer lugar, ao reconhecimento de sua personalidade jurídica."

"1. Toda criança terá direito, sem discriminação alguma por motivo de cor, sexo, língua, religião, origem nacional ou social, situação econômica ou nascimento, às medidas de proteção que a sua condição de menor requer por parte de sua família, da sociedade e do Estado.

"2. Toda criança deverá ser registrada imediatamente após seu nascimento e deverá receber um nome.

"3. Toda criança terá o direito de adquirir uma nacionalidade."

Neste mesmo sentido de reconhecimento de direitos, a Convenção sobre Direitos da Criança, no seu Artigo 7.º, também protege o direito ao

nome e registro de nascimento:

"1. A criança será registrada imediatamente após o seu nascimento e terá, desde o seu nascimento, direito a um nome, a uma nacionalidade e, na medida do possível, direito de conhecer seus pais e ser cuidada por eles.

"2. Os estados-partes assegurarão a implementação desses direitos, de acordo com suas leis nacionais e suas obrigações sob os instrumentos internacionais pertinentes, em particular se a criança se tornar apátrida."

Em consonância com os textos internacionais, a legislação brasileira também garante o direito ao nome, previsto no Código Civil, no seu artigo 16, verbatim: "Toda pessoa tem direito ao nome, nele compreendidos o nome e o sobrenome". A norma civilista assegura, pois, a toda pessoa o direito ao nome, escrevendo ainda Diniz (2006) que "o nome integra a personalidade por ser o sinal exterior pelo qual se designa, se individualiza e se reconhece a pessoa no seio da família e da sociedade"⁸

Como forma de assegurar a primeira certidão de nascimento, a Lei n.º 9.434, de 10 de dezembro de 1997, garante o gratuidade do registro civil de nascimento. Por isto, este documento deve ser providenciado pelo Estado brasileiro até como primeiro passo para assegurar a prestação de outros direitos que dele dependem necessariamente.

IV. Indígenas amazônicos brasileiros

No caso específico dos indígenas, encontramos-nos ante uma situação de invisibilidade dessas pessoas, ante as instituições, para o exercício de direitos civis; uma invisibilidade causada em parte pelo isolamento geográfico, pelas condições históricas e também pela dificuldade de registro encontrada pelos indígenas quando decidem realizá-lo.

Primeiramente, é importante dizer que o indígena, segundo a Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, em seu Artigo 12, prevê o registro civil dos indígenas nestes termos:

"Os nascimentos e óbitos, e os casamentos civis dos índios não integrados, serão registrados de acordo com a legislação comum, atendidas as peculiaridades de sua condição quanto à qualificação do nome, prenome e filiação.

"Parágrafo único. O registro civil será feito a pedido do interessado ou da autoridade administrativa competente."

Essa mesma Lei 6.001/73 prevê a existência de um Registro Administrativo específico ao indígena, no seu Artigo 13:

"Haverá livros próprios, no órgão competente de assistência, para o registro administrativo de nascimentos e óbitos dos índios, da cessação de sua incapacidade e dos casamentos contraídos segundo os costumes tribais.

"Parágrafo único. O registro administrativo constituirá, quando couber documento hábil para proceder ao registro civil do ato correspondente, admitido, na falta deste, como meio subsidiário de prova."

Com o direito nas mãos e seguindo a vertente de um novo momento para os povos indígenas, o contexto atual é procurar ampliar o exercício da cidadania pelos povos indígenas, catalisando o surgimento das suas reivindicações, tal como o uso do nome indígena em registro civil de nascimento e ainda o uso do nome indígena na sua própria língua. Ao atender estas reivindicações está chamado o Estado brasileiro, que já se mobiliza mediante o trabalho da Secretaria Especial dos Direitos Humanos em parceria com o Projeto Rondon, com o qual desenvolve o Projeto Piloto "Registro Civil de Nascimento dos Povos Indígenas", em realização neste momento no Estado do Amazonas.

V. Considerações finais

Estamos à espera de que os resultados deste projeto piloto possam ser positivos no sentido de podermos aplicá-lo aos demais Estados brasileiros, de modo a executar o espírito da Convenção 169 da OIT, conferindo maior visibilidade a estes cidadãos até agora "invisibilizados" pelas condições jurídico-históricas e políticas do Estado.

Afinal trata-se de assegurar de modo mais completo a dignidade humana, fundamento do estado democrático de direito brasileiro, resguardando assim os compromissos internacionais assumidos pelo país nos tratados relacionados a esta matéria. Tal como ensina Carrillo Salcedo, "la obligación jurídica, y no sólo moral y política, de los Estados de asegurar el respeto de los derechos humanos se desprende del reconocimiento de la dignidad de la persona, proclamada en la Carta de las Naciones Unidas y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y de ahí que los derechos humanos constituyan una de las dimensiones constitucionales del Derecho Internacional Contemporáneo"⁹.

Pode parecer incrível, uma vez que estamos no século XXI, mas garantir direitos aparentemente normais em um estado democrático de direito há muito acostumado com as lides de defesa da cidadania, como o direito ao nome ou ao registro civil, ainda é um sonho que necessita da nossa intervenção engajada - como acadêmicos - e de políticas públicas efetivamente levadas a cabo no interior deste nosso País.

NOTAS

⁹Patrícia Helena dos Santos Carneiro, doutora em direito internacional público pela universidade de Santiago de Compostela, é professora da Universidade Federal do Amazonas, Consultora Jurídica para o Projeto Piloto "Registro Civil de Nascimento dos Povos Indígenas", phelena2005@gmail.com

¹Afonso da Silva, José: Comentário Contextual à Constituição, 2.ª edição, São Paulo: Malheiros, 2006, p. 38.

²Para Fraga, o tratado internacional, regularmente concluído, "é uma fonte de direito, expressamente prevista na constituição, produzida com a colaboração externa, ao lado de outras, emanadas, apenas, de órgãos internos. A sua promulgação é consequência desse fato constatado e, ao contrário do que se pensa, não é, apenas, prática que se estabeleceu, mas exigência constitucional implícita. Não tem o efeito de transformá-lo em direito interno, mas tão-só de conferir-lhe força executória. Ao aplicar a norma convencional, o Poder

Judiciário aplica o próprio tratado (Direito Internacional) e não o direito nacional (o produzido, apenas, pelos órgãos internos) em que, supostamente se tenha transformado por via do decreto de promulgação" (Fraga, M.: O conflito entre tratado internacional e norma de direito interno: estudo analítico da situação do tratado na ordem jurídica brasileira, Forense, Rio de Janeiro, 1998, p. 127).

³Sobre o tema, vide Oliveira Mazzuoli: "Hierarquia Constitucional e Incorporação Automática dos Tratados Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos no Ordenamento Brasileiro", Revista de Informação Legislativa, N.º 148, Ano 37, Outubro-Dezembro, 2000.

⁴Vide Afonso da Silva: Comentário Contextual à Constituição, cit., p. 868.

⁵O texto integral do Artigo 231 diz o seguinte: "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

⁶Almeida, Alfredo Berno de: "Os movimentos indígenas e a autoconsciência cultural. À guisa de apresentação", Almeida, Alfredo Berno de: Terra das Línguas: Lei Municipal de Oficialização de Línguas Indígenas. São Gabriel da Cachoeira. PPGSCA-UFAM / FUNDAÇÃO FORD, Amazonas, Manaus 2007, pp. 13 e 15.

⁷Rocha, Júlio César Barreto: Novas Filologias. Da Amazônia para o Mundo. MiniCurso ao Congresso Regional da SBPC / Manaus, Amazonas.

⁸Diniz, Maria Helena: Código Civil Anotado, 12.ª edição, São Paulo, Editora Saraiva, 2006, p. 41.

⁹Carrillo Salcedo, Juan Antonio: Dignidad frente a barbarie. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, cincuenta años después, Madrid, Minima Trotta, 1999, p. 135.

Referências bibliográficas:

AFONSO DA SILVA, José. **Comentário contextual à constituição.**

2.ª edição, São Paulo: Malheiros, 2006.

ALMEIDA, Alfredo Berno de (org.). **Terra das línguas: lei municipal de oficialização de línguas indígenas.** São Gabriel da Cachoeira.

PPGSCA-UFAM, FUNDA, FORD, Amazonas, Manaus 2007.

DINIZ, Maria Helena. **Código Civil anotado**. 12.^a edição, São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

FRAGA, M.: **O conflito entre tratado internacional e norma de direito interno: estudo analítico da situação do tratado na ordem jurídica brasileira**. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

ROCHA, Júlio César Barreto: **Novas filologias. Da Amazônia para o mundo**. Mini-curso ao congresso regional da SBPC, Manaus, Amazonas.

SANTOS, Ana Flávia Moreira & Oliveira, João Pacheco de. **Reconhecimento étnico em exame: dois estudos sobre os Caxixó**. Rio de Janeiro: Contracapa, LACED, 2003.

Terra alta e terra baixa, escolas para índios e escolas indígenas: “tudo não é igual”

Paulo Roberto Nunes Ferreira¹

1. Considerações iniciais: “haska pae shutã?” (como vai xará?)

Após sete anos de visitas intercaladas e quatro anos de cursos de formação em Magistério Indígena, de 2000 a 2007, o que seguirá são questionamentos, indagações, dúvidas, "problemas" entre as ideias de "escolas nas aldeias indígenas" e "escolas indígenas nas aldeias" entre o povo kaxinawá, cujos rios visitei seis, dos sete em que localizam-se suas terras indígenas, a saber: Purus, Envira, Tarauacá, Jordão, Muru e Humaitá.

Nesse percurso, quatro metáforas foram definidoras, presentes nas linguagens do ser humano kaxinawá: Nukun yura², nixi pae³, yube (jibóia)⁴ e o kene⁵. Questionam-nos, eu e os "kaxi"⁶, sobre as concepções Huni Ku⁷ de escola e conhecimento, a partir de entrevistas e debates realizados em oficinas nas aldeias para construção de Projetos Político Pedagógicos (P.PPs), onde participaram anciãos, mulheres, lideranças masculinas e femininas, agentes indígenas agro-florestais e de saúde, pajés, líderes de canto e jovens.

O tema da educação escolar indígena, com todos os seus adjetivos legais, "intercultural, diferenciada, bilíngüe, específica e comunitária", é engendrado pela problemática das perguntas a seguir que surgem em contexto de viagens de um assessor da Secretaria de Educação a terras indígenas, seu contato com a cultura dos Huni Ku?, e a construção de propostas pedagógicas, num programa de educação escolar para índios do Governo do Estado do Acre e as conflitantes ideias de uma "escola para índios" versus uma "escola indígena".

2. As quatro metáforas:

A primeira das metáforas foi o nixi pae, literalmente traduzido por "cipó forte". Entre os não indígenas, ele é mais conhecido como Ayahuasca. Segundo Elsje Lagrou (1998, p 133):

"Ao ingerir esse cipó, os humanos adquirem a capacidade para visitar (...) um mundo de imagens yuxin, oposto ao mundo terrestre dos corpos. Ayahuasca produz imagens móveis e uma pulsação constante de formas que flutuam livremente, um mundo de pura potencialidade de alteridade. (...) À noite os homens que bebem o cipó têm acesso a um conhecimento inacessível para a consciência do estado de ser diurno."

Os rituais de ingestão da Ayahuasca tornaram-se, em certa medida, correntes em cursos de formação. Os professores argumentam que, ao beber, poderão conhecer mais. Dizem os kaxinawá: "se bebe Ayahuasca para conhecer!" São atributos das "imagens" que chegam ao bebedor: o movimento, a fluidez, a transformação e a aprendizagem. Augustinho Manduca, xamã do rio Jordão, em 2007, ao acompanhar as revisões dos projetos das escolas kaxinawá de seu rio, afirmava: "meu professor, sabe quem foi? Foi o nixi pae, foi ele quem me ensinou!" Essa constitui a primeira metáfora.

Quanto à segunda, tem-se: aquele que ingeriu a Ayahuasca pode simplesmente não ver nada, ou ver pessoas, amigos, parentes, outros lugares, os kene ku? (desenhos verdadeiros), mas pode, também, visualizar yube (jibóia), que ensina e que contém o mundo na potencialidade de seus desenhos. Edvaldo Domingos, da aldeia Novo Lugar, no rio Purus, disse à Elsje Lagrou (1998, p 176): "o desenho da cobra contém o mundo. Cada mancha na sua pele pode se abrir e mostrar a porta para entrar em novas formas". Tem-se uma jibóia que ensina, e desenhos no seu corpo que abrem as portas para novas formas do mundo.

Como aludido acima, o bebedor pode visualizar os desenhos verdadeiros, ensinados às mulheres kaxinawá pela jibóia, desenhos que, por vezes, são visualizados pelos homens nas "sessões de Ayahuasca", ou nos sonhos das tecelãs aprendizes. No desenho verdadeiro - kene ku?

-, está a concepção de percepção dos kaxinawá, pois sua imagem labiríntica sugere uma multiplicidade de caminhos. Teríamos, então, ao invés de uma percepção imaginativa, uma imaginação perceptiva (LAGROU, 2002, p 46). Nos kene ku?, assim que um padrão é identificado, outro dá continuidade; ele encerra-se independentemente da margem. Quem vê deve ter a capacidade de projetar, de imaginar para perceber a sua continuidade além do pano ou das miçangas. Essa é a terceira metáfora - a percepção imaginativa e a multiplicidade de caminhos.

Mas o bebedor pode ainda ver pessoas estranhas ou seus parentes próximos, e, nesse caso, ele estaria vendo o nuk? yura, que, literalmente, traduz-se por "nosso mesmo corpo". Lagrou (1998, p 24) afirma que essa é a mais inclusiva expressão da língua dos huni ku?. Em outras palavras, a metáfora de número quatro são os próprios parentes, em tudo que lhes permite perceber o outro como sendo seu próprio corpo. Nesse sentido, ressalte-se que, na escola, a relação, antes de se estabelecer entre professor e aluno, se estabelece entre parente professor e parente aluno⁸.

Como espero que esteja claro, as categorias de análise e entendimento são as dos próprios kaxinawá, de sua própria língua, socialidade e cosmologia. Acredito que, apesar do espaço escolar ser, assim como apontou Weber (2006, p 220), "lugar de re aprender saberes tradicionais", acrescentaria que ele é, inclusive, espaço também de aprender a "reaprender tradicionalmente⁹".

3. "Os assessores mandam nos índios. Eles é que decidem!" (Gersen Baniwa, 2006) ou Huni Ku?: os primeiros consultores

No Acre, duas entidades realizam cursos de formação em magistério indígena. A Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC), organização não governamental, pioneira em formação profissional para o magistério indígena, realizou seu primeiro curso em 1983. E, atualmente, a Secretaria de Estado de Educação (SEE-AC), que realizou seu primeiro curso no

ano 2000, oriundo de uma parceria institucional entre a SEE-AC e a CPI/AC.

Nos cursos de formação de professores indígenas, sejam para os cursistas formados pela CPI/AC, ou pela SEE-AC, os consultores são figuras emblemáticas e carregam consigo a "imagem" de que são detentores de saber altamente especializados e "avançados". Isso torna-se aparente na fala de Norberto Sales, um dos professores kaxinawá mais experientes do Acre:

"O consultor... é.. eles são aquelas pessoas importantes que traz mais conhecimento, que já estudou muito, que repassa pra nós, que nunca estudou ou estudou pouco. Ele que faz lembrar da nossa cultura, da nossa tradição. Às vezes nós mesmos não sabia da nossa cultura. Nós só sabia na cabeça, não no documento escrito, claro pra todo mundo ver. Era só dentro das cabeças das pessoas que sabem." (Norberto Sales, 2007)

Não duvido, pois, das competências técnicas dos consultores ou assessores, de seus saberes (antropológicos, lingüísticos, matemáticos, físicos ou pedagógicos), mestres e doutores de universidades públicas nacionais ou de outros países, isto é profissionais, que vêm aqui "ajudar" os índios. Entretanto, após ter acompanhado cursos de formação e ter atuado diretamente neles como assessor, e diversas oportunidades ouvido falas que diziam sobre "o prazer que era está ali aprendendo com os índios" e Gersen Baniwa que traz breves e caras palavras, em um encontro chamado Diálogos Interculturais¹⁰: "na educação escolar indígena é o único lugar onde os assessores mandam nos índios. Eles é que decidem!" (Diálogos Interculturais, Gersen Baniwa, 2006)

Se tantos pesquisadores vão aos indígenas para aprender com eles, por que esses não poderiam ser os primeiros ou os próprios consultores? Por que não os velhos a falarem de suas perspectivas do que é educação, do que pode vir a ser uma escola em uma aldeia? Por que os "doutores da floresta" ou os "intelectuais indígenas" não poderiam dar sentido ao senti-

do de suas escolas? Por que não organizar seus currículos em relação as suas percepções do que é importante aprender? Por que não alterar a organização do pensamento escolar? Por que nos Projetos Políticos Pedagógicos (P.P.P.s) apresentados em 2003 ao Conselho Estadual de Educação do Acre (C.E.E.-AC), dos quais seus pareceres são objeto de controvérsia, apresentam uma organização tão rígida que destinam um dia específico da semana para os índios caçarem? Esses são os primeiros questionamentos! Há tantos outros, que com a mesma preocupação - quem tem o poder de dar sentido, quem detém o sentido - são interessantemente debatidos por Viveiros de Castro¹¹(2002). Castro fala de um nativo enquanto uma construção autoritária do pesquisador, que tem a permissão, a autoridade - apenas ele -, de dotar a existência humana, dos sujeitos que pesquisa, de sentido. O pesquisador teria o que Castro chama de "vantagem epistemológica". Teria o assessor das escolas indígenas essa mesma vantagem, que se transformaria num documento consagrado, ou algo análogo?

"O antropólogo tem usualmente uma vantagem epistemológica sobre o nativo. O discurso do primeiro não se acha situado no mesmo plano que o discurso do segundo: o sentido que o antropólogo estabelece depende do sentido nativo, mas é ele quem detém o sentido desse sentido - ele quem explica e interpreta, traduz e introduz, textualiza e contextualiza, justifica e significa esse sentido. A matriz relacional do discurso antropológico é hilemórfica: o sentido do antropólogo é forma; o do nativo, matéria. O discurso do nativo não detém o sentido de seu próprio sentido. De fato, como diria Geertz, somos todos nativos; mas de direito, uns sempre são mais nativos que outros." (Viveiros de Castro, 2002, p 115)

Se na relação entre o antropólogo e o nativo há uma assimetria e uma vantagem fundamental de dotação de sentido que tem o antropólogo, essa mesma assimetria pode ser pensada no caso de técnicos governamentais, consultores ou assessores que atuam na área de educação escolar indígena? Que os índios expliquem, interpretem, traduzam, introduzam,

textualizem e contextualizem, justifiquem e signifiquem o sentido da escola, deem forma e matéria à escola indígena é o que menos ocorre?

Ao que parece, as práticas em educação escolar para indígenas partem quase sempre de um certo "pacote fechado". Suas características apresentam o bilingüismo e a interculturalidade, a especificidade e a diferenciação. Para usar o termo de Franchetto (2002, p 74) essa é a fórmula empacotada. Esse princípio que engendra perspectivas legais¹² da Educação Escolar Indígena, como a diferença cultural, poderia impedir, que se perceba, trata-se, antes de tudo, de uma "educação escolar Huni Ku?", e não de uma educação escolar diferenciada, como propala-se nos cursos de formação há pelo menos duas décadas no Acre?! D'Angelis (2003, p 50)¹³ num artigo intitulado Quem vai de arrasto não tem compromisso, faz interessante observação sobre o problema que carrega a expressão "diferenciada":

... "quero poder também quebrar outros encantos: o da nova máquina, ainda mais reluzente, dita "escola diferenciada... Se diferenciada tivesse aí o sentido de "valorizar a diferença", todas as escolas deveriam ser (e ser chamadas) assim: as dos índios e as dos não índios. Mas como só se chama "diferenciada" a escola indígena é evidente que o parâmetro de comparação é a escola "do branco" (D'angelis, 2003, p 50)

Se o tema da "vantagem epistemológica" do pesquisador e assessor alimentava os primeiros questionamentos, a "diferenciação" na educação escolar indígena alimentará as questões posteriores. Devo esclarecer que "diferenciação" é um termo que, acredito faz sentido, especialmente para o assessor, relativamente altero na aldeia, mas para quem fala o sentido mais próximo é o da "afinidade". Assim o kaxinawá que falava não falava senão dele próprio, mesmo que sob a baliza da "diferença"!

Certa vez estava na aldeia, deitado em minha rede e nas mãos: caderno, caneta e gravador. Na cabeça: a imagem "empacotada" de uma escola diferenciada. Bem dobrada, dentro do caderno, quase sem ser no-

tada, estava a "vantagem" que poderia transformar-se em "estatuto", que me referia acima. Entretanto, era hora de abrir o pacote com a seguinte pergunta:

"como assegurar que uma política pública, de massa, uniformizadora por definição, não imponha localmente, um novo modelo-padrão de escola diferenciada, simplificado e ineficaz" (Lopes da Silva, 2002, p 58)"

Como era de se esperar eu não dispunha da resposta à essa que me parece tão radical indagação. Entretanto os kaxinawá, em todas as aldeias onde estive, nos últimos dois anos apontaram fecundos caminhos à política pública.

De minha parte acredito que um projeto escolar se constrói sobre o estado momentâneo da vida social do grupo, do sentido de suas vidas e da dinâmica das suas atuações internas e fora da aldeia, não sobre a negação ao estrangeiro, tampouco da consagração da escola diferenciada, generalizante. E concordando com Bruna Franchetto, a escola, que se constitui obviamente, na ação do indígena na aldeia, é, entretanto especialmente referenciada pelo órgão oficial de educação escolar e por entidades não governamentais, "de apoio" aos povos indígenas. Essa pode constituir veículo de assimilação indígena, pelo "risco" de fazer da "escola indígena" espaço onde a experiência de conhecer tenha a "conotação da maneira de ser dos brancos", tornando-se "meio eficaz de neutralização da diversidade" (Franchetto, 2002, p 77).

É preciso refletir ainda que após mais de duas décadas de educação escolar indígena no Acre, ao que parece, sem simplificar a complexidade desse tema, a cultura indígena, adquiriu certo "prestígio e valor político" frente às entidades indigenistas e indígenas¹⁴. Precisamente, nos currículos das escolas indígenas foi "elevada" ao *status* de conteúdo escolar. Mas seria essa uma elevação mesmo ou teria um efeito contrário, oposto, se transformando em algo "diminuído" e folclorizado? Caberiam os rituais dentro de uma disciplina? Mesmo considerando o novo status da cultura indí-

gena, a escola mantém uma noção não indígena de conhecer. A cultura não permitiria interessante "estrutura" ao currículo escolar? A socialidade kaxinawá não poderia sugerir elementos à organização e funcionamento da escola? E aqui é preciso entender "socialidade" como:

(...)é um estado momentâneo na vida social de um grupo, definido pelo sentimento de bem-estar e pelo auto-reconhecimento como um grupo de parentes em plena forma. (...) Qualquer análise de organização social Kaxinauá precisa levar em conta a criação da socialidade, exatamente porque o conceito captura a visão própria dos índios sobre o sentido das suas vidas e a dinâmica das suas atuações no mundo. (...) Por isso a noção é mesmo o eixo da filosofia moral dos Kaxinauá(...) (Mccallum, 1998; Alteridade e sociabilidade Kaxinauá: perspectivas de uma antropologia da vida diária)

4. Yura wa (Fazendo o corpo)

Essa comunicação nasce em virtude da minha relação com os kaxinawá, das visitas que realizei e dos trabalhos que juntos desenvolvemos. Nesse percurso, ao tentar entender o que poderia significar "aprender", "conhecer", "estudar", "se formar" para um kaxinawá, deparei-me com a seguinte fala do professor José Benedito Ferreira, kaxinawá da terra indígena Praia do Carapanã: "Enquanto eu vejo muita gente falando em educação diferenciada, como vi hoje, eu queria falar de educação huni ku?" (OFICINA NIXPU PIMA, 2007).

Benedito "aparentemente" está parafraseando Viveiros de Castro (2002). Se é assim, como foi dito, o debate acerca desse tema deve ser ampliado e dever-se-ia perguntar o que "realmente" Benedito quis dizer, ou talvez: o que relacionalmente ele quis dizer? Na língua dos kaxinawá, yura wa ou yuda wa, quer dizer, segundo Lagrou (2005, www.nuti.scire.coppe.ufrj.br/arquivos/lagrounuti0605.rtf), fazer o corpo. Considero outras duas expressões com sentidos próximos ao desta, kawa e dami wa. A primeira quer dizer 'cozinhar', 'moquinhar'; está presente nos cotidianos das famílias e é metáfora ritual do nixpu pima, com uma tradu-

ção corrente de "nosso batismo". Esse é um rito de transição entre a infância e a idade adulta. A segunda palavra é dami wa, quer dizer 'transformar', literalmente fazer transformação. Esta "tríade" fala de processo e transformação, que se faz a partir da incorporação de sensações e experiências. Assim como os kaxinawá "domesticaram" a alteridade (LAGROU, 2005, www.nuti.scire.coppe.ufrj.br/arquivos/lagrounuti0605.rtf) das miçangas em seus desenhos para confeccionar pulseiras. Parecem estar refazendo o corpo da escola em um processo análogo ao que se faz com os corpos dos "estrangeiros" que chegam à aldeia e que, pouco a pouco, pela nomeação, pela comida, pelo compartilhamento de lembranças, pelos desenhos verdadeiros, pois podem ser construídos no corpo, vão se tornando parte daquele lugar, daquelas pessoas. Os estrangeiros, assim, têm os seus corpos alteros, de nawa, refeitos. Esse mesmo sentido, num processo de "fazer o corpo", agora o da escola, numa perspectiva huni ku?, é o que parece ocorrer e que visualizei a partir da experiência etnográfica passada nas terras indígenas: Igarapé do Caucho, no rio Muru; Humaitá, no rio Humaitá; Praia do Carapanã, no rio Tarauacá e Alto rio Jordão, no rio Jordão.

Esse processo de "fazer o corpo" conduz a novas e intrigantes perguntas, como, por exemplo: os primeiros Projetos Político-Pedagógicos apresentados ao Conselho Estadual de Educação do Acre (CEE - AC) em 2003, todos de escolas kaxinawá, são ordenados por disciplinas e séries. Isso reflete uma imposição do órgão oficial ou limitação da "prática" dos assessores? Ao analisar os pareceres do CEE-AC¹⁵, seus textos dizem que os PPPs não evidenciavam qual metodologia a escola desenvolve para fazer a ponte entre o saber escolar e o saber adquirido pela vida em comunidade. Mas deveria a escola ser pensada como algo que não tem ligação "natural" com a "comunidade escolar de parentes"? Estaria a escola "desligada", separada na/da aldeia de seus próprios parentes, devendo ter uma ponte como metáfora que representaria uma ligação, ao invés das relações de parentesco? As disciplinas na aldeia constituem uma "escola indígena" ou neutraliza a diversa perspectiva kaxinawá de como,

de que forma, a partir de que referências se deve conhecer? Até que ponto, ou mesmo se é possível, "capturar a alteridade" numa escola em que a experiência de conhecer já é, ela mesma, outra. E aqui vale lembrar as habilidades do caçador que, mesmo tendo que conhecer a "língua" de suas presas - ou seja, saber seus sons, seus gostos, seus hábitos -, aprende a conhecer a partir das práticas internas de sua cultura - o que inclui a sua relação com a natureza. Em que medida a política do órgão oficial responsável pelo sistema de Educação do Acre e as ONGs, que atuam, direta ou indiretamente, com a educação escolar indígena, são capazes de lidar com a diversidade, sem simplificar e consagrar um "modelo geral de escola indígena. E ainda questionar o que significa, nos termos das reivindicações do movimento indígena, uma educação escolar indígena de qualidade.

5. À guisa de conclusão: E tu txai ku? O que tá vendo com esse nosso intercâmbio?

Como aludi acima, nuk? yura, é a mais inclusiva expressão na língua kaxinawá. Fala dos que fazem parte do mesmo corpo, dos parentes próximos, dos que são huni ku?, pois essa comunidade de parentes próximos, com quem se vive, compartilha alimentos, banhos medicinais e lembranças, é assim chamada: nuk? yura. Segundo Lagrou (1998, p 345):

"Através da convivência, as pessoas acabam formando o mesmo corpo coletivo: compartilham memórias e substâncias. A frequência com que se organizam refeições coletivas, somadas à partilha sistemática de bens e atividades produtivas, cria a consciência de interdependência, responsável pela representação da comunidade como um corpo."

A classificação de quem "é" ou "não" huni ku? depende da totalidade de comparações que o falante estabelece. Ele pode incluir: (a) as pessoas de sua aldeia, (b) os kaxinawá de outras terras indígenas, (c) os outros

povos de língua semelhante e (d) ainda os "brancos" e povos indígenas de língua distinta. (Lagrou, 1998, p 345)

Augustinho Manduca¹⁶, xamã huni ku? do rio Jordão, explicou-me essa relação na seguinte perspectiva:

(...) Nuku kaya é que somos nós. Mas tem dois significado. Nuku bus é uma família só. É um grupo não misturado, se nós estamos tudo unido aqui o povo kaxinawá, aí vamos dizer nuku bus. E o parente [huni ku?] do Purus são nuku nabu. Mas aí tem outros parentes ali a gente diz nuku keska(...) Nuku itsa é parecido, faz as atividades e como quase igual, nuku keska e nuku itsa é sinônimo. (...) Jaminawa é quase imitando kaxinawá, mas é um povo diferente. No Acre o mais parecido é Jaminawa e Shanenawa, Katukina são perto e tem o Shipibo que é perto e o conibo realmente é kaxinawá é o mais perto de todos, realmente pode se comunicar com eles. Olha, diferente é principalmente madijá que ninguém entende a língua dele. Kaxarari também é muito diferente.(...) Aí vai pegando Madijá, Manxineri, Kaxarari, Apurinã é diferente, ninguém entende. Esses aí na nossa língua a gente chama de nuku shate ni. Eles são índios, mas são diferentes. (...)Mas tem nuku keska ma é outro povo, principalmente os índios do sul, que é o próprio índio, mas a cultura é diferente, mas também é os próprio branco, porque tem a cultura diferente, porque não pertence língua, não pertence a alimentação, não pertence nada de cultura do huni ku?...

Na fala de Augustinho, a aproximação e o distanciamento são graduais. Ele parte dos huni ku? - propriamente humanos - em direção aos que se parecem linguística e socialmente com o seu povo, chegando ao mais alto grau de distinção, para os quais as diferenças são as da própria noção de pessoa.

Continuei perguntando se esse tipo de "organização" poderia ajudar a "arrumar" a escola, o currículo das escolas. Augustinho argumenta:

Isso é muito importante pra essas pessoas que tão formando. Aí eles vão estudar o que tem de diferente na escola que eles tão querendo entender. É importante porque têm muitos jovem que tão estudando e não tem conhecimento diferente,

não viajaram nem andaram em outras aldeia. São muito jovens e estão começando a estudar e conhecer todas as culturas diferentes dos nossos irmãos e outras etnias aqui no Acre, porque somos todos índios só que etnia diferente. Isso é que eu acho importante, dá de organizar.

O que busquei durante o texto foi "equivaler" minhas noções e ações, enquanto assessor técnico de escolas indígenas do Governo do Acre, aos pontos de vista dos kaxinawá. Quis refletir sobre uma "relação de inteligibilidade" (Viveiros de Castro, 2002, p 125), ou fundar inteligibilidade na relação entre ação do técnico estrangeiro (nawa), as pessoas das aldeias, em suas formas de ser e as escolas indígenas. Não esforcei-me por "imaginar" ou diria "elaborar" uma sociedade kaxinawá. Essa não era minha função. As imagens e imaginação naquele momento já não eram minhas, eram as experiências dos kaxinawá que as tornaram dos projetos de suas escolas.

Augustinho e eu terminamos nossa conversa com a seguinte pergunta: "Paulo, e você, o que você tá achando desse nosso intercâmbio, dessa nossa troca de experiência aqui, de eu e você?" Sobre a pergunta, minha resposta está em que naquele momento, mais do que em todas as outras entrevistas, estabelecia-se uma relação simétrica. As perguntas que constroem a entrevista, que logo mais constituirá parte do "conhecimento", havia sido compartilhada e o sentido dela não era somente meu, tampouco, por mim arbitrado. "Augustinho" acabara de romper a ideia de que o pesquisador tem as razões do próprio "Augustinho". Ele conhece suas razões, produziu sentido e deu nova forma a entrevista. Agora seria a vez dele perguntar.

NOTAS

¹Historiador. Técnico em Educação Escolar Indígena da Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE-AC). E-mail: paulorobertonf@terra.com.br

²A mais inclusiva auto-definição para um Kaxinawá é nukun yuda, que significa uma pessoa que pertence ao nosso mesmo corpo: um corpo que é produzido coletivamente por pessoas que vivem na mesma aldeia e que compartilham a

mesma comida. (Lagrou, 1998, p 24)

³Nixi pae, em sua tradução literal, significa cipó forte. "Ao ingerir esse cipó, os humanos adquirem a capacidade para visitar (...) um mundo de imagens yuxin, oposto ao mundo terrestre dos corpos. Ayahuasca produz imagens móveis e uma pulsação constante de formas que flutuam livremente, um mundo de pura potencialidade de alteridade. (...) À noite os homens que bebem o cipó tem acesso a um conhecimento inacessível para a consciência do estado de ser diurno." (Lagrou, 1998; 133)

⁴A tradução literal é jibóia. É um ser mitológico, sua cosmologia está diretamente ligada ao surgimento do nixi pae. Para os huni kuin, foi a jibóia, em seu universo - um lago - que descobriu o uso e os poderes da ayhuasca e ainda ensinou os kene.

⁵A mais comum definição é a de que são os desenhos dos kaxinawá. Segundo Lagrou, 1998, Kene pode também ser definido como um lugar onde em tempos imemoriais as mulheres kaxinawá davam a luz. A perspectiva sob a qual utilizei o kene como metáfora para oficinas em educação escolar indígena dizem respeito às imagens e contra-imagens formadas pela "grafia" do kene, ao fato de representar meio de comunicação entre o corpo, o homem e o mundo e ainda por formar imagens opostas à fixidez, representam movimento. (Lagrou, 2002, p 38;41)

⁶Apelido carinhoso de indigenistas em relação aos huni ku?.

⁷Auto-denominação do povo kaxinawá.

⁸Ingrid Weber, em seu livro: *Um copo de cultura: os huni kuin (kaxinawá) do rio Humaitá e a escola*, relata um caso em que, assessorando o programa de formação de professores indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre, deparou-se, no rio Humaitá, com um caso cuja a língua kaxinawá estava "agonizando diante dos seus olhos"(...) "O mínimo que poderia fazer era tentar alertar aquele pai-professor sobre a sua responsabilidade e a fundamental importância de ele se comunicar em kaxinawá com os seus filhos- alunos". (2006, p 37)

⁹Quando escrevo "reaprender tradicionalmente", sei que a controversa idéia de "relativização cultural" vem à reboque. Penso que o problema fundamental é apartar das relações dos kaxinawa, a capacidade de ser relacional, ou capacidade própria de alterar sua própria alteridade. "(...) a alteridade de outrem foi radicalmente separada de sua capacidade de alteração" (Viveiros de Castro, 2002, p 117). Penso ser essa que "contingenciou", por exemplo, a transformação da cultura em conteúdo escolar e que alimenta as políticas de revitalização cultural, o que gera o risco de "folclorizar" a cultura. Entretanto, devo destacar que são partes dos projetos escolares questões que perguntam sobre como "aprender de verdade, numa perspectiva kaxinawá".

¹⁰Ciclo de debates realizados pelo Ministério da Cultura do Brasil, através do Programa Cultura e Pensamento. Seu objetivo é "contribuir para a reflexão sobre as relações entre formas e pensamentos específicos de alguns grupos minoritários e formas e pensamentos tornados hegemônicos pelos processos colonizadores da civilização ocidental. Para isso é criado o diálogo entre representantes de comunidades indígenas, quilombolas e geralzeiras e representantes da comunidade acadêmica, que têm participado publicamente desta reflexão." . Esse ciclo

realizou-se no Acre em novembro de 2006.

¹¹O Nativo Relativo publicado no ano de 2002, em *Mana: estudos de antropologia social*. Esse artigo "tenta extrair as implicações teóricas do fato de que a antropologia não apenas estuda relações, mas que o conhecimento assim produzido é ele próprio uma relação. Propõe-se, assim, uma imagem da atividade antropológica como fundada no pressuposto de que os procedimentos característicos da disciplina são conceitualmente de mesma ordem que os procedimentos investigados. Entre tais implicações, está a recusa da noção corrente de que cada cultura ou sociedade encarna uma solução específica de um problema genérico, preenchendo uma forma universal (o conceito antropológico) com um conteúdo particular (as concepções nativas). (...) a imagem proposta sugere que os problemas eles mesmos são radicalmente diversos, e que o antropólogo não sabe de antemão quais são eles." (Viveiros de Castro, 2002, p 148)

¹²Resolução 003 de 1999, do Conselho Nacional de Educação que fixou as normas e diretrizes da educação escolar indígena no país.

¹³Amazônida é a revista do Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

¹⁴Ver Ingrid Weber (2006, p 153) sobre os discurso do "resgate da cultura"

¹⁵[...] que se faça uma ressalva, mesmo considerando a flexibilidade do 'tempo' escolar admitido às escolas indígenas. A proposta pedagógica não apontou qual metodologia que a escola desenvolve para fazer a 'ponte' entre o saber escolar e o saber adquirido pela vida em comunidade (Governo do estado do Acre/ Conselho Estadual de Educação, Parecer nº 01/2003).

¹⁶Há diferenças entre as traduções propostas por professores do Alto rio Jordão e as de Augustinho. Para os professores, Nuku Kaya são os kaxinawá do Rio Jordão e Nuku Keska são os outros Kaxinawá. Nuku Nabu pode significar os parentes próximos da mesma aldeia. Augustinho disse ser uma expressão para denotar os outros kaxinawá. Nuku Itsa são os povos indígenas parecidos com os kaxinawá, sobretudo linguisticamente. Nuku Keska Ma são os mais alteros.

6. Referências bibliográficas:

ALBERT, Bruce: Introdução in: Albert, Bruce & Ramos, Alcida Rita (Orgs).

Pacificando o branco: cosmologias do contato norte- amazônico.

São Paulo: Unesp. 2002.

D'ANGELIS, Wilmar: **Quem vai de arrasto não tem compromisso**, in

Revista Amazônida. Manaus. 2003.

FRANCHETTO, Bruna. Assessor, **Pesquisar: reflexões acerca de uma**

experiência em educação indígena, in Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. Aracy Lopes da Silva e Marina Kawall Leal Ferreira(Orgs.) São

Paulo: Global, 2001(Série Antropologia e Educação)

LAGROU, Maria Elsjé: **Caminhos, Duplos e Corpos: uma abordagem perspectivista da identidade e alteridade entre os Kaxinawá**. Tese de doutorado. Dpto de Antropologia Social. Universidade de São Paulo - SP, 1998.

_____: **O que nos diz a arte kaxinawá sobre a relação entre identidade e alteridade?** Mana. Rio de Janeiro - RJ, 2002.

LARROSA, Jorge: **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MCCALLUM, Cecília: **Alteridade e sociabilidade Kaxinawá: perspectivas de uma antropologia da vida diária**. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 13, n. 38, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-9091998000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 Fev 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0102-69091998000300008

_____: Incas e Nawas. **Produção, transformação e transcendência** in: Albert, Bruce & Ramos, Alcida Rita (Orgs). Pacificando o branco: cosmologias do contato norte-amazônico. São Paulo: Unesp. 2002.

http://www.cultura.gov.br/foruns_de_cultura/cultura_e_pensamento/2006/debates/index.php?p=20289&more=1&c=1&pb=1

MONTE, Nietta Lindenberg. **Textos para o currículo escolar indígena**, in Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. Aracy Lopes da Silva e Marina Kawall Leal Ferreira(Orgs.) São Paulo: Global, 2001(Série Antropologia e Educação)

MONTE, Nietta Lindenberg & BARBOSA, Gustavo (Orgs). **Antologia da Floresta: Literatura Selecionada e Ilustrada pelos Professores Indígenas do Acre**. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre: Rio de Janeiro: Mutiletra, 1997.

SAHLINS, Marshall: **O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (PARTE I)**. Mana. Rio de Janeiro - RJ, 1997.

SILVA, Aracy Lopes, NUNES, Ângela e MACEDO, Ana Vera Lopes da

Silva. **Crianças Indígenas. Ensaios Antropológicos.** São Paulo: Global, 2002.

WEBER, Ingrid: **Escola Kaxi: História, Cultura e aprendizagem escolar entre os kaxinawá do rio Humaitá (Acre).** Dissertação de Mestrado. Dpto de Antropologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro - RJ. 2004.

_____: **Um copo de cultura: os huni kuin (kaxinawá) do rio Humaitá e a escola.** Rio Branco - AC, EDUFAC, 2006.

Concepções subjacentes à prática docente e suas influências no processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos na 1ª série do Ensino Fundamental: um estudo em duas escolas rurais no município de Candeias do Jamari (RO).

Edneia Uete Massaranduba
Josiane Costa Guaribano
Rosemeire Silva dos Santos Moura¹
Carmen Tereza Velanga²

1. Introdução

O presente artigo propõe refletir sobre as teorias que embasam a prática pedagógica dos professores que atuam com crianças na 1ª série do Ensino Fundamental e que estão em período de aquisição da leitura e da escrita (alfabetização) e de que forma essas concepções - basicamente tradicional ou construtivista - podem influenciar no processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa tornou-se relevante, pois, considerando que professores alfabetizadores podem não compreender que sua prática de ensino esteja baseada em concepções teóricas, e que possivelmente esse desconhecimento pode ocasionar dificuldade desse profissional em levar o aluno à aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que esse processo é muito complexo para a criança, procurou-se, então, buscar respostas ao seguinte questionamento: Quais as concepções teóricas educacionais que embasam a prática do professor que atua na 1ª série do Ensino Fundamental - e que para a maioria das crianças brasileiras ainda é o período em que estão aprendendo a ler e a escrever - e em que tais concepções podem influenciar essa prática, ou seja, na definição dos objetivos de ensino, seleção de conteúdos, metodologia e avaliação da aprendizagem?

2. As concepções teóricas subjacentes à prática docente

À luz das teorias, os professores devem analisar, refletir e ampliar seus conhecimentos sobre a forma com que cada ser humano constrói sua aprendizagem, segundo Gadotti (1991, p. 49) " Não se deve chegar a um grupo de olhos fechados, com uma teoria já pronta na cabeça". A forma como o professor pensa a educação é muito importante, pois se ele acredita que o aluno só aprende ouvindo, copiando, decorando. É assim que suas aulas serão preparadas. Por outro lado acredita-se que a criança aprende construindo, com aulas que levarão os alunos a refletir sobre o que estão fazendo, com atividades que os desafiarão a todo momento, tudo isso fazendo com que os alunos avance cada vez mais do nível de conhecimento em que se encontra para outro mais avançado. Dessa forma, as concepções teóricas que embasam a prática do professor tendo ele consciência ou não desse fato é que nortearão suas ações e que contribuirão para a formação do cidadão que estará atuando na sociedade no futuro. Segundo Telma Weisz (2003 p.53): "Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta". Assim a ação intencional ou não do professor poderá transmitir informações que poderão influenciar futuramente na vida do aluno o qual poderá vir-a-ser cidadão autônomo, consciente de seu papel na sociedade. O docente precisa estar aberto às inovações, às mudanças que estão ocorrendo na sociedade ano após ano, pois essas mudanças transformam a maneira da sociedade pensar, bem como dos alunos que povoam a sala.

A teoria norteia a prática, ou seja, não existe teoria sem prática, embora muitos professores pensam que agem por si, conforme suas ideias, isso não é real, pois sua ação sempre estará embasada em uma concepção teórica pela qual foi influenciado, por isso é importante que aquele que se propõe a ser professor procure se preparar bem para exercer tal profissão, pois segundo Oliveira (2000, p. 40): "(...) ninguém nega que um profissional bem preparado precisa conhecer teorias, métodos e técnicas de

ensino". Assim, o profissional que possui conhecimentos das concepções teóricas terá autonomia para adequar a que terá melhor resultados com seus alunos, para que a escola cumpra a sua função social que é levar os alunos a aprender a ler e a escrever, não palavras desconexas ou textos sem sentido, mas ler e escrever a sua história, ler e escrever o mundo e desenvolver suas competências para poder atuar na sociedade de forma crítica e consciente. Do pensar e agir do professor aprimoram-se as teorias, que estarão contribuindo para formação do aluno, a qual depende muito da concepção de mundo, de pessoa e de sociedade que o professor possui. Portanto, o papel do profissional que atua no magistério é muito importante.

Nesta pesquisa tratar-se-ão de duas teorias que mais se tem destacado nas escolas: a concepção empirista e a concepção construtivista.

2.1 Concepção empirista

A concepção empirista é a que mais está presente nas escolas. Expressa-se em um modelo de aprendizagem conhecido como estímulo-resposta e está embasada nos pensadores J. B. Watson e S. Skinner, de acordo com essa teoria, o conhecimento é produzido a partir da experiência, ou seja, o conhecimento está na natureza o homem apenas o capta por meio dos sentidos. Nessa concepção, o aluno precisa memorizar e fixar informações, que devem ser acumuladas com o tempo. A quem detém o conhecimento a ser transmitido ao aluno é o professor. Segundo Ana Rosa Abreu (2001, p. 37) "na concepção empirista (...), a aprendizagem se dá pelo acúmulo de informações e o ensino deve investir na memorização". Assim sendo, para essa concepção, memorizar é mais importante, pois é por meio desse recurso que as crianças aprendem a ler e a escrever.

2.2 Concepção Construtivista

A concepção construtivista está embasada na Epistemologia Genética desenvolvida por Jean Piaget (1986 - 1980), que elaborou importante trabalho sobre psicologia infantil abrangendo o desenvolvimento da criança e sua atividade mental e concluiu que o ato de pensar é um processo refinado, flexível, alcançado através de tentativas e erros.

O construtivismo atribui um papel ativo ao indivíduo, sob a influência do contexto social em que a criança vive. Parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. O ser humano responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu conhecimento de forma cada vez mais elaborada. A teoria construtivista tornou-se conhecida na educação brasileira a partir da década de 80, através da Psicopedagoga Argentina Emília Ferreiro e da Psicóloga Ana Teberoski com a obra "Psicogênese da Língua Escrita" no ano de 1985. A obra baseia-se na Psicolinguística e procura explicar como a criança constrói suas hipóteses para resolver o problema da aprendizagem do código escrito. Segundo as pesquisas de Piaget, o ser humano passa por estágios de desenvolvimento cognitivo que foram denominados sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Nessa teoria o papel do professor é ser um mediador e para isso o mesmo precisa de instrumentos para detectar com clareza o que seus alunos já sabem e o que ainda não sabem e o que precisam aprender. Segundo Luzia Bomtempo (2002, p. 66):

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras - como se soubesse escrever -, ela aprende mais, porque está inventando formas e combinações e nos oferece um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado.

Assim torna-se importante que o professor conheça o nível de conhecimento em que o aluno se encontra ao chegar à escola, para que suas intervenções favoreçam o avanço, pois a criança passa por diferentes níveis de conhecimento.

Cada nível de conhecimento possui características próprias, que foram denominados por Emilia Ferreiro de pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

2.3 Um novo olhar do professor sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita

Num mundo globalizado, com as informações cada vez mais aceleradas é necessário um professor que tenha uma visão ampla sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita. Assim conforme a concepção de conhecimento, de pessoas, de sociedade e de educação que o profissional definirá sua atuação, o que influenciará na formação de seus alunos. Segundo Aranha (2003 p. 35): " (...) Muito da visão que o aluno construirá de homem, de sociedade, bem como de sua prática de relações sociais sofrerá influência de sua relação com o professor e de suas relações em sala de aula e na escola". Dessa forma os conhecimentos que os alunos vão construindo durante sua vida é que poderá transformá-lo num cidadão atuante na sociedade em que vive, cidadão esse, que poderá ter concepções a respeito do mundo onde vive conforme a sua formação.

Assim, o professor é uma peça fundamental para a formação de futuros cidadãos, pois ele está diretamente ligado às crianças e é também responsável pelas ações em sala de aula, bem como, ainda são os professores, que decidem o currículo escolar que será trabalhado com os alunos durante o ano letivo. É necessário e urgente que o professor dialogue com seus alunos, procure saber quem são, o que querem e assim suas aulas serão mais bem aproveitadas, pois estarão fazendo parte do processo e não apenas sendo um meros expectadores.

Os alunos que estão em processo de aprendizagem da leitura e da escrita requerem um profissional antes de tudo dinâmico, capacitado, pesquisador que procure realmente entender esse processo pelo qual está passando, pois, segundo Magda Soares (2004, p. 13), "Há cerca de quarenta anos que não mais de 50 % (frequentemente menos que 50%) das crianças

brasileiras conseguem romper a barreira da 1ª série, ou seja, conseguem aprender a ler e a escrever". Assim, o professor, antes de tudo, deve refletir sobre seu papel e sobre o processo de aprendizagem pelo qual o aluno percorre, sua mudança de postura é importante porque passa a ver o aluno - e a ser ver também - de forma diferente, como ser inacabado em formação contínua, que, ao chegar à escola, esta acrescentará o conhecimento dele e não o verá como quem não sabe nada e precisa memorizar para aprender alguma coisa, desconsiderando o conhecimento que o aluno já traz consigo de toda a sua vida até então.

Conforme a visão que o professor tem é que trabalhará de uma forma que leve o aluno a compreender o que está fazendo e porque está fazendo, a ter responsabilidade com o ato de aprender, segundo Paulo Freire (1996 p. 66):

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar a sua marca.

Querendo ou não a responsabilidade do professor sobre a formação de seres humanos é muito grande por isso deve ter sempre consciência de seu papel e buscar sempre o encanto e a alegria de educar, porque educar é diferente de treinar, adaptar, moldar, domesticar, "educar" é contribuir para a formação humana.

O período em que a criança está aprendendo a ler e a escrever é para a maioria delas o momento de vários tipos de descobertas: de um outro ambiente social, de ter que respeitar regras e normas de convivência neste novo ambiente, de defrontar-se com números, letras e palavras desconhecidas e que precisa aprender. Para Cagliari (1989, p.8), "A alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura" o que é algo muito complexo, pois envolve vários aspectos da vida, tais como: cognitivos, afetivos, sociais e físicos, que poderão facilitar ou dificultar o processo de interação

com o código escrito. A aprendizagem da leitura e da escrita é muito importante na vida do ser humano, e não é um processo que se inicia e se conclui num mesmo ano, mas é algo que deve ser aprimorado durante toda a vida. É por meio da leitura e da escrita que as crianças poderão ter acesso aos bens culturais da sociedade o que poderá proporcionar que venham a ser cidadãos, que possam participar da vida social e agir na sociedade com clareza e conhecimento de seus atos.

O acesso à escola e a uma educação de qualidade é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9394/96. Assim, é necessário se preocupar mais com os alunos que as escolas e professores estão recebendo. Faz-se necessário estudar esse aluno, ver de que precisa, partir do conhecimento que já possui, agregar conhecimentos aos já existentes e não reduzir todas as crianças a zero. A escola deve usar o privilégio que tem para a formação dessas crianças. Se partir da idéia de que a escola e a função do professor só existem por causa dos alunos, como diz Oliveira (2000 p. 57), "a escola e o professor só dão certo quando o aluno também dá certo". Se o aluno fracassar, ou seja, não conseguir alcançar seu objetivo que é aprender a ler e a escrever - no caso da 1ª série do Ensino Fundamental - a escola e o professor também fracassarão em seu desempenho de papel. Assim, o papel da escola, bem como o da prática docente também devem ser refletidos e aprimorados de modo a atender às necessidades de todos os alunos. O ato de aprender deve ser algo que provoque prazer para as crianças, para que elas queiram sempre mais. Aprender deve ser significativo. Segundo Tiba (1996, p. 89) "Conhecimento fácil é o que se adapta às aptidões da pessoa". Dessa forma, as atividades que forem preparadas devem ser pensadas no que representarão para o aluno em seu futuro, pois as ações de uns hoje podem influenciar as ações de outros amanhã. Nessa visão tudo deve ser investido para que os estudantes consigam aprender e a escola precisa ser um ambiente que encoraje esse aluno a dar certo, um lugar que respeite seus conhecimentos e a partir deles busque acrescentar conhecimentos novos, sistematizados e exigidos pelo sistema, mas de uma forma que possa vir a ser útil na vida desse educando

no futuro. Para a maioria das crianças brasileiras o único lugar onde ela tem contato com o conhecimento sistematizado é no ambiente escolar, o qual muitas vezes é inerte e não consegue provocar a curiosidade dos estudantes, uma vez que não os motiva e muitas vezes os discrimina e os reprovava, sem ter de fato investido todo o esforço necessário que poderia.

3. Os procedimentos metodológicos da pesquisa

A metodologia é um meio utilizado pelo pesquisador com uma certa direção para atingir uma finalidade almejada no início da investigação. É necessário definir com antecedência o que se quer pesquisar. É provável que, no decorrer da pesquisa, conforme as peculiaridades encontradas, seja importante a utilização de vários instrumentos para coletar os dados.

O presente trabalho baseou-se numa pesquisa realizada em duas escolas rurais de Ensino Fundamental no Município de Candeias do Jamari - RO, sendo elas: João Sátiro de Mendonça e Jonatas Coelho Neiva e envolveu duas professoras e quarenta e sete alunos, no período de julho a dezembro de 2006.

A pesquisa realizada foi do tipo bibliográfica e descritiva, de cunho etnográfico de abordagem qualitativa, segundo Rampazzo (2002, p.53): "A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis), sem manipulá-los; estuda fatos e fenômenos do mundo físico e, especialmente, do mundo humano". Assim, na pesquisa do tipo descritiva o pesquisador procura, pois, observar, registrar sem manipular, ou seja, sem se envolver de forma que possa vir a mudar o percurso natural do acontecimento, deve buscar conhecer as diversas situações e relações que ocorrem no momento de sua observação, sejam esses acontecimentos sociais, econômicos e políticos ou os demais aspectos do comportamento humano tanto do indivíduo isolado ou de grupos e comunidades mais complexas.

Os dados foram colhidos através de entrevista (com as profes-

ras) e questionários sem identificação (com os alunos), sendo que, dos quarenta e sete alunos envolvidos, apenas trinta e oito responderam. Além dos questionários e entrevistas aplicados, foram realizadas pesquisas bibliográficas, bem como observações em sala de aula e registros fotográficos.

4. Apresentação da coleta de dados e análise dos resultados da pesquisa

O objetivo principal da pesquisa foi o analisar as concepções pedagógicas subjacentes à prática docente e o que isso pode influenciar no processo ensino-aprendizagem. As professoras serão aqui denominadas de "A" e "B", para que suas identidades sejam preservadas.

4.1 Entrevista com as professoras

Na entrevista perguntou-se sobre o que as professoras entendem por alfabetizar. As resposta foram:

Alfabetizar é dominar o código da leitura e da escrita. É derrubar a muralha que torna o indivíduo cego para as mais variadas situações sociáveis. (Professora A)

É contribuir para que o aluno aprenda a decifrar os códigos da escrita. (Professora B)

O período de aquisição da leitura e da escrita para a criança, segundo Ana Rosa Abreu (2001, p. 11-2): "é uma aprendizagem mais ampla e complexa do que o 'bê - a - ba', para poder participar realmente do mundo letrado, é preciso (...) Tornar-se capaz de aprender coisas através da leitura". Assim sendo, alfabetizar é levar a criança (pessoa) desde a infância, a refletir sobre o que essa aprendizagem significa para ela, para ler não somente o que está escrito, mas conseguir fazer uma leitura do mundo que a cerca e decidir o que é melhor para si e para a comunidade onde vive.

Ao serem questionadas sobre qual concepção teórica que mais utilizam em sua prática docente as professoras responderam que:

É difícil dizermos que usamos uma concepção teórica, mas a que mais utilizo é o construtivismo, pois considero que oportuniza o aluno a desenvolver-se melhor e a ser mais construtivo. (Professora A)

Não existe apenas uma única concepção teórica, pois são vários seres pensantes. Procuo dosar levando em conta que o aluno sabe e sabe muito. (Professora B)

As teorias que estão por traz da ação do professor é que define a sua forma de ensinar. Dependendo dessa ação o ensino poderá ser de uma forma mais dinâmica e participativa ou como um remédio amargo que deve ser engolido de qualquer jeito tornando algo sem vida que não chama a atenção e a criança só vai para a escola porque tem que cumprir com seu papel social, ou seja, toda a criança deve estar na a escola. Segundo Fairstein e Gyssels (2005, p. 27), "As intenções do educador definem a meta a que pretende conduzir os alunos. Isso não significa que ele sabe "aonde vai chegar o aluno", mas precisa saber "aonde pretende levá-lo". Assim, é necessário buscar novas formas de ensinar.

As professoras foram questionadas sobre se planeja suas aulas e como realizam esse planejamento, ao que responderam:

Sim. Planejo baseada nas avaliações que faço com os alunos, para poder obter melhores resultados. (Professora A)

Sim. O planejamento escolar é uma tarefa que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização quanto a sua revisão e adequação no decorrer do ensino. Eu escolho o conteúdo e vejo a melhor forma de passar para que o aluno assimile o conteúdo. (Professora B)

Para que o planejamento seja para o aluno o professor deve conhecer a realidade onde o estudante esteja inserido, quais as suas necessidades e

suas possibilidades, para saber trabalhar os conteúdos cada um possa compreender e aprender de forma significativa.

Para Fairstein e Gyssels (2005,p. 66),

(...) o ensino é uma atividade com intenções, e, como tal, deve ser planejada a fim de conseguir efetivamente pôr em prática essas intenções (...) essas intenções se referem à aprendizagem de outros, de modo que é preciso ver como se desenvolve esse processo mental.

Dessa forma, planejar é assumir uma atitude séria diante de algo que precisa ser pensado e refletido para decidir qual a melhor ação a ser realizada para alcançar os objetivos propostos e é uma necessidade que traduz o que o professor fará em sala de aula.

Sobre a avaliação, perguntou-se como as professoras avaliam a aprendizagem de seu aluno e se sentem avaliadas quando os avalia. Obteveram-se as seguintes respostas:

Avalio de forma contínua, utilizo-me das avaliações diagnósticas, formativas e somativa. Sim. Me sinto avaliada, pois, se o aluno está aprendendo, é sinal de que a forma como estou trabalhando, está dando certo. Se o contrário acontece procuro buscar alternativas diversificadas e que deem certo. (Professora A)

A avaliação é contínua, pois a verificação e controle do rendimento escolar percorrem todas as etapas do ensino. Sim. Me sinto avaliada, pois os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os hábitos bem como a maneira de ser do professor com relação aos alunos, tudo influencia. Eu jamais posso mostrar desatenção a alguns. (Professora B)

Quando o professor avalia seu aluno estará avaliando também o seu trabalho docente, pois é através dessa estratégia que perceberá se está conseguindo alcançar os objetivos propostos. Segundo Fairstein e Gyssels (2005 p.82-4), "(...) Podemos avaliar não só se os alunos conseguiram aprender, ou seja, tornaram realidade as intenções iniciais, mas também se a

atividade desenvolvida pelo educador foi frutífera (...) Para simplificar, quem ensina deve avaliar-se em seu caráter de planejador, de professor e inclusive de avaliador". A tarefa de avaliar não é fácil, pois não é apenas dar uma prova no final de um bimestre e com base no que o aluno respondeu dar uma nota. Avaliar vai muito além disso, é descobrir se o que se pretende ensinar está sendo aprendido pelo aluno e de acordo com essas informações criar estratégias que possam dar certo para que haja uma aprendizagem de fato.

As professoras foram questionadas sobre como organizam as atividades dos alunos para que tenham avanços desejáveis. Estas responderam que:

Organizo segundo o nível de aprendizagem dos alunos. Separo também em duplas para que o aluno que esteja num nível mais avançado ajude seu colega a chegar no mesmo estágio e em grupos, ou sozinhos conforme as atividades planejadas para o dia e a necessidade dos alunos. (Professora A)
Procura acompanhar as atividades no caderno, se são feitas em casa e se são feitas por eles mesmos. (Professora B)

A organização de atividades conforme o nível de conhecimento de cada aluno é muito importante, pois assim o professor, conseguirá fazer com que o aluno avance do patamar de conhecimento em que se encontra para outro mais elevado de uma forma mais rápida. Segundo Aranha (2003, p. 23):

Um professor que oferece ao aluno um questionário com perguntas e respostas prontas, dá ordens para que ele "siga um modelo", ou somente exige cópias de textos, pode não estar sequer imaginando que essas práticas estão preparando o aluno para a submissão, para a subserviência, ao invés de prepará-lo para um exercício consciente e responsável de cidadania.

Se o professor não sabe o que fazer e só oferece atividades de cópias mecânicas, esse aluno poderá *déficits* de aprendizagem, correndo o

risco de reprovar ou de ser aprovado para a série seguinte sem ter conseguido aprender a ler e escrever, o que é muito sério, pois poderá permanecer por vários anos na mesma série ou se sentir desestimulado, ou até mesmo sem crédito diante dos colegas e da família e desistir de estudar. As atividades de leitura e escrita mecânicas não consideram o conhecimento que o aluno já tem, mas trata-o como se todos na classe tivessem os mesmos conhecimentos quando chegam à escola e não levam os estudantes sobre o que esse aprendizado trará de útil em suas vidas.

Ao serem perguntadas se trabalham com a turma de 1ª série (alfabetização) porque gostam ou porque não tem jeito não lhe deram outra turma, as professoras responderam:

Trabalho com a alfabetização porque gosto, por opção. Porque me realizo enquanto professora, afinal é a única turma que o professor consegue ver nitidamente o resultado de seu trabalho. (Professora A)

Jeito teria. Se eu não gostasse eu deixaria. Mas confesso que me identifico mais com a 4ª série ou ensino de 5ª a 8ª. Acredito que muitos professores também pensam assim. As escolas deveriam fazer levantamentos desse tipo porque existem muitos professores que se identificam mais com alfabetização e estão na 4ª, 5ª, etc. (Professora B)

Gostar do que faz é muito importante, porque quem gosta desenvolve seu trabalho de uma forma mais competente e de excelência, procura conhecer a realidade que está a sua disposição, estudar e buscar meios para aprimorar cada vez mais seus conhecimentos e com isso realizar um trabalho em que estimulará as crianças a querer estudar também. Segundo Gadotti (1991 p. 50):

(...) o educador tem amor e paixão pelo que faz. Leva em conta as características próprias e individuais de cada aluno, as suas paixões, esperanças, conflitos(...) é aquele que emerge junto com os seus educandos desse mundo vivido de forma impessoal. Educar é tornar e tornar-se pessoa.

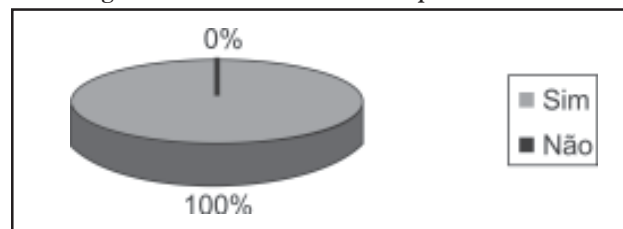
É necessário que o professor se sinta parte integrante da turma com a qual está trabalhando e quanto melhor entender o processo de construção da leitura e da escrita, mais eficiente será o seu trabalho.

4.2 Questionário com os alunos

No questionário aplicado aos alunos perguntou-se a eles se gostavam de ir para a escola e nas duas escolas todos os alunos responderam que "sim". Assim, gostar de ir para a escola já é um grande começo. Segundo Zieger (1998, p. 81): "A escola deveria ser um lugar para se brincar, sonhar, sorrir, pensar, mas (...) Escola = lugar de seriedade, lugar "triste". (...) Aqui se ensinam (...) outras coisas importantes".

Assim, a escola deve se tornar um ambiente agradável e motivador sempre, toda criança gosta de ir para a escola inicialmente, pois para ela é um ambiente diferente do ambiente familiar, o que a fará ampliar seus conhecimentos, bem como, seus relacionamentos com outras pessoas. No entanto, com o tempo, com as experiências positivas ou negativas que vão enfrentando no espaço escolar poderá modificar esse gostar, e sentir-se desestimulada e desistir de freqüentá-la. É necessário que se pense na escola para os alunos, pois são eles que devem sentir-se bem em seu espaço e é necessário fazer com que o mesmo dê certo.

Gráfico 1. " Vocês gostam da maneira como sua professora ministra as aulas?"

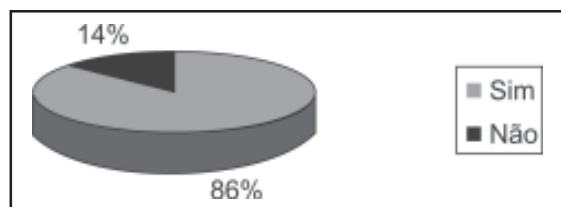


Fonte: Escola Municipal João Sátiro de Mendonça.

Ano: 2006.

Na Escola João Sátiro de Mendonça, a professora trabalha, com: Cantigas, poesias, trava-línguas, quadrinhas, variados tipos de textos, etc., o que estimula a participação de todos, uma vez que muito dessas atividades já são conhecidas e até mesmo proposta por eles, o que faz com que participem do processo de aprendizagem. Para Tiba (1998, p. 35): "Ao receber uma comida saborosa, sentimos vontade de comer mais. Informações atraentes produzem resultado semelhante: quanto mais sabemos, mais queremos aprender". Quando uma aula é estimulante, o professor tem bom humor e procura saber o que pode realizar em sala de aula para que a criança queira sempre aprender. A aprendizagem assim, se torna mais fácil, pois parte do interesse da mesma.

Gráfico 2: "Vocês gostam da maneira como a professora ministra as aulas?"



Fonte: Escola Jonatas Coelho Neiva. 2006.

Na Escola Jonatas Coelho Neiva, a maioria dos alunos disse que sim, gostam do modo como a professora ministra suas aulas. Alguns disseram que não. A aula da professora está baseada em atividades mecanizadas em que as crianças precisam memorizar letras ou sílabas e escrever várias vezes as sílabas no caderno conforme o que cada aluno consegue realizar, para Ana Rosa Abreu (2001, p. 44): "A valorização dos saberes construídos fora das situações escolares é condição para que os alunos tomem consciência do que e quanto sabem", assim valorizar os saberes dos alunos é muito mais do que colocá-los diante de atividades que não os faz refletir sobre o que estão fazendo e essa atitude refletirá na formação dessa criança futuramente, pois será alguém com tendência a agir mecanicamente, imitar, copiar e repetir aquilo que foi dito por outros, trocando

facilmente aquilo em que acredita por uma outra informação expressa com autoridade e convencimento.

Questionou-se sobre o que eles mais gostam de fazer em sala de aula, e os alunos da Escola Municipal João Sátiro de Mendonça responderam: pinturas, histórias, joguinhos, brincadeiras, recortes, cantar, fazer continhas. No entanto, nas observações, percebeu-se que tudo isso acontece, mas eles querem mais, pois o que lhes é proporcionado parece pouco, além de quererem mais livros com histórias diversificadas.

Na Escola Municipal Jonatas Coelho Neiva obtiveram-se as seguintes respostas: ler, estudar, brincar, fazer continhas, pintar, escrever, assistir DVD e copiar do quadro. Nas observações, percebeu-se que leituras, brincadeiras, desenhar, fazer continhas, raramente acontece. Já escrever, copiar do quadro, fazer tarefas mimeografadas, são atividades diárias. Assistir DVD também acontece com frequência.

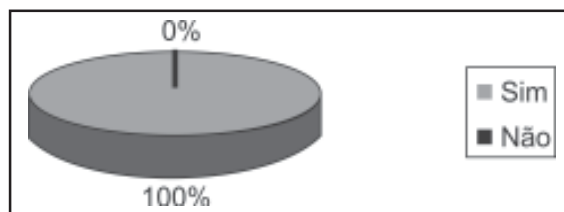
Conhecer seus alunos e procurar saber o que eles gostam ou querem fazer é muito importante, segundo Telma Weisz (2003, p.45): "O professor que pretenda qualificar-se melhor para lidar com a aprendizagem dos alunos precisa estudar e desenvolver uma postura investigativa", e essa postura levará o mesmo a descobrir que tipo de atividade poderá desenvolver o conhecimento de seus alunos, saber em que nível de conhecimento se encontram, pois deve criar situações em que aprendam o que tem dificuldade, pois aquilo que já consegue fazer com competência e autonomia não precisa mais que seja aprendido.

As crianças, diante daquilo que vivenciam diariamente, responderam como gostariam que fosse sua sala de aula. Na E.M.E.F. João Sátiro de Mendonça, todos os alunos responderam que gostariam que fosse grande, com ventilador, bastantes livros, cola, lápis de cor, bebedouro, bonita e bem arrumada. Responderam assim devido à necessidade que tem de ter uma sala com mais espaço, com energia elétrica e mais materiais didáticos. A escola é de madeira, sendo que é uma das pioneiras do Município. Só acontece pequenas reformas e a construção de uma escola nova para a localidade ainda está no projeto.

Os alunos da E.M.E.F. Jonatas Coelho Neiva dezesseis alunos responderam que gostariam de ter desenhos em cartazes, uma árvore de natal, livros de tarefas, quadro grande, silêncio na sala, uma festa bonita, tivesse balões, que fosse cheia de flores, que tivesse brincadeiras. E cinco responderam que tudo está legal do jeito que está, ou seja, não tinham opinião a respeito do assunto. Segundo Libâneo (1985, p. 106): "O meio escolar deve ser um lugar que propicie determinadas condições que facilitem o crescimento", assim um ambiente escolar adequado em que as crianças consigam ver suas necessidades básicas atendidas propiciará uma melhor aprendizagem.

Os alunos têm uma idéia de como gostaria que fosse sua sala de aula, então com os alunos que estão a sua disposição com os materiais que estão a disposição pode-se preparar uma sala de aula mais com a cara dos alunos, algo mais agradável aos olhos deles. Não é fácil, pois tem que dividir a sala com outras turmas, mas se consegue fazer muita coisa e é claro que a sala será mais valorizada porque será um trabalho de todos e tudo que é produção deles se torna mais significativo e os próprios alunos se tornam responsáveis pela sala também.

Gráfico: 3. " Vocês conseguem aprender do jeito que a professora ensina?"



Fonte: Escola Municipal João Sátiro de Mendonça. Ano: 2006.

Todos os alunos da Escola João Sátiro de Mendonça responderam que conseguem aprender do jeito que a professora ensina, pois todos eles são participativos e a professora realiza atividades e as guarda. Depois de algum tempo os alunos e seus pais são convidados para ver o quanto cada um evoluiu, ou seja, o quanto cada um aprendeu desde que iniciou o ano

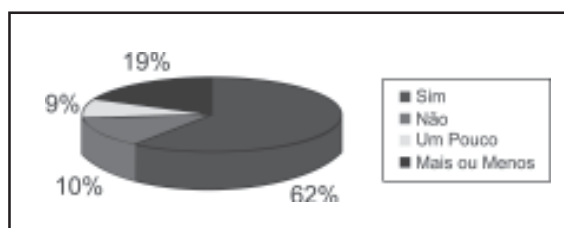
letivo.

Ao serem realizadas as atividades, a professora detecta o nível de aprendizagem de cada aluno, se estão no nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético e assim planeja as atividades para que eles possam avançar do patamar de conhecimento em que se encontram para outro mais evoluído. Para Telma Weisz (2003, p. 65):

O processo de aprendizagem não responde necessariamente ao processo de ensino, como tantos imaginam. Ou seja, não existe um processo único de "ensino-aprendizagem", como muitas vezes se diz, mas dois processos distintos: o de aprendizagem, desenvolvido pelo aluno, e o de ensino, pelo professor.

Assim, se os alunos aprendessem da mesma forma, não haveria níveis de aprendizagens diferentes, por isso as ações do professor que desenvolve o processo de ensino deve ser reflexiva e de respeito pelo nível de conhecimento apresentado pelo aluno.

Gráfico 4: " Vocês conseguem aprender do jeito que a professora ensina?"



Fonte: Escola Jonatas Coelho Neiva. Ano: 2006.

Na Escola Jonatas Coelho Neiva as respostas obtidas foram diversas. Para que o professor perceba as dificuldades do aluno e verifique também o resultado de seu trabalho deve fazer uso da avaliação durante o processo ensino-aprendizagem, o que leva a detectar as dificuldades dos alunos. Por isso torna-se necessária e importante, para que o professor perceba onde seu trabalho não está dando certo e que

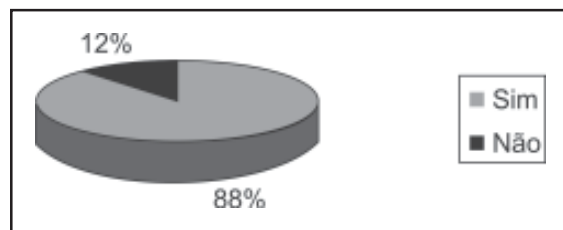
estratégias poderia utilizar para que de fato seus objetivos iniciais possam ser alcançados.

Segundo Cagliari (1989, p. 186), para avaliar:

É necessário que esta seja feita individualmente levando-se em conta, antes de tudo, o processo que cada criança usa para aprender e depois os resultados obtidos (...) Às vezes o aluno que mais faz é o que menos é reconhecido, o que lhe causa uma revolta pessoal que pode levá-lo até a odiar a própria escola.

Desta forma, o professor não deve avaliar apenas no final do bimestre, mas sim durante todas as atividades realizadas pelo aluno, pois avaliação não é apenas para dar notas, mas também para que o professor reveja a sua maneira de trabalhar, para que seus alunos consigam de fato aprender.

Gráfico 5: "Vocês já sabem ler e escrever?"



Fonte: Escola João Sátiro de Mendonça.

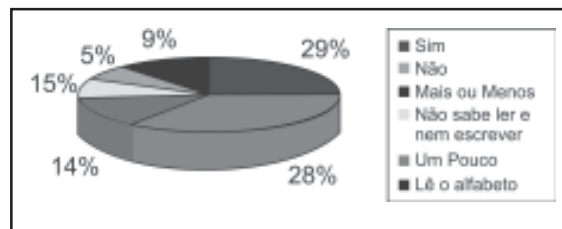
Ano: 2006.

Na Escola João Sátiro de Mendonça quase todos os alunos aprenderam a ler e a escrever, apenas dois não conseguiram, pois devido a problemas de doenças faltavam muito na escola. No entanto, um deles estava silábico e o outro estava silábico-afabético, ou seja, já estavam bem avançados em seu nível de conhecimento de quando chegaram à escola no início do ano.

Segundo Oliveira (2000, p. 131): " (...) Um dos fatores mais importantes para a aprendizagem é a freqüência dos alunos". Dessa forma, se o

aluno faltar as aulas não conseguirá acompanhar os demais por mais que o professor invista nele.

Gráfico 6: "Vocês já sabem ler e escrever?"



Fonte: Jonatas Coelho Neiva.

2006.

Independentemente da concepção teórica que embasa a ação do professor, na 1ª série é nítida a evolução da criança, é a única série em que o professor consegue perceber se está havendo aprendizagem ou não o tempo todo. O que lhe permitirá intervir e ajudar o aluno a se desenvolver em seu processo de aprendizagem. Para Telma Weisz (2003, p. 122): "O desejável e necessário é que todos professores e equipe técnica, se tornem cada vez mais responsáveis, coletivamente, pelo resultado do trabalho de toda a escola". Assim, com todos na escola falando a mesma linguagem, o resultado positivo que escola terá será muito melhor, pois todos os esforços serão investidos na aprendizagem dos alunos. É muito preocupante chegar-se ao final do ano letivo com a maioria dos alunos da sala que apenas consegue escrever e não consegue ler ou vice-versa ou apenas que consegue ler um pouquinho e esse pouquinho pode ser apenas conhecer e ler as letras do alfabeto.

Considerações finais

Durante a realização da pesquisa constatou-se que as concepções subjacentes à prática docente influenciam o processo ensino-aprendizagem, ou seja, em uma escola em que dá ênfase ao processo de construção e reconstrução de conhecimento, em que o professor procura estudar,

respeitar e descobrir o conhecimento que o aluno já possui de suas vivências no mundo, e a partir daí procura fazer com que os alunos avancem pensando sobre o que está fazendo, é muito mais significativo do que em uma outra sala em que o professor segue rituais cegos e não sabe aonde quer chegar, escola esta em que a aprendizagem poderá não ser significativa para o aluno, pois este estará agindo mecanicamente, imitando, copiando, repetindo sem agir conscientemente sobre o objeto de aprendizagem. Ao ser depositada muita informação na memória, da criança ela responderá habilmente as muitas circunstâncias propostas, mas isso é condicionamento, ao fazer a criança refletir, buscando respostas, pesquisando, esforçando-se o professor estará contribuindo para uma formação consciente. Se o contrário acontece estará contribuindo para uma formação condicionada. Assim, como poderá esse aluno aprender a ser participativo, se não o deixam tomar decisões, a respeitar e valorizar o outro se seu conhecimento não é respeitado, nem valorizado? O conhecimento que cada professor tem e embora não saiba mais que transmite para seus alunos através de suas ações tanto pode ajudá-lo em sua formação como poderá ser prejudicial, assim torna-se importante uma ação docente refletida.

NOTAS

¹Graduandas em Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, Programa de Habilitação e Capacitação Professores Leigos (PROHACAP) do Município de Candeias do Jamari. Professoras Municipal.

²Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, docente da Universidade Federal de Rondônia e orientadora do trabalho.

³Ao ser realizada a pesquisa o Município de Candeias do Jamari - RO ainda não havia se adequado a Lei nº 11.247, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30 e 87 da Lei nº 9394/96.

Referências bibliográficas:

ABREU, Ana Rosa... [et al.]. **Alfabetização: livro do professor** 2ª ed. Ver. E Atual, Brasília: FUNDESCOLA / SELF - MEC, 2001.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **A bidirecionalidade do processo de**

- ensino e aprendizagem.** Coordenação geral: SEESP/MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2003.
- BOMTEMPO, Luzia. **Alfabetização com sucesso.** Belo Horizonte: Ed. da autora, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística. Série pensamento e Ação no Magistério.** São Paulo: Scipione, 1989.
- FAIRSTEIN, Gabriela Alejandra; GYSSELS, Silvana. **Como se ensina?. Formação pedagógica.** São Paulo: Loyola. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo: Ática, 1991.
- LIBÂNEO, Carlos José. **Democratização da escola pública: A pedagogia Crítico-Social dos conteúdos.** 14. ed. São Paulo: Loyola, 1985.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência - 5. Ed.-** São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2000.
- RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. **A produção da leitura na escola: pesquisas propostas.** São Paulo: Ática, 2000.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização.** São Paulo: Gente, 1998.
- WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem.** São Paulo: Atica, 2003.
- ZIEGER, Lílian. **Escola: um lugar para ser feliz.** Canoas: Ulbra, 1998.

Educação e identidade: estudo sobre os traços identitários da cultura e educação praticadas pelas professoras descendentes de barbadianos em Porto Velho, no século XX

Sonia Maria Gomes Sampaio¹

O presente texto é o resultado de leituras e reflexões feitas durante a realização do primeiro momento da disciplina Fundamentos Filosóficos do Trabalho Educativo na qual tivemos como proposta durante e após a disciplina pensarmos no referencial teórico apresentado e discutido em sala de aula e na sua adequação dentro da proposta de trabalho de pesquisa para a construção da tese de doutoramento. Dito isso, tentarei mapear da forma mais explícita possível o contexto histórico em que se localizam as origens e princípios em que se fundamentaram as professoras descendentes de barbadianos, as quais orientaram, dentro e fora da sua comunidade, as primeiras tentativas de alfabetização de uma grande parte da população de Porto Velho.

O trabalho que aqui será construído irá, em vários momentos, trazer à tona o conceito que vai entrecruzar-se com a contextualização do momento histórico, que é o de memória, pois no trabalho de pesquisa que estou efetuando não é possível trabalhar apenas com documentos e sim com as falas, as memórias das professoras. Nesse sentido é necessário dizer que mesmo depois da virada do segundo milênio, no qual a história do homem traduziu-se pela palavra impressa e atualmente pelas tecnoimagens, ainda encontram-se pessoas que fazem uso da antiga e memorável arte de contar, ou seja, fazem do exercício da memória uma contribuição para o saber da humanidade.

A história da humanidade é a história da memória dos povos e em tudo o que isso implica. Desde saber que a memória é seletiva e falha, mas que a sua pseudo falha também é significativa no processo. Anuncio tal para dizer que o trabalho que aqui será desenvolvido será norteado por

teóricos como Hannoun (1998), com a idéia dos pressupostos fundamentais e instrumentais da educação; Max Weber (2003), com as idéias contidas em sua ética protestante; Michel Foucault (1997), com as idéias de segregação e divisão de poderes na estrutura social; Stuart Hall (2003), colaborando com as teorias sobre identidades e mediações culturais; e Ecléa Bosi (1998), com seu estudo primoroso no livro *Memória e Sociedade - Lembranças de Velhos*, obra em que a autora trabalha o conceito de memória social. Destarte, autores que aparentemente parecem ser diversos, num primeiro momento, podem ter suas teorias alinhavadas discursivamente por entre veredas que se entrecruzam de forma histórica e educacional.

Durante o processo de construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (E.F.M.M.), no início do século XX, dá-se o surgimento da cidade de Porto Velho e, com ela, o aparecimento dos primeiros espaços escolares fora do contexto institucional. A cidade que, neste período começa a se constituir já nasce segregando os espaços, os seres e consequentemente demarcando discursos e atitudes, fazendo a separação entre os espaços público e privado, brancos e negros, alfabetizados e não alfabetizados e entre *categas* e *mundiças*. *Categas* era o termo atribuído pela população local para designar os funcionários da E.F.M.M que moravam no espaço privado da ferrovia e que eram, na construção deste imaginário, os que tinham categoria; assim como *mundiças* era a palavra utilizada pela população local para referir-se aos que moravam no espaço considerado público, independente se eram ou não funcionários da ferrovia.

Nesse universo, verifica-se que o espaço privado tinha a representatividade daqueles que estavam diretamente relacionados ao mundo do trabalho que, nesse caso, era oriundo da E.F.M.M. e que era conhecido por todos como o espaço dos *Categas*. Já o espaço público tinha a representatividade dos *Mundiças*. Isso demarcava a presença de dois espaços que se opunham em todos os seus aspectos. Pelas utilizações dos termos, *Categas* e *Mundiças*, torna-se possível verificar as teias discursivas que insinuam representações sociais, representações estas que

implicam, naquele momento, em ser instruído, falar o inglês como língua oficial, ter um olhar de superioridade já que a maior parte dos negros barbadianos se colocava, ideologicamente, na condição de colonizadores, morar em espaço privado da ferrovia, conservar espaços limpos e corpos asseados, prontos para o trabalho, além de construir um espaço considerado pela população nativa como alienígena. Desta forma percebe-se que esses dois mundos que se constroem concomitantemente e estabelecem relações de práticas diferenciadas no contexto social é que influenciarão o contexto educacional e conseqüentemente a memória educacional que se apresentará para a posteridade.

É válido salientarmos, que, nesta parte da Amazônia, iremos observar a construção de espaços completamente antagônicos e demarcados, sobretudo por preconceitos não velados tanto por parte dos nativos como da parte dos barbadianos, como nos diz Nogueira (2004,p.65):

Deixar transparecer o preconceito em relação ao negro estrangeiro não era muito estratégico, o melhor a fazer era tentar demonstrar uma certa harmonia entre os dois grupos - nativos e estrangeiros - e atacá-los de uma outra forma, através de ações que viessem a desagregar toda a sua base cultural. (Nogueira: 2004, p.65).

Percebe-se isso quando a população nativa começa a atribuir, pejorativamente, ao bairro Barbadian Town, fundado pelos barbadianos, o apelido de Alto do Bode, em decorrência de três explicações: no verão amazônico, os negros do Alto do Bode exalavam um odor semelhante ao do bode; a segunda era atribuída ao fato de serem maçons, o que se constituía, no imaginário local, como uma semelhança no aspecto mítico com o bode; e a terceira, e última explicação, está relacionada ao fato de que, ao serem falantes de um outro idioma, o inglês, o barbadiano não falava, bodejava tal qual o animal.

Por parte dos barbadianos, o preconceito se estabelecia na questão da superioridade com que eles se viam, sempre na condição de colonizadores e nunca de colonizados. Quando eram convidados a almoçar ou

jantar na casa de algum branco nativo, levavam sempre seus pratos e talheres; quando cumprimentavam alguém que não fizesse parte da administração ou que não fossem seus conterrâneos era de costume usar um lenço para limparem as mãos após o cumprimento, o que soava como uma afronta aos demais que não faziam parte daquele universo.

A partir de tais condutas por parte de nativos e estrangeiros barbadianos podemos visualizar que os espaços geográficos eram territórios de lutas, praticamente corpóreas, de disputas e de contestações.

É bom salientarmos que as atitudes dos barbadianos, vistas como preconceituosas ou por vezes deselegantes por parte dos nativos, carregam aspectos significantes da base cultural advinda da colonização inglesa nas ilhas da América Central. Destacamos, aqui, que tais condutas resultavam de práticas vinculadas à ética protestante que levam a uma visão diferenciada de ver o corpo moldado ao mundo do trabalho. Tais idéias ganham forcas no discurso de Max Weber (2003,p.37):

O fato de que os homens de negócios e donos do capital, assim como os trabalhadores mais especializados e o pessoal mais habilitado técnica e comercialmente das modernas empresas e predominantemente protestante.

Como nos diz Hall (2003, p.50), "Uma cultura nacional é um discurso - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos." Nesse sentido, o discurso disseminado pelos barbadianos tenta fundamentar a idéia de que eles, ao se deslocarem para a Amazônia e contribuírem para sua modernização, transportam a noção de identidade através da etnia, da língua, dos costumes e dos princípios educacionais. Acrescente-se ainda que na mais recente obra de Stuart Hall, publicada no Brasil em 2003, cujo título é *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais* o autor apresenta um estudo que tem como foco as políticas culturais e o processo de globalização visto a partir da diáspora negra e o centra mais especificamente sobre a formação e o traçado de uma linha diaspórica dos caribenhos

e em particular dos barbadianos, aqui nosso foco de interesse, procurando identificar as marcas do que se constituiu nessas culturas como o traço identitário que pode ser capaz de manter em união as comunidades em lugares longínquos. Sabemos de alguns motivos que mantêm unida uma comunidade, tais como: a língua, as tradições, as relações de casamento enquanto negócios sociais, a noção de si mesmo naquela etnia e naquele social, mas talvez a comunidade de barbadianos do Alto do Bode tenha tido como suas referências maiores a preparação para o trabalho, a ética do protestantismo, o ser alfabetizado e para coroar tudo isso a arquitetura construída naquela espécie de gueto, pois os fazia recordar-se de quem eram e o que vieram fazer aqui, pois o povo barbadiano é o único que consegue importar e construir suas casas como se ainda tivessem no seu país de origem, ou seja, salvaguardada as devidas proporções o que aconteceu quando da construção de Estrada de Ferro Madeira Mamoré foi a diáspora de um povo para tentar construir em outras terras as suas paisagens, a sua terra.

Em seu livro, já citado no texto, Stuart Hall (2003) chama para compor seu discurso vozes de teóricos que contribuíram de forma específica para ampliar os conceitos de identidades e mediações culturais, quais sejam: Gramsci, Bakhtin, Mary Chamberlain e Iain Chambers cuja citação a seguir ilustra perfeitamente, no contexto a que estamos nos referindo, o sentimento e o sentido de não podendo mais voltar para casa trazer para si a idéia cultural da casa que tiveram.

Não podemos jamais ir para casa, voltar à cena primária enquanto momento esquecido de nossos começos e "autenticidade", pois há sempre algo no meio [between]. Não podemos retornar a uma unidade passada, pois só podemos conhecer o passado, a memória, o inconsciente através de seus efeitos, isto é, quando este é trazido para dentro da linguagem e de lá embarcamos numa (interminável) viagem. Diante da "floresta de signos" (Baudelaire), nos encontramos sempre na encruzilhada, com nossas histórias e memórias ("reliquias secularizadas", como Benjamim, o colecionador, as descreve) ao mesmo tempo em que esquadrihamos a constelação cheia

de tensão que se estende diante de nós, buscando a linguagem, o estilo, que vai dominar o movimento e dar-lhe forma. Talvez seja mais uma questão de buscar estar em casa aqui, no único momento e contexto que temos. (Chambers apud Hall, 2003, p.27).

É bom ressaltar que os negros oriundos da América Central irão quebrar, no início do século XX, um dos paradigmas destinados à população de cor negra no Brasil, que é o analfabetismo, tendo em vista que, ao chegar a Porto Velho, a população barbadiana tratou de construir um bairro denominado de Barbadian Town e lá desenvolver sua base de formação escolar e erradicar o analfabetismo entre seus pares.

Na Amazônia em plena fase de modernização, o universo escolar que se constituiu estabeleceu-se primeiramente entre os negros e tão somente mais tarde aos brancos, ou seja, a primeira escola pública a se constituir em Porto Velho é datada de 1915, enquanto que, para os barbadianos, os primeiros espaços já se constituíam logo na fase de formação do bairro. Isso se dá em função do grau de instrução com que boa parte do grupo chega a esta parte da Amazônia. Como diz Nogueira (2000, p.69):

A grande maioria dos barbadianos já chegou com um grande grau de conhecimentos, eram maçons, grandes conhecedores da bíblia, mão-de-obra especializada, sabiam falar inglês e uma boa parte eram professores.

No período em que não só os barbadianos chegaram a essa nova terra, hoje Porto Velho, como também os ingleses, os alemães, os hindus, os árabes, os americanos e os chineses, tornou-se difícil uma organização do espaço social, pois somente os que falavam a língua inglesa puderam de alguma forma se ajustar porque tinham algo em comum: a língua. No entanto os que melhor se ajustaram foram mesmo os barbadianos em função de terem chegado aqui com suas famílias, mais especificamente, esposa, filhos e filhas, enquanto os demais eram aventureiros solitários numa terra de todos e, naquele momento, de ninguém.

Os barbadianos, uma vez estabelecidos na nova terra, trataram de

se organizar enquanto comunidade, pois traziam filhos em idade escolar e foi nesse momento que se depararam com um dos grandes entraves que a comunidade teve que enfrentar, o fato de constatarem que não havia escolas nessa parte da Amazônia. A solução encontrada foi a de recrutar os mestres dentro da própria comunidade para promover a formação escolar, embora não institucionalmente, de seus descendentes. Tais atividades de formação se davam, muitas vezes, nos barracões da ferrovia ou nas próprias residências, pois muitas das mulheres barbadianas eram professoras. Frisa-se aqui que o ato de educar não era apenas uma atividade relacionada ao universo feminino, mas dizia respeito e fazer a todos os adultos que estavam inseridos naquele contexto. Assim, um mundo social que começa com segregações de toda ordem tem como elemento congregador a educação.

A base inicial dessa formação educacional se deu primeiramente no idioma inglês, mas é indispensável aqui ressaltar que esse primeiro ciclo do processo de educação foi realizado em casa, no entanto já traz uma forte marcação dos princípios éticos e morais como também a noção de instrução e a disposição para o trabalho, ou seja, a ética protestante como uma das bases aliadas que asseguram o capitalismo na ordem do dia tem como postulado a idéia de que a educação deve formar o seguinte raciocínio: o de que o homem deve construir asseguradamente, todos os dias, a sua base de riqueza e que a mesma só pode ser construída pelo esforço, pelo trabalho e que a providência divina indubitavelmente existe mas que as graças divinas não vão transformar-se em bens, a não ser pela mediação do esforço e do trabalho, o que necessariamente na visão de Max Weber começa pela primeira educação do sujeito que é a religião .

Ao apostar na educação dos filhos como uma prioridade, os protestantes barbadianos sabiam que estavam lançando bases definitivas para que seus filhos viessem a se tornar pessoas que influenciariam, muito diretamente, dali para diante, o processo de educação e conseqüentemente o processo de formação de mão-de-obra especializada, tendo em vista que a formação idônea do caráter havia sido construída, pelos pais e comuni-

dade, no indivíduo, desde cedo.

Em outras palavras, entre os diaristas católicos parece preponderar uma forte tendência a permanecerem em suas oficinas a se tornarem com mentais e espirituais adquiridas do meio ambiente, especial do tipo de educação favorecido pela atmosfera religiosa da família e do lar, determinaram a escolha da ocupação e, por isso, da carreira. (Weber: 2003, p.39)

Max Weber ao longo da obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (2003) nos lembra constantemente que as terras cuja colonização foi feita pelos católicos não se desenvolveram tanto quanto as colonizadas pelos protestantes, pois os católicos fazem voto de pobreza, dão aos pobres, buscam acima de tudo a elevação do espírito pela reclusão e meditação e não pela construção, o que implica dizer que os barbadianos que aqui chegaram e permaneceram lançaram como prioridade a construção de bases sólidas no relacionamento familiar e social e posteriormente se imbuíram da construção das bases materiais para garantirem uma vida mais organizada e com regras, e foi dessa forma que a maçonaria e a igreja batista criaram a primeira escola em Porto Velho que se chama Barão do Solimões.

O texto até então vem ocupando-se muito mais da contextualização histórica, o que nesse contexto se faz necessário, mas de agora em diante tratará de esclarecer como as professoras surgem nesse panorama, que formação receberam e sobre quais princípios foram orientadas e orientaram a educação que, por força das circunstâncias, foi destinada a elas.

A análise será feita a partir de depoimentos de duas professoras, que aqui terão seus nomes omitidos, enfatizando o que para elas, naquele momento, significava ensinar as pessoas.

O aporte teórico em que buscaremos subsídios será a obra intitulada *Educação: Certezas e Apostas* (Hannoun,1998), na qual o autor traz para discussão questões fundamentais para quem trabalha em educação, quais sejam: *Estamos de fato convictos de que somos preparados e temos teoria e prática para atuar como professores? Em que tipo de pressupostos nós apostamos para eficácia do*

nosso trabalho?

As perguntas colocadas acima permeiam, de certa forma, os dois primeiros capítulos da obra citada. O capítulo 1 trata especificamente da apresentação dos pressupostos fundamentais e instrumentais da educação e no capítulo 2 o autor deixa transparecer as suas posições, certezas e incertezas sobre os pressupostos fundamentais e instrumentais. Porém Hannoun (1998, p.43), tem uma certeza que parece movê-lo em sua obra, que é:

O conceito de educação é aceitável se a humanidade for obreira da felicidade e se a imagem de homem por formar-se for moralmente e socialmente positiva, enfim, se a pessoa for perfectível e capaz de liberdade.

A citação refere-se claramente a um dos pressupostos fundamentais, mesmo assim faz-se necessário dizer que os pressupostos fundamentais simbolizam as nossas crenças, os nossos valores, visto que sempre que necessitamos nos posicionar cotidianamente frente a fatos, situações, pessoas somos levados a agir no âmbito da valoração, ou seja, os aspectos moral, ético e estético comandam o nosso pensamento e a nossa ação. Porém, não podemos nos esquecer de que os pressupostos, segundo Hannoun, não são apenas fundamentais, mas também instrumentais e isso significa dizer que os mesmos estarão presentes em qualquer ato educativo, pois pressupõem a eficiência e o valor positivo de suas finalidades, objetivos, conteúdos, métodos e estruturas. Significa dizer ainda que, para ensinar, o professor além de trabalhar com os pressupostos fundamentais ou valores, porque praticamente se equivalem, tem que contar com a vontade, a disposição, a motivação, o esforço do outro, no caso o aluno, para que o este transforme o conhecimento adquirido, em sua grande maioria, pelo viés instrumental, em pressupostos fundamentais. É preciso supor e acreditar que o estado em que ajuda o educando a emergir é preferível ao seu estado atual (p.17). Portanto o que nos move, para mais uma vez recorrer a Hannoun, é pensar que a lucidez do educador deve ser ao mes-

mo tempo conhecimento racional dos meios da educação e aposta no valor de suas finalidades. É reflexão e escolha (p.163).

Diante da clareza, das certezas e das apostas que o texto de Hannoun deixa entrever é que apresentamos o trecho de uma fala proferida numa entrevista, pelo que designaremos aqui como professora "A", para que possamos à luz da teoria de Hannoun, analisá-la.

Eu queria ser modista, achava bonito saber que alguém se casaria, teria o dia mais feliz da sua vida usando um vestido que eu fiz, podia nem ser só de casamento. Eu não queria ser professora, embora eu soubesse ler e escrever, tinha aprendido na minha infância, na minha casa e depois na escola das freiras, onde tirei o diploma; eu não queria, até que um dia aconteceu, faz muito tempo, uma cena que guardo até hoje: um garotinho chegou na minha porta e perguntou se eu podia ensinar ele a aprender e eu não dei logo uma resposta, mas fiquei pensando muito, em seguida veio o pai do menino e me perguntou se eu não podia ensinar ao filho dele as primeiras letras. Fiquei surpresa ao saber que o pai era sabedor de leitura e mandava o filho fingir que sabia ler para não passar vergonha, pois o sujeito, que tô falando dele era uma espécie de prefeito da cidade. Como já disse fiquei pensando muito e resolvi que eu iria ensinar aquele garoto, pois fazer roupa, vestido de noiva, era bom, mas ensinar parecia ser mais útil e razão para uma vida, dava para fazer mais. Peguei uma cartilha e comecei com o garoto e daí vinheram outros e quando dei fé já era professora e não queria mais deixar de ser, tinha muitos princípios e lições para fazer com eles, pois era preciso primeiro educar eles para depois ensinar. Depois de algum tempo me tornei professora oficial porque o município precisava e não tinha ninguém.

Segundo o que diz Hannoun, o edifício da educação é construído sobre fundações cujo valor é suposto (p.41), e isso indica que a educação trabalha no nível das finalidades e as mesmas é que marcam, com traços diferenciados, o nível da educação formal e da educação informal.

Em sua fala a professora abre vários indícios sobre o que significava ensinar e educar, pois fica claro o entendimento e a distinção entre os termos. Sendo assim quando se refere ao primeiro termo, ensinar, ela

atribui um sentido de instrumentalizar o sujeito para o ato da aprendizagem, e quanto ao segundo termo, educar, a noção que a ele se associa é de que os pressupostos fundamentais devem vir antes para que o valor positivo da educação surta efeito no indivíduo, ou seja, a manifestação do conceito moral/social e da racionalidade como fatores de decisão e Weber considera que há dois tipos de racionalidade, quais sejam: a primeira incide em tomar a decisão pela busca do prazer ou da utilidade - a então candidata à modista queria fazer vestidos de noiva - e a segunda baseia a decisão no respeito a um valor - ensinar, diz a professora, parecia ser mais útil e razão para uma vida.

Para confirmar que o valor moral norteia, ou pelo menos deveria ser a conduta dos seres, Hannoun (1998), nos diz que:

Tanto em Kant quanto em Weber, percebe-se que a oposição de duas morais: a que baseia o comportamento no TER bens considerados numa perspectiva HEDONISTA (prazer) ou ECONOMICA (conforto), e a que o baseia em ser uma pessoa capaz de orientar-se tomando como referência um valor moral. Valho o que sou e não o que tenho.

Na sequência do trabalho apresentaremos o trecho de uma entrevista feita com uma professora, que aqui designaremos com professora "B", para que possamos analisar os efeitos de sentidos contidos no discurso.

Quando me tornei professora, achei que tinha chegado muito longe, tinha realizado uma façanha, pois no tempo em que fui alfabetizada foi em língua inglesa, eu falava inglês na minha casa, e quando fui para a escola oficial pela primeira vez eu não falava nada e não respondia nada o que a professora perguntava e todos começavam a rir achavam que eu era muda ou surda e a professora disse que eu não tinha como ficar na escola, porque lá era lugar de gente normal. Resumindo, com o tempo eu aprendi a falar português e aí ficou mais fácil estudar para me tornar professora, mais preciso dizer que professora eu sempre fui, desde cedo. Sempre quis ensinar. Mas era preciso ter pulso firme fazer as crianças entenderem que para a escola a pessoa deve ir disposta, sem preguiça, com as roupas e o corpo impecavelmente limpos, o material orga-

nizado para não se perder tempo e poder também organizar as atividades na escola, ou seja, trabalhar um pouquinho para disciplinar a alma e o corpo era fundamental.

Como podemos perceber embora as duas mulheres tenham se tornado professoras por motivos e caminhos diferentes, algo as une, ou seja, a vontade de mostrar aos seus alunos que o instruir-se e adquirir valores positivos que perdurem por uma vida é mais importante que apenas instrumentalizar-se para desenvolver uma atividade no mercado de trabalho, posto que a professora dá visibilidade à expressão: "disciplinar a alma e o corpo era fundamental ." Porém, é preciso lembrarmos-nos que Hannoun nos diz que: Toda convicção real e pessoal quanto a seus reais fundamentos é ilusória.(p.144).

Na esteira do mesmo raciocínio, é bom esclarecer que os valores e discursos que vão sendo estabelecidos e estabilizados em um mesmo momento histórico ou em momentos diferentes se constituem como vontade de verdade, e assim Foucault diz que: essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte institucional tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como um poder de coerção. (2000, p. 25). É bom frisarmos que o que queremos, desejamos e entendemos como convicção ou verdade depende muito de que lugar do discurso em que estamos falando.

Tomando como referência os dois depoimentos da professoras, e considerando que a memória é museu de tudo e depois, logo pode ser falha, mesmo assim podemos perceber as proximidades entre as ações de ensinar, ou seja, sem ter possivelmente uma maior consciência, dos pressupostos fundamentais e instrumentais, ambas movem as suas convicções e atitudes pelo viés dos fundamentos da vida humana, nos valores éticos e morais como se os primeiros tivessem que necessariamente nortear a conduta do homem e os segundos, também indispensáveis, servissem como base de apoio para a profissionalização.

Entre todas as atuações profissionais, uma sem dúvida será sempre a mais questionada, a que sofrerá maiores especulações, as dos professo-

res. E essa atitude em relação aos professores se deve a quê? Talvez se deva ao fato de que as certezas e apostas que os professores têm e fazem estejam sempre muito visíveis e passíveis de análise por outros olhos, talvez ainda pelo fato de nossas convicções se tornarem um incômodo para muitos. Quem sabe, então, os valores que elegemos para nossa vida e nossa prática sejam importantes apenas para nós, ou seja, não estejam mais na ordem do dia como valores ou pressupostos fundamentais, pois correremos o risco de errar tentando acertar e, por isso, é quase uma certeza, é salutar e extremamente necessário que nos questionemos sobre o que nos leva a agir frente ao mundo e à educação. Nesse sentido Hannoun diz: Os pressupostos da educação, vividos efetivamente são, ao mesmo tempo, deduzidos por nosso raciocínio, verificados em contato com a nossa experiência, determinados por nosso inconsciente ou por nosso contexto sociocultural (p.145).

No entanto, continua Hannoun (1998, p.145): nenhum desses fatores não garantem sua verdade ou seu valor. Finalizando o autor nos diz ser "a educação construída sobre pressupostos que não fundamentamos, mas nos quais apostamos". Nós diríamos, até para justificar o teor do título escolhido para o texto, que nós temos certezas e fazemos apostas, mas além de tudo nós fazemos escolhas.

NOTA

¹Aluna do Doutorado em Educação Escolar da UNESP/UNIR

Referências bibliográficas:

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade - Lembranças de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Trad. Luíz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

- _____. **A Ordem do Discurso.** Trad. Laura Fraga Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais.** Trad. Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HANNOUN, Hubert. **Educação: Certezas e Apostas.** Trad. Ivone C. Benedeti. São Paulo: EDUSP, 1998.
- NOGUEIRA, Mara Genecy Centeno. **Estrangeiro Negro, Sim; Mas Instruído: Um Olhar Amazônico sobre a Presença Barbadiana no Campo das Representações Sociais em Porto Velho no Início do Século XX.** In: Saber Amazônico. Faculdade Interamericana de Porto Velho/UNIRON, n° 1, Porto Velho: Edufro, 2004.
- WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo.** São Paulo: Martin Claret, 2003.

Artes, literaturas e identidades

O local no global: a inserção da poesia acreana no parâmetro poético nacional

Girlane Souza de Avilar¹

Maria do Perpétuo Socorro Calixto Marques²

O artigo apresentará os desdobramentos do projeto de pesquisa *As imagens da Amazônia nas relações da poesia lírica com a música e a pintura no Acre - 1939 a 1949*, que foi apresentado ao Curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, dispondo das discussões acerca de identidade promovidas nas disciplinas.

Neste projeto, almejo dar prosseguimento às análises realizadas durante a graduação e estudar os textos líricos que tematizam o universo amazônico, como forma de articular a recorrência desses temas com o processo de construção identitária do homem amazônida. Além disso, almejo ampliar o acervo de produções de autores acreanos já existentes, e contribuir para o conhecimento da região e os caminhos percorridos pelas atividades artísticas na Amazônia como memória de seu povo.

Para tanto, investigarei a poesia lírica de autores acreanos, especialmente os textos publicados em Rio Branco, no Jornal O Acre, período de 1939 a 1949, cujo arquivo está disponível no Museu da Borracha. Realizarei, portanto, a organização, seleção e análise dos poemas, já que esse período é considerado o mais expressivo no conjunto de produção literária encontrada, uma vez que apresenta um número significativo de publicações de textos líricos.

Dentre os escritores encontrados, sobressaem-se Mário de Oliveira, Romeu Barbosa Jobim, Geraldo Brasil, Wenceslau Costa e J.G. de Araújo Jorge, os quais apresentam um maior número de textos publicados consecutivamente.

Interessa, desse modo, estudar a poesia acreana no período citado anteriormente, pois os trabalhos já existentes não se detiveram na análise desses textos, uma vez que os estudos referentes à poesia acreana restrin-

gem-se a um número limitado de trabalhos que buscam documentar as produções literárias acreanas; dentre eles, temos as obras da prof.^a Dr.^a. Laélia Maria Rodrigues da Silva, *Acre: prosa & poesia - 1900 a 1990*, tese de doutoramento publicada em Rio Branco, Edufac, 1998, em que a autora mostra a literatura acreana das origens às fontes de influências de obras e movimentos literários que determinam a relação dos contextos regional e nacional, evidenciados pelas linguagens e pelo ambiente; *Um caminho de muitas voltas*, obra ensaística publicada pela FEM/Printac, 2002, em que a autora apresenta vários ensaios acerca de textos de autores acreanos de diferentes épocas, a fim de explicitar que esses textos apresentam aspectos de individualidade da literatura acreana que a singularizam como sistema em relação ao contexto mais amplo da literatura nacional.

Além desta, há ainda a tese de doutoramento de Margareth Edul Prado de Souza Lopes, *Motivos de mulher na ignota Floresta Amazônica: a produção de escritoras acreanas nas décadas 80 a 90*, apresentada a Universidade da Bahia, 2005, em que a autora discute a produção ficcional das escritoras e poetisas do Acre, surgidas nas duas últimas décadas do século XX, cuja produção é desconhecida no país e também ignorada pela história oficial da literatura. Segundo a autora, a pesquisa resulta numa leitura da condição da mulher e das relações de gênero presentes na literatura de autoria feminina no Acre, a qual se articula com as tendências regionalistas que compõem o universo das manifestações culturais e literárias produzidas na Amazônia. Ainda no universo da pesquisa sobre a poesia no Acre, há o recente trabalho da mestranda Simone Rosely Torres Pessoa, *O signo poético na poesia acreana: significação, sonoridade e visualidade*, apresentado ao curso de Mestrado em Letras em 2005, cujo trabalho centra-se na investigação do universo amazônico, nas obras dos autores acreanos Henrique Silvestre e Leila Jalul, em que ela aborda as vertentes temáticas, estilo e significação nos poemas desses escritores contemporâneos de nossa literatura.

Diante disso, percebe-se a relevância do meu projeto, já que ele pretende dar continuidade aos estudos já existentes sobre a literatura amazônica iniciados por SILVA (1998), em que ela objetivava documentar

desde sua origem as produções literárias acreanas publicadas nos jornais.

No entanto, especificamente no período de 1930 a 1965, a autora passa a estudar os textos líricos publicados em livros, devido a efervescência de publicações, deixando de estudar os textos publicados somente em jornais, constituindo uma lacuna nos estudos literários acreanos, por isso a necessidade de continuar essa documentação, já que esse também era um dos objetivos do meu trabalho realizado durante a graduação, de modo que pretendo ampliar o acervo de produções de autores acreanos que, certamente, ficará disponível para ser utilizado tanto nas disciplinas concernentes à Literatura Amazônica e Acreana nos cursos oferecidos pela Instituição Federal - UFAC, como no Ensino Básico de Educação.

Assim, dentre os setenta e dois textos líricos publicados no período de 1939 a 1949, que compõem o corpus de minha pesquisa, pretendo, nesse momento, esboçar uma análise de dois poemas que tematizam o universo amazônico, objetivando observar como os poetas constroem a identidade e o espaço amazônico.

Para tanto, utilizarei como ferramenta teórica as leituras referente à identidade e alguns aspectos estruturais e estilísticos, como: metria, ritmo e rima.

Como objeto de análise, trarei os poemas *A Enchente* (1943), de Mário de Oliveira, e *A Vazante* (1943), de Romeu Barbosa Jobim, já que eles publicaram, frequentemente, seus textos no período em estudo, o primeiro dezesseis e o outro doze textos consecutivamente.

Enchente - Mário de Oliveira

Faz pouco, o rio parecia um veio
Dagua, humilde, a fluir calmo e cantante,
Modulando saudades, se bem creio,
Do recôndito berço já distante...

Agora, entanto, alcançando o colo, cheio,
Outro parece, _ bélico, arrogante,
Arrasando, sem dó, qualquer bloqueio,
Que a cavalgada infrene surja diante!

É belo, assim, na galopada louca,
Qual um corcel fogoso, espuma a bôca,
Espumantes balseiros conduzindo!

Espraindo-se, túrgido, iracundo,
Parece até querer tragar o mundo,
_O castigo da Bíblia repetindo...

A vazante - Romeu Barbosa Jobim

Arrogante, soberbo, cheio, o rio,
inundando as barrancas, imponente,
qual serpe de satânico assobio,
cobria as terras, ao fragor da enchente...

Com a vazante, porém, - humilde, esguio,
- batalhador rendido ao combate-
chegado o tempo abrasador do estio,
deslizando êle vai, calmo e silente...

Também, no coração, as águas crescem
do rio da ilusão e da Quimera,
rápidas, sem cessar, na mocidade...

Mas, com a velhice, tímidas decrescem;
e o coração sucumbe de saudade,
revivendo, a chorar, o que antes era...

No que concerne ao contexto histórico, pode-se se dizer que, no período de 1940, aconteceu, no Brasil, um movimento de reconstrução nacional, motivado pelo então presidente Getúlio Vargas, em uma das visitas a Manaus. O presidente sugeriu que a região amazônica se engajasse no movimento. Em troca, ele buscava fomentar o progresso local, fortalecer a economia e melhorar as condições de vida dos habitantes brasileiros. Esse ato ocorreu em virtude de o Brasil ter rompido as relações diplomáticas com os Países do chamado Eixo e ter declarado guerra à Alemanha e à Itália, após seus navios terem sido torpedeados por submarinos alemães, o que fez com que o Brasil se envolvesse diretamente na Segunda Guerra Mundial.

Pode-se, então, observar que os poetas refletem em seus textos um momento histórico bastante conflituoso que estavam vivenciando na época. Por isso, eles tematizam o rio e sua estreita relação com o homem, ao comparar o movimento das águas com os sentimentos do homem, como por exemplo: a enchente e a vazante, revelando a grandeza e a fragilidade do homem, respectivamente.

Quanto aos aspectos estruturais e estilísticos que compõem os poemas líricos, os textos encontram-se em forma de soneto com versos decassílabos, rimas alternadas, estrofes isométricas e heterorrítmicas. O que nos faz pensar que os textos apresentam-se em forma de soneto, porém, com ritmo irregular, ou seja, a tonicidade das palavras cai em sílabas variadas, não constituindo um soneto clássico.

Com esse estudo percebe-se, também, que os textos se enquadram no período literário Modernista, por imitar o modelo clássico, o soneto, porém com algumas alterações como o ritmo que é irregular, aspectos que evidenciam o anseio desses poetas em fazer parte do sistema literário brasileiro, visto que eles apresentavam as mesmas características encontradas nos textos líricos de grandes escritores como Carlos Drummond, Mário de Andrade, Cecília Meireles que se destacaram como poetas modernos compondo o sistema literário brasileiro.

Ressalta-se, ainda, que a maioria dos poetas, em estudo, publicou seus textos exclusivamente nos jornais, principal veículo de informação e o meio mais acessível desses artistas manterem-se atualizados em relação aos acontecimentos ocorridos tanto no Brasil como no mundo, bem como do estilo literário vigente, o modernismo, deixando claro que o isolamento geográfico não era impedimento para a existência de uma literatura universal.

Dessa forma, percebe-se a relevância dos escritores acreanos, pois eles buscavam revelar, por meio da poesia, as imagens representativas da realidade local e, ainda, buscavam, através da imitação da lírica nacional, um sentido universalizante.

E, por isso, alguns desses poetas como Mário de Oliveira foi reco-

nhecido como poeta acreano, pois ele fez parte da Academia Acreana de Letras e, também reuniu, em livro, alguns textos inéditos, juntamente com outros textos publicados apenas no jornal.

Assim, essa análise nos permite entender a diversidade dos poetas, aspecto referendado por Larossa (2001) e Castro (1998), uma vez que eles discutem a questão da diversidade, considerando que ela tem um significado universal. Além disso, o autor trata das "políticas educacionais" que podem ser associadas à crítica social, que tem a função de estabelecer a partir de determinado juízo de valor, o modelo no mundo, levando em consideração, ainda, que o juízo de valor seja construído para atingir um determinado público, localizado num tempo e espaço privilegiado. No entanto, Larossa diz que é preciso entender a diversidade a partir da fala e da experiência do sujeito no tempo e espaço real, pois é dessa forma que a identidade é possível de estudo.

Nesse sentido, pode-se fazer uma ligação com o que diz Vilela (2001), quando ela discute a função do devir, que significa as gentes que são fruto das fronteiras, separações sociais, ou seja, o homem amazônida. Por isso, a necessidade de olhar e analisar os que ficaram à margem e, deste modo, romper com o modelo, visto que o devir tem relação, também no espaço, pois ele se encontra no espaço dos excluídos, uma vez que eles incorporam sentido em sua vida no espaço sedentário, que é considerado um espaço de espera. A escritora ainda diz que, quando o excluído tem obsessão pela construção ou definição da identidade, como é o caso dos poetas acreanos, isto representa a imagem do medo pelo diferente. Por isso, os poetas ora tematizam assuntos referentes à vida na Amazônia, ora imitam os "clássicos" tanto em suas temáticas quanto referente à estrutura dos textos, com o objetivo de fugir da exclusão. Já que a Amazônia representa o não-lugar, isto é, espaço em que os acontecimentos têm nomes concretos, nos quais se enunciam histórias de errância e de espera, onde a memória é apenas o tempo impreciso de morrer. Logo, quando as testemunhas já não existirem, aí a arte é fundamental.

De acordo com Esteves (1993) e Lima, os autores mostram que o

discurso sobre a Amazônia, dos primeiros aventureiros foram mestre em criar e consolidar imagens preconceituosas dos povos amazônicos. Visto que a região era considerada um imenso laboratório pela sua diversidade, no entanto, devido a ela ser muito extensa e de difícil acesso, esses exploradores não conseguiram penetrar nessas terras e conhecer os povos que a habitavam, por isso se utilizaram de fantasias, mitos e lendas para explicar o que lhes era diferente e complexo no território amazônico.

Além disso, a chegada dos primeiros exploradores trouxe grandes mudanças na vida desses povos, já que a missão dos estrangeiros era dominar, especialmente através da religião os povos, com a intenção de explorar ainda mais as riquezas vislumbradas desde as primeiras expedições. Para isso, eles buscaram reunir índios de várias tribos, de línguas e culturas diferentes, de forma que eles convivessem entre si e abandonassem suas culturas de origem e tornassem "civilizados" ao assumir a cultura do europeu que era tida como modelo e que, por isso, deveria ser seguido por todas as sociedades bárbaras, visto que os europeus consideravam que a sua cultura era superior a todas as outras, de modo que utilizaram dessa crença para estigmatizar os povos que não estavam alinhados aos valores, hábitos e ideais de progresso.

Assim, esses viajantes lançaram um olhar crítico sob o modo de vida dos povos amazônicos, olhar que era norteado pela ideologia da modernidade, chegando logo a taxarem esta sociedade como "irracional", já que não foi vista como diferente, e sim inferior. Além disso, em relação ao espaço, a Amazônia se localizava muito distante dos centros urbanos o que os distanciava das experiências vividas pelo homem moderno. E o homem amazônida ainda tinha o hábito de se basear no tempo natural, ou melhor, no movimento das águas, que era tida como guia nas atividades domésticas. Essa cultura diante do ideal europeu foi considerada "irracional", justamente por essas diferenças de costumes, hábitos, etc.

Porém, Cândido diz que "cada literatura requer tratamento peculiar, em virtude dos seus problemas específicos ou da relação que mantém com as outras." Daí a necessidade de estudar os textos líricos dos escrito-

res acreanos, de modo a trazer à tona diferentes espaços literários que coexistam lado a lado, buscando promover uma reconfiguração do sistema literário brasileiro.

NOTAS

¹Mestranda de Letras, Linguagem e Identidade - Ufac

Girlane.souza@hotmail.com;

²Orientadora, professora do Programa de Mestrado em Letras da Ufac
mealixtomarques@uol.com.br.

Referências bibliográficas:

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Ars Poética, 1993.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 4 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

CARA, Salete de Almeida. **A poesia lírica**. São Paulo: Ática, 1989.

CASTRO, Edna e ACEVEDO, Rosa. **Negros do Trombetas - Guardiães de matas e rios**. 2.ed. Belém,1998.

ESTEVEVES, Antônio R. **A ocupação da Amazônia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons e ritmos**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

LARROSA, Jorge. **Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença**. Org. Carlos Skliar. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIMA, Hideraldo. **Cultura e Trabalho na Amazônia no século XIX**.

LYRA, Pedro. Conceito de poesia. São Paulo: Ática, 1986.

LOPES, Margareth Edul Prado de Souza. **Motivos de mulher na ignota Floresta Amazônica: a produção de escritoras acreanas nas décadas 80 a 90**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Letras e Linguística da Universidade da Bahia, 2005.

SILVA, Laélia Maria Rodrigues da. **Acre: prosa&poesia**. Rio Branco: UFAC, 1998.

_____. **Um caminho de muitas voltas**. Rio Branco: FEM, 2002.

Reflexões acerca do processo de autoria

Kelce Nayra Guedes Menezes Paes¹

Verônica Maria Kamel de Oliveira²

Este artigo nasceu da inquietação em relação ao processo de autoria, principalmente levando em consideração os textos produzidos em sala de aula. Esta inquietação se deu pelo fato de, ao trabalhar com alunos do primeiro ano de alguns cursos de graduação, perceber neles a dificuldade de assumir como seus os textos produzidos no contexto escolar.

Tendo em vista que, na perspectiva bakhtiniana, a relação homem/linguagem se dá dialogicamente, adotamos a noção de linguagem enquanto processo de interação verbal entre sujeitos socialmente localizados. Para Bakhtin (2000), a linguagem é um fenômeno totalmente social e histórico e, por ser assim, é também ideológico.

Para dar início a este diálogo, acredita-se ser pertinente, em primeiro lugar, esclarecer o que alguns teóricos como Foucault (2001), Orlandi (1993) e Gallo (2004) pensam acerca do processo de autoria. Partindo dessa reflexão, daremos início a uma discussão que, de forma alguma, pretende-se definitiva, mas apenas suscitar algumas questões que merecem ser discutidas por se tratar de assunto de grande interesse para quem lida com produção de textos em sala de aula, bem como para a comunidade acadêmica de uma forma geral.

Michel Foucault (2001), em *O Que é um Autor?* faz a seguinte indagação: "Que importa quem fala?" Nessa fala está presente o apagamento do autor, que desde então é tema de muitos debates. Foucault desafia todos a descobrirem em que locais o autor exerce sua função, onde ele está presente, em que momento ele aparece. Para isso, ele dá início a uma discussão que tem como foco a função autor. Tal função está ligada ao sistema jurídico e institucional. Segundo Foucault, tais sistemas determinam e articulam o universo dos discursos. Deve-se lembrar que os discursos não são uniformes, eles estão impregnados com a ideologia do momento em que

são produzidos.

Para melhor compreender o que é discurso, tem-se o que diz Foucault (2006, p.05):

Existe em muita gente, penso eu, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, de maléfico. A essa aspiração tão comum, a instituição responde de modo irônico; pois que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-los à distância. O desejo diz: 'eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso'; [...]. E a instituição responde: 'você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, que lhe advém!'

Devemos lembrar sempre que vivemos em um mundo que, queiramos ou não, segue regras. Tudo nele é regido pelo estado de direito, que impõe suas normas e determina o que pode e o que não pode ser feito. Em vista disso, podemos afirmar que os discursos são institucionalizados, ou seja, seguem normas e estão inseridos em um contexto histórico, ideológico e social. Foucault (2001) em seu livro *A Ordem do Discurso* deixa bem explícito este fato ao fazer referência às várias formas de exclusão do indivíduo. Segundo ele, existem três tipos básicos de exclusão: a interdição, a separação e a rejeição, sendo a forma mais marcante de exclusão a interdição da palavra. Todas essas formas de exclusão impedem o discurso do outro, ou seja, você não pode dizer sempre o que quer e tem vontade, pois os discursos apóiam-se em um suporte institucional.

Ainda partindo do princípio de que os discursos são institucionalizados, podemos dizer baseados ainda em Foucault, que, quanto à autoria do que expressamos, podemos ou não ser tidos como autores. Esta afirmação encontra suporte ao levarmos em consideração o "peso" do nome do autor, já que esse nome não está localizado no estado civil

dos homens, como diz o autor citado, mas reflete vários discursos no interior de uma sociedade e de uma cultura qualquer. Logo, devemos saber que a depender do discurso, uns podem ser providos da função autor, outros não. Sobre o nome do autor, temos o que esclarece Foucault (2001):

[...] um nome de autor não é simplesmente um elemento em um discurso (que pode ser sujeito ou complemento, que pode ser substituído por um pronome etc.); ele exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros. Por outro lado, ele relaciona os textos entre si; [...] o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso.

Vê-se que, dentre outras coisas, o nome do autor é muito importante para o processo de autoria, segundo Foucault. Ao se ouvir algo, geralmente questionamos: Quem falou? Quem escreveu? E as respostas a tais perguntas mostram que aquele discurso foi proferido por alguém e que ele não é uma palavra corriqueira, flutuante e, acima de tudo, passageira, ou seja, como diz o próprio Foucault, merecedora de um *status*.

Um ponto importante a ser levantado sobre este tema por Foucault (2001) em seu texto *O que é um autor?* é que a função autor não remete a um indivíduo real, e sim a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar. Para explicitar melhor a função autor, Foucault (2001, p. 06) diz que "Os textos, os livros, os discursos começaram a ter realmente autores [...] na medida em que o autor podia ser punido, ou seja, na medida em que os discursos podiam ser transgressores".

Em algumas culturas, inclusive na nossa, o discurso não era visto como um bem. Na verdade, para se dizer algo sempre foi um risco. Se pensarmos bem, até hoje o é. Após o século XVIII, quando apareceu a possibilidade de transgressão do discurso, é que ao mesmo foi garantido o direito de propriedade.

Sobre este tema surgem ainda outras reflexões como, por exemplo,

Foucault (2001) considera como autor somente os "fundadores de discursividade". Para ele, só é autor aquele que é capaz de estabelecer discursividade, ou seja, aquele que faz com que, a partir de seus textos, surjam outros textos, tendo sido suscitados pelas discussões estabelecidas no primeiro. Para Foucault, ao escrever, o autor não será, simplesmente, o autor de suas obras, mas possibilitará a formação de outras obras.

Ser ou não autor está estreitamente vinculado ao tipo de discurso que será proferido. Além disso, está ligado também às ideologias, à história e ao social. O autor é aquele que faz circular seus textos e tem com eles uma relação diferente, de outra forma. Para ilustrar essa afirmação temos:

O autor [...] é, sem dúvida, apenas uma das especificações possíveis da função sujeito. Especificação possível ou necessária? Tendo em vista as modificações históricas ocorridas, não parece indispensável, longe disso, que a função autor permaneça constante em sua forma, em sua complexidade, e mesmo em sua existência. Pode-se imaginar uma cultura em que os discursos circulassem e fossem aceitos sem que a função autor jamais aparecesse. [...] Não mais se ouviriam as questões por tanto tempo repetidas: Quem realmente falou? Foi ele e ninguém mais? Com que autenticidade ou originalidade? E o que ele expressou do mais profundo dele mesmo em seu discurso? (Foucault, 2001, p.11)

Na verdade, ao se ouvir tais tipos de questionamento somos levados a acreditar que, por obrigação, todo discurso deveria ter um autor, no entanto, não é bem assim. Para Foucault, o discurso deve levar em conta o sujeito que dele faz uso. Sempre considerando sua intenção, sua ideologia e o contexto no qual está inserido. Enfim, o autor questiona: "Que importa quem fala?"

Em contrapartida, temos Orlandi (2004), que diz que a autoria se estabelece na relação do sujeito com o texto. Para ela, há um princípio geral que rege a "função-autor", e diz que tal princípio é válido para qualquer discurso. A autora diz ainda que a "função-autor" se estabelece à proporção que quem produz a linguagem assume a origem do que diz.

Nesta abordagem, devemos considerar, principalmente, o lugar do discurso, ou seja, o lugar social da produção do discurso, aonde é colocado o sujeito do discurso.

Tem-se o sujeito como aquele capaz de ser criativo, inventivo, ou seja, capaz de criar algo novo, de escrever algo novo, no entanto, como questiona Orlandi, como ser criativo se os discursos estão carregados de repetições?

Oliveira (2004) expõe que:

A função-autor mobilizada enquanto uma posição do sujeito através de seu texto seria a mais afetada pelas coerções sociais. É fundamental que se entenda isso através das relações do sujeito com a linguagem.

Essa passagem deixa bem clara a importância do sujeito em relação ao discurso. Para ser autor, é necessário que o sujeito esteja engajado em um ambiente social e que tenha uma ideologia a ser defendida. Para isso, é crucial que sua formação discursiva se relacione com outras formações discursivas para, a partir disso, ser tida como de sua autoria. Como formação discursiva, entende-se, segundo Pêcheux (2002), aquilo que, determinado por uma luta de classes, pode ou não ser dito. Quando isso acontece, o sujeito passa a fazer parte dos debates sociais dando voz à sua ideologia e inscrevendo sua formação discursiva em um ambiente do qual faz parte.

Fronza (2003), em seu artigo intitulado *Movimentos de Autoria: um diálogo com os acadêmicos do curso de Letras*, diz perceber certa acomodação por parte de alunos e professores em relação à autoria de suas produções em sala de aula. Diz ainda que nota, claramente, que os sujeitos do processo ensino aprendizagem sentem-se presos a velhas estruturas, ou seja, não têm coragem e não se sentem à vontade para se libertar do que há muito está posto

Da mesma forma, existe de nossa parte uma preocupação em relação à autoria dos textos de alunos de graduação. Tais alunos ainda não se

deram conta de que podem e devem ser autores do que escrevem não meros enunciadores do discurso de outrem. Para entender melhor, temos o que explica Orlandi (2003):

A realidade social em que vivemos não aceita mais um aluno sujeito-enunciador, mas precisa de um aluno sujeito-autor atuante, crítico, autônomo e participante que, a partir da sua autoria e a partir da realidade, esteja apto a interpretá-la e analisá-la, saindo da situação sujeito-acomodado e reproduzidor de modelos textuais. Essa tarefa cabe ao professor de português.

A respeito do que foi citado, temos a lembrar que, atualmente, a nossa realidade é outra. Não podemos mais ficar inertes diante das diversas situações do dia-a-dia. Temos que nos posicionar, criticamente, sobre os assuntos que nos rodeiam, para, a partir disso, sermos capazes de participar, ativamente, das decisões na sociedade em que vivemos. Discutir sobre este assunto não parece ser tarefa fácil, mas a partir da assunção da autoria dos textos pelos alunos, em sala de aula, tudo parecer ficar diferente. Como expõe Bakhtin (2000):

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. [...] O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal.

Ao pronunciar essa passagem, Bakhtin deixa claro que tudo o que dizemos já foi proferido por alguém, mas de formas diferentes. Ao pôr sua marca, o sujeito revela sua ideologia, o discurso muda e quem o falou passa a ser o autor do que foi falado. Este é o grande ponto de mudança que se espera em sala de aula. Que os alunos e professores passem a assumir que eles podem sim ser autores do que escrevem, e que tal autoria será considerada a partir do momento em que se libertarem das amarras

do que está, há muito, estabelecido pelo sistema regulador de nossas ações, ou seja, como diz Foucault (2001), nós só passamos a ser, de fato, autores do que produzimos, a partir do momento que transgredimos o que está institucionalizado e nos responsabilizamos pelo que dizemos, ficando, ainda, responsáveis por nossas ações.

Fronza (2003) explica que o autor é aquele sujeito que produz e cria os seus textos escritos a partir da realidade sócio-histórica em que ele vive. Para ele, a escola deve estimular o aluno a escrever e assumir sua escrita, não escondê-la, como geralmente é feito. Ele diz que, ao fazer isso estamos sendo cúmplices do continuísmo do que está posto como certo, como estrutural.

Sobre isso, temos o que diz Orlandi (1993):

Para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica.

Baseados nas palavras da autora podemos refletir, mais uma vez, sobre o nosso papel como professores, tanto de português e redação, como de outras disciplinas, já que todas exigem que o aluno escreva e se posicione frente às questões do dia-a-dia. Devemos nos sentir responsáveis, em parte, pela assunção da autoria dos alunos em relação aos seus textos, mostrando para eles a importância de se colocar, de forma crítica quanto às questões da sociedade como um todo. Dessa forma, esses alunos saberão que tudo o que escrevem também é importante para as discussões sociais, visando à resolução de problemas que dizem respeito a eles e à sociedade na qual estão inseridos.

A autoria, para Orlandi, (1993) se manifesta em situações diversas, ela depende da inserção do sujeito no espaço discursivo, depende do que ele pretende com aquele discurso e de que ideologia está revestido. Por isso, o aluno pode sim ser autor do seu discurso e não mero reprodutor

do discurso de outrem, como já foi falado, e esta é uma missão que está principalmente nas mãos dos professores que lidam diretamente com esses alunos em sala de aula. A autora também defende que o princípio de autoria é válido para qualquer discurso; para ela, ser autor é mais uma função do sujeito, logo o processo de autoria se realiza quando o sujeito se põe como produtor de linguagem. Para isso, o sujeito deve participar ativamente das questões sociais, pois, dessa forma, terá condições de se fazer produtor de linguagem.

Outro ponto abordado por Orlandi (1993) e que merece destaque neste artigo é quando a autora faz referência à importância da escrita. Tanto ela como outros autores destacam que o texto escrito é de grande importância para o indivíduo, pois ele possibilita o seu crescimento enquanto sujeito. Ter boa "relação" com o texto escrito possibilita ao sujeito a liberdade de dizer o que for necessário, mesmo sabendo que esse dizer, segundo Foucault (2001), está preso ao que está instituído.

Ao explicar este assunto, devemos sempre lembrar que o domínio da palavra escrita faz com que o sujeito entenda algumas noções que são essenciais para sua vida, como por exemplo, a noção de autoria. De posse desse aprendizado, o sujeito/aluno saberá reconhecer seu real papel social dentro da escola, e contribuirá, sobremaneira, com o desenvolvimento da instituição escolar. Quando o sujeito reconhece seu papel em um determinado ambiente, seja na escola, na família, na igreja ou em sua comunidade com um todo, ele passa a ter atitudes que ajudam no desenvolvimento daquele lugar. O sujeito é o único capaz de mudar o seu ambiente, seja essa mudança para pior ou para melhor e a escrita vai possibilitar que isso aconteça.

Várias são as noções dadas para o tema autoria e, para que fique claro, pensamos ser pertinente trabalhar ainda com o que diz Gallo (2004) em seu artigo intitulado *Autoria: questão enunciativa ou discursiva?* Nele a autora fala em efeito-autor, segundo ela, "é o efeito do confronto de formações discursivas, cuja resultante é uma nova formação dominante."

O efeito-autor, para Gallo (2004), encontra lugar na inquietação do

sujeito diante de duas formas discursivas instituídas. O sujeito, ao se pôr a par de tais formas e não concordar com nenhuma delas entra com elas em confronto e, após este embate, surge uma terceira forma discursiva, que é aquela na qual o sujeito acredita e confia, fazendo surgir assim o efeito-autor.

Para explicar esse conceito, a autora vale-se de outro conceito, o de heterogeneidade. Para ela, essa definição permite a diferenciação de formas discursivas dominantes se confrontando em um mesmo enunciado. Diz ainda:

A função-autor tem relação com a dimensão enunciativa do sujeito do discurso, ou seja, tem a ver com a heterogeneidade interna a uma formação discursiva dominante, que ganha aí seu movimento e sua unidade sem perder, com isso sua dominância.

Aqui, fica claro que a função autor, ainda para Gallo (2004), depende da forma como o sujeito do discurso se põe diante desse discurso. A partir disso ele assume sua posição social e se inscreve historicamente, levando em conta sua formação discursiva dominante.

O sujeito, ao assumir sua formação discursiva, deixa marcada a sua insatisfação em relação aos discursos que estão prontos, ou seja, fica claro que, nem sempre, quando ouvimos algo, concordamos com o que foi proferido. Ao se pôr do lado contrário de certos discursos, ditos dominantes, o sujeito passa a ter possibilidade de formar um discurso seu, mesmo sendo perpassado por outras vozes, como diz Bakhtin (2000), mas será um discurso que irá esclarecer a insatisfação do outro quanto ao que foi posto.

Quanto a este fato temos o que diz Gallo (2004),

[...] o sujeito (re)vela sentidos (pré-construídos) heterogêneos, com os quais ele não se identifica exatamente, fundando, por esse motivo, uma nova formação ideológica (discursiva) que integra de maneira inédita esses elementos do pré-construído.

Esses sentidos pré-construídos dos quais fala Gallo, são, exatamente os que não permitem ao sujeito a aceitação total do que é tido como discurso dominante. Ao não se identificar com a ideologia do outro, o sujeito deixa transparecer sua própria ideologia e faz surgir, daí, uma nova formação discursiva, formação esta que entra em confronto com as que já estão postas como verdade absoluta.

Ainda para Gallo (2004), o efeito-autor só é permitido por causa da heterogeneidade dos discursos, já que é esse nível de heterogeneidade que permite a diferenciação de formações discursivas dominantes se confrontando em um mesmo enunciado.

Para concluir esta primeira discussão sobre autoria, pensamos ser de grande valia para todos nós levar sempre em consideração o contexto de nossas produções. Sempre pensando na finalidade da nossa escrita. Para quem escrevemos e o que escrevemos. Ao fazermos isso, acreditamos ser possível tornar o processo de autoria mais possível.

Como foi discutido no decorrer de todo esse texto, para alguns, ser autor é ser capaz de, a partir de sua discussão, de suas idéias fazer surgir outras idéias, estabelecendo assim o processo de discursividade (Foucault, 2001).

Já para outros, a autoria pode se manifestar em qualquer contexto, desde que o sujeito assuma a "origem" do que diz, ou seja, coloque-se como produtor de linguagem (Orlandi, 1993). Segundo a autora, o autor não poderia ser entendido como um indivíduo, mas como uma posição social em que está ou na qual é colocado, tornando-se assim o sujeito do discurso.

Assim sendo, procuremos nós, nos inserirmos como produtores de linguagem para sermos autores do que expressamos no dia-a-dia.

NOTAS

¹ Mestranda de Letras, Linguagem e Identidade - Ufac

² Orientadora e Professora do Mestrado em Letras da Ufac.

Referências bibliográficas:

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso. Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor? Michel Foucault - estética: literatura e pintura, música e cinema.** Trad. Inês Autran Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. **A ordem do discurso.** 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FRONZA, Flávio Joaquim. **Movimentos de autoria: um diálogo com os acadêmicos do curso de Letras.** Disponível em: WWW.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem Acesso em: 29 jun.2004.

GALLO, Solange Leda. **Autoria: questão enunciativa ou discursiva.** Revista linguagem em (Dis) curso - UNISSUL - Tubarão/SC. vol. I n. 2

OLIVEIRA, Eduardo Calil. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas.** Disponível em: WWW.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem Acesso em: 29 jun.2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

A capoeira na construção da identidade afro-brasileira.

José Carlos Oliveira Cavalcante¹

Leandro Ribeiro Palhares²

Introdução

No Brasil, a história dos negros sempre esteve (e ainda está) envolvida com questões de sobrevivência, busca de liberdade e luta por igualdade de direitos. A articulação em torno destas questões, nos mais diversos aspectos (humano, cultural, religioso e social), fundamenta-se na busca pela preservação dos vínculos ancestrais, ou seja, a manutenção das tradições.

Historicamente, a cultura negra vem passando por um processo de ressignificações de suas práticas, em que resistência e sincretismo são os fatores centrais da construção da identidade afro-brasileira. Alguns exemplos estão evidentes no contexto social brasileiro: a Umbanda, o samba (incluindo o samba de roda), a feijoada e a capoeira. Todas estas manifestações culturais negras são ressignificações de arquétipos africanos frente ao preconceito e à opressão encontrados no Brasil. Assim, através do sincretismo (fenômeno relacionado à capacidade de adaptação) a cultura africana pode resistir ao longo dos últimos cinco séculos.

A trajetória histórica da capoeira retrata o processo de sincretismo cultural que envolveu sua origem e as influências políticas, econômicas e sociais que permearam sua evolução até os dias atuais. Ao longo da história, o significado social da capoeira se altera de acordo com o lugar social do negro no interior da sociedade brasileira. Sendo assim, a compreensão da capoeira como manifestação cultural popular brasileira³ requer o entendimento de sua origem e de sua trajetória histórica de transformações político-sociais.

Trajetória histórica: construindo uma identidade

Nos mais diversos momentos históricos (escravidão, monarquia, república, dentre outros) a capoeira é vista como símbolo de resistência, devido à sua adaptação aos obstáculos impostos pela sociedade dominante (Vassallo, 2006). Dentre estes momentos, quatro podem ser destacados: 1) a utilização dos negros escravos para comporem "a linha de frente" do exército brasileiro durante a Guerra do Paraguai; 2) a inclusão da capoeira no Código Penal Brasileiro em 1890 e a consequente perseguição policial; 3) os fins político-partidários das maltas (grupos) de capoeira na transição do Império para a República, no Rio de Janeiro do século XIX; 4) o "reconhecimento estratégico" da capoeira como esporte nacional, baseado na retórica do corpo do discurso populista de Getúlio Vargas. A seguir, esta trajetória histórica será revisitada sob a ótica da inserção do negro na sociedade brasileira e a (re)leitura de suas manifestações culturais.

Primeira fase: "Escravidão" (século XVI - 1888)

Negros de diferentes tribos e etnias da África, inclusive rivais, foram misturados nas senzalas de inúmeros países colonizados. Tal estratégia teve como objetivo evitar que os negros se unissem⁴ e provocassem rebeliões. Assim como esse exemplo, tantos outros métodos desumanos foram colocados em prática com a finalidade de "adestramento" dos negros visando exclusivamente ao trabalho e à produção. Porém, esses mesmos objetivos (lucro a "qualquer custo") tornaram possível a queda da sociedade escravocrata.

De todos os países que se construíram com a força da mão-de-obra negra e escrava, o Brasil foi o único que apresentou registros da capoeira. Uma das situações que apontam como os negros conseguiram criar, praticar e disseminar a capoeira sem que os grandes fazendeiros e os capitães-do-mato⁵ interferissem no processo foram os poucos momentos de "liberdade" para praticarem suas danças (e outras manifestações cultu-

rais), com a finalidade de aliviarem as tensões e renderem mais no trabalho. Outra situação foi a criação de diferentes "categorias" de escravos, como exemplo, os escravos de ganho, negros que tinham autorização para sair das fazendas com a finalidade de vender a produção nas cidades. Dessa forma, escravos de diferentes fazendas se encontravam para trocar informações (início de uma organização) e praticar, por exemplo, a capoeira.

Nos momentos acima citados os negros atuaram nos interstícios do sistema escravocrata. Pode-se dizer que os negros se adaptaram ao contexto em que foram inseridos proporcionando a emergência de uma luta que utilizariam para quebrar a ordem eminente.

Para Silva (2003) a capoeira permitiu aos escravos a luta por liberdade. Porém, com o fim da escravidão, a tão sonhada liberdade não veio acompanhada de igualdade de direitos e oportunidades (Melo, 1996).

Segunda fase: "Ilegalidade" (1888 - 1930)

Apesar do término da escravidão, o negro continuou a sofrer preconceitos, não tendo oportunidade de trabalho, de convívio social e de dignidade (Capoeira, 1996). Assim, a maioria dos negros passou a sobreviver à margem da sociedade e, por consequência, todas as suas formas de manifestação cultural (ex: danças, cultos religiosos e a capoeira) também foram marginalizadas.

Muitos negros fizeram uso da capoeira (arma mortal de comprovada eficácia) para cometer delitos, como roubos ou servir como jagunços e capangas a diferentes partidos políticos ou pessoas influentes da burguesia (para uma maior compreensão ver Capoeira, 1996; A. L. T. Reis, 1997). Neste momento cabe uma reflexão a respeito da inversão de valores e posições sociais. O negro que antes era perseguido por jagunços, passou a se valer da capoeira para ocupar esta função de "protetor dos donos do poder".

O nível de violência e tumulto envolvendo os capoeiristas⁶ ficou

tão crítico que, dois anos após a abolição da escravatura, a capoeira foi incluída no Código Penal Brasileiro⁷ como crime sujeito à prisão celular (Almeida, 1994; Silva, 1995). A partir de então, a capoeira passou a ser violentamente perseguida pela polícia, sendo praticamente exterminada em Recife, um de seus principais focos de manifestação à época.

No Rio de Janeiro, então capital do Brasil, a capoeira estava fortemente ligada à política através das maltas, grupos organizados compostos dentre outros de negros, brancos oriundos de classes populares e membros da alta sociedade, que se valiam da capoeira para defender interesses pessoais (próprios e de terceiros) e institucionais (de partidos políticos). Devido a esta ligação, a capoeira carioca, apesar de também sofrer perseguição policial, conseguiu sobreviver. Mais uma vez a capoeira sobreviveu nos interstícios do sistema, pois a mesma "instituição" que a reprimia (polícia) era aquela que "fazia vistas grossas" à sua prática (algo semelhante ao que acontece atualmente nas grandes cidades em relação ao crime organizado).

Em Salvador o processo de sobrevivência aconteceu por um viés diferente das outras capitais citadas anteriormente. A capoeira sobreviveu às perseguições por se manter associada à cultura popular. A prática da capoeira era denominada pelos capoeiristas de "vadiação". Para Sodré (2005), o termo vadiar se remete ao lúdico, a brincadeira, ao prazer, a espontaneidade e a criatividade. Assim, a capoeira daquela época, especificamente em Salvador, foi tida como a "... a mais próxima de suas origens e a menos influenciada pela modernidade [...] de formação de uma sociedade de classes" (Vassallo, 2006, p.74). Assim, os velhos mestres da capoeiragem⁸ baiana foram associados a "guardiões de um saber popular" e ganharam adeptos e defensores nos meios artístico, jornalístico e intelectual da capital baiana.

Terceira fase: "Academias" (1930 - 1950)

Na década de 1930, a capoeira sofreu uma profunda transforma-

ção pelas mãos de um baiano chamado Manoel dos Reis Machado, conhecido nas rodas de capoeira por Mestre Bimba. Segundo Almeida (1994), ele agregou à capoeira tradicional golpes de batuque (luta baiana que seu pai fora campeão), movimentos por ele criado (para favorecer a objetividade da capoeira enquanto luta e defesa pessoal) e uma completa metodologia de ensino (sequências pedagógicas), criando assim a capoeira regional.

O momento político era favorável às manifestações populares devido à política populista do Presidente Getúlio Vargas que, dentre outras atitudes, liberou a prática da capoeira. Aquele momento representou a retirada da capoeira da ilegalidade, excluindo-a do Código Penal e legitimando sua prática, que ficou condicionada a recintos fechados e com alvará de funcionamento expedido pela polícia (Capoeira, 1996; Vieira, 1995). Assim, segundo Almeida (1994), Mestre Bimba foi o primeiro capoeirista a receber o título de professor de educação física e a ter uma academia de capoeira (Centro de Cultura Física Regional - CCFR). A capoeira tradicional, sem as modificações implementadas pelo Mestre Bimba, passou a ser denominada de capoeira angola (em homenagem aos negros escravos) e teve sua primeira academia (Centro Esportivo de Capoeira Angola - CECA) fundada no início da década de 1940 por Vicente Ferreira Pastinha, conhecido nas rodas de capoeira por Mestre Pastinha.

Alguns autores defendem a tese de que a capoeira regional foi uma "criação genial" de Mestre Bimba e revolucionou a prática da capoeira, contribuindo decisivamente para sua sobrevivência e disseminação, inclusive internacional (Almeida, 1994; Campos, 2000). Outros autores, porém, afirmam que a capoeira regional foi uma das responsáveis pelo "embranquecimento" da capoeira e complementam que este fato foi decisivo para a transformação da capoeira "de arte negra a esporte branco" (como exemplo, Frigerio, 1989).

Não cabe aqui uma reflexão mais profunda referente às causas e consequências do surgimento da capoeira regional e suas implicações para uma compreensão do papel da capoeira na sociedade (Frigerio, 1989;

Rego, 1968, para maiores aprofundamentos). Entretanto, nota-se mais uma vez o negro se valendo de sua cultura para se adaptar. Neste momento, a população negra, estimada como maioria a nível nacional, adquire um "status social", ou seja, passa a ser percebida e reconhecida pelas camadas mais altas da sociedade e, com isso, suas manifestações folclóricas, artísticas, religiosas e culturais passam a ser disseminadas e valorizadas em todo o território nacional⁹.

Quarta fase: "Disseminação" (1970 - dias atuais)

A prática da capoeira em recintos fechados (academias) e de maneira sistematizada (disciplina, critérios, uniforme, graduações, dentre outros), similar às lutas marciais, facilitou sua aceitação por parte das elites dominantes e consequente disseminação pelo país. Segundo Palhares (1999), a "primeira migração" da capoeira ocorreu quando os capoeiristas baianos vislumbraram melhores oportunidades de trabalho em São Paulo e no Rio de Janeiro (décadas de 1950 a 1960) e a "segunda migração" foi o momento quando a capoeira se disseminou, principalmente a partir desses dois polos, para o restante do Brasil (década de 1970 em diante)¹⁰.

A partir de então os capoeiristas, em busca de melhores condições de vida, reconhecimento social e valorização da sua prática, iniciaram um processo de "exportação" da capoeira, ou seja, a capoeira passou a ser praticada em todos os continentes do planeta. Atualmente, ocorre uma nova "migração" da capoeira, situação em que os capoeiristas estrangeiros¹¹ vêm buscar no Brasil os fundamentos, a história e o convívio com os velhos mestres. Essa prática vem se tornando cada vez mais frequente e estima-se que a capoeira apresenta-se como um dos principais fatores responsável pelo fortalecimento do turismo no Brasil e pela disseminação da língua portuguesa pelo mundo.

Linguagem corporal e seus aprendizados

De acordo com Frigerio (1989), a capoeira envolve elementos de arte, luta, folclore e esporte. A capoeira enquanto esporte pode ocorrer inserida em um contexto competitivo com campeonatos, regras, escores, títulos e premiações ou como uma atividade física, com finalidades estéticas (fortalecimento e definição muscular) e de condicionamento físico. O aspecto folclórico da capoeira está presente em sua história, tradições e fundamentos, além dos folguedos folclóricos absorvidos pela capoeira: maculelê, puxada-de-rede e samba de roda. A arte pode ser compreendida pelos aspectos musicais (cantar e tocar instrumentos), artesanais (confeção dos próprios instrumentos) e teatrais (encenação, mandinga e indumentária). Por fim, a luta envolve os golpes, esquivas, dinâmica de ataque e contra-ataque e a malícia. Em um contexto sociológico, a luta pode ser interpretada como símbolo de resistência das classes populares (L. V. S. REIS, 1997). Ainda referente a este aspecto, Sodré (2005) relata que a capoeira apresenta uma característica particular: lutar sem a necessidade de contato físico com o outro capoeirista. Desta forma, o que se busca é um constante diálogo corporal, onde a "linguagem das intenções" (a sedução do oponente) predomina sobre o confronto direto. Assim, no jogo ou na roda, ocorre uma alternância da superioridade entre os capoeiristas.

Assim como todas as formas de manifestação da cultura popular, a capoeira se apresenta como um veículo de transmissão de valores sociais e culturais, tornando-se, segundo Reis (2001) e Silva (2001), uma possibilidade de educação através do diálogo (linguagem) corporal. Para Abib (2005), a capoeira pode auxiliar na aquisição de princípios e valores, tais como a auto-estima, o respeito pelo outro, a solidariedade e a auto-superação.

Considerações finais

A intenção deste texto foi proporcionar a reflexão da capoeira enquanto linguagem corporal, através de suas riquezas históricas, corporais, musicais e filosóficas e, conseqüentemente, sua contribuição na formação da identidade afro-brasileira. Atualmente existem diferentes formas de abordagem da capoeira, sendo que o mais importante não é o método de ensino, mas o conteúdo, ou seja, a linguagem adotada durante este "diálogo corporal".

A experiência da capoeira expressa a riqueza dos conteúdos culturais afro-brasileiros, desenvolvendo em seus praticantes a possibilidade de criar, brincar, sorrir, cantar, jogar, vadiar. Dessa forma, a capoeira se torna um elemento dinâmico de produção (e não apenas de reprodução) de cultura. Assim, a capoeira tem o potencial de promover a inclusão social, contribuindo para uma preparação ampla e crítica para o convívio social.

Pires (1996) afirma que a capoeira é um elemento produtor de sociabilidades e conflitos. Para tanto, torna-se fundamental: 1) ampliar os tempos e os espaços para sua prática; 2) promover o debate relacionando seus conteúdos históricos, culturais e técnicos; 3) garantir a experiência de uma de suas características mais essenciais: a ludicidade. Assim, pode-se garantir a inclusão social, com uma formação crítica e contextualizada, processo no qual o indivíduo torna-se um membro da sociedade de garantindo.

NOTAS

¹Especialista; Polícia Militar do Acre; caju.carlos@gmail.com.br

²Mestre; Departamento de Educação Física e Desporto da UFAC; leandro_palhares@yahoo.com.br

³Para Silva (2001), a capoeira pode ser compreendida como manifestação cultural popular brasileira, pois ela se originou de uma luta de classes de uma determinada classe social dentro de um sistema econômico-social vigente.

⁴A união poderia ocorrer caso falassem o mesmo dialeto e/ou apresentassem similaridade cultural, religiosa ou de algum outro tipo.

⁵Capitão-do-mato é a denominação dada ao jagunço ou capanga (relativo a "homem de confiança") do senhor de engenho. Normalmente era o responsável pela vigia dos escravos nas senzalas e pela perseguição dos mesmos quando havia fugas.

⁶Adjetivo que designa o praticante de capoeira.

⁷Decreto no 487, Capítulo XIII, Artigos 402, 403 e 404 do Código Penal Brasileiro de 1890.

⁸Termo que se refere à capoeira tanto em sua práxis quanto em seu contexto social.

⁹O reconhecimento do povo negro e a valorização de sua cultura ocorreram de forma incipiente, em longo prazo e, quase sempre, com a necessidade de lutar contra o preconceito.

¹⁰A principal hipótese da origem da capoeira no Acre foi através da vinda de baianos para o Norte do país em busca de novas oportunidades de trabalho (ver Silva, 1999).

¹¹Pessoas das mais diversas nacionalidades que estão aprendendo capoeira em seu país de origem, sendo que vários deles estão se qualificando para dar aulas.

Referências bibliográficas:

ABIB, P. **Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda**. Salvador: EDUFBA.(2005)

ALMEIDA, R.C.A. **A saga do Mestre Bimba**. Salvador: P&A. (1994)

CAMPOS, H.J.B.C. **Capoeira na universidade**. Revista Baiana de Educação Física, v.1, n.3, p.15-23. (2000)

CAPOEIRA, N. **Capoeira: os fundamentos da malícia**. Rio de Janeiro: Record. (1996)

FRIGERIO, A. **Capoeira: de arte negra a esporte branco**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.4, n.10, p.85-98. (1989)

MELO, A.S. **"Esse nego é o diabo, ele é capoeira" ou da motricidade brasileira**. Revista Discorpo, v.6, p.29-39. (1996)

PALHARES, L.R. **Buscando a trajetória histórica da capoeira: dos navios negreiros à capital mineira**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. (1999)

PIRES, A.L.C.S. **A capoeira no jogo das cores: criminalidade, cultura e racismo na cidade do Rio de Janeiro (1890-1937)**. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. (1996)

REGO, W. **Capoeira angola: um ensaio sócio-etnográfico**. Salvador: Itapuã. (1968)

REIS, A.L.T. **Brincando de capoeira: recreação e lazer na escola**. Brasília: Valcy. (1997)

- REIS, L.V.S. **O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil.** São Paulo: Publisher Brasil. (1997)
- REIS, A.L.T. **Educação física e capoeira: saúde e qualidade de vida.** Brasília: Thesaurus. (2001)
- SILVA, G.O. **Capoeira: do engenho à universidade.** São Paulo: CEPEUSP. (1995)
- SILVA, E.C.A. **Capoeira: a arte através da história.** In: SILVA, J. Negros no Acre. Rio Branco: Ministério da Cultura/Governo do Acre, p.30-31. (1999)
- SILVA, P.C.C. **Capoeira e educação física: uma história que dá jogo... primeiros apontamentos sobre suas inter-relações.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.23, n.1, p.131-145. (2001)
- SILVA, J.A.B. **Importância da capoeira no desenvolvimento da cultura corporal na educação infantil.** Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador. (2003)
- SODRÉ, M. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A. (2005)
- VASSALLO, S.P. **Resistência ou conflito? O legado folclorista nas atuais representações do jogo da capoeira.** Campos, Curitiba, v.7, n.1, p.71-82. (2006)
- VIEIRA, L.R. **O jogo da capoeira: cultura popular no Brasil.** Rio de Janeiro: Sprint. (1995)

Cultura popular e a realidade social do Acre: o caso Hélio Melo e as múltiplas representações técnicas do real popular.

Márcio Bezerra da Costa¹

1. Introdução

O presente texto é uma versão resumida da pesquisa que venho desenvolvendo sobre cultura popular, em especial a cultura popular acreana, e mesmo com apenas esses primeiros resultados, vislumbramos grandes possibilidades que podem com eficiência ilustrar a dinâmica da cultura popular e nos mostrar a grande dimensão em que a cultura popular busca se "desenvolver".

Na pesquisa realizada durante a graduação em Ciências Sociais (2003-2007), com habilitação em Antropologia, condicionamos-nos teoricamente a procedimentos históricos e conceituais, procurando dessa forma entender como se processa esse desenvolvimento conceitual e a "lógica" em que opera a cultura popular.

Podemos dividir nosso texto em três etapas distintas. A primeira busca fazer um levante da evolução do conceito de cultura e esse conceito se integrou à sociedade e nela a agir. Nesse ponto, além de observações gerais, realizamos algumas considerações sobre a abordagem do conceito por intelectuais brasileiros. A segunda etapa trata basicamente de expor o cenário incentivador que deu origem às produções artísticas dos artistas acreanos, como é o caso do recorte de tempo que utilizamos na abordagem, sobre o processo de desenvolvimento capitalista ocorrido no Acre pós 1970-2000, espaço de tempo em que ocorreram muitos acontecimentos que para sempre mudaram a vida de comunidades tradicionais, como é o caso de seringueiros e ribeirinhos. E numa terceira etapa tratamos de nosso estudo de caso, que versa sobre as múltiplas representações técnicas do "real popular" no processo de rerepresentação da realidade. Tal

conceito que utilizamos "real popular", nos pareceu apropriado para representar as diversas técnicas de exposição artísticas, como é o caso de Hélio Melo, poeta, artista plástico, músico, escultor e escritor popular. Sobre tal escolha, não concordamos que as obras de um artista podem nos dar um panorama completo dos acontecimentos do real, mas diante de tais, percebemos grandes possibilidades a serem exploradas.

2. Cultura e dinâmica conceitual

A cultura é uma criação do homem e, num sentido mais amplo e mais fundamental, é o legado comum da humanidade (Santos, 2002). E por justamente a cultura estar presente na vida de todos os habitantes do planeta, o termo cultura é bastante diverso, tanto em significação como nos resultados que surgem das diversas práticas sociais. Assim, um dos problemas do estudo da cultura, é o problema de como entender a diversidade cultural diante da unidade biológica do ser humano.

Para entender melhor a diversidade da cultura e como se processa sua estrutura, é preciso compreender também que o termo cultura nem sempre teve a mesma significação que hoje empregamos.

Cultura, primeiramente, segundo Marilena Chauí (apud Melo, 2007), vem do termo latino *colere*, que originalmente era utilizado para o cuidado com a planta; "ligada às atividades agrícolas [...] que quer dizer cultivar" (Santos, 2002, p.27). Ainda segundo Chauí, por analogia, o termo foi empregado a outros tipos de cuidados como, por exemplo, "o cuidado com os deuses", passando, assim, a ampliar seu uso para o aspecto material e espiritual.

Segundo Santos, pensadores romanos ampliaram esse significado e passaram a se referir a refinamento pessoal, "e isso está presente na expressão cultura da alma" (2002, p. 27). A partir daí, ainda segundo Santos, podemos observar outras relações como "sofisticação pessoal, educação elaborada de uma pessoa, cultura foi usada constantemente desde então e o é até hoje" (2002, p. 28).

A partir do momento em que houve tal ampliação do conceito em questão, podemos perceber o início das preocupações com a cultura popular, que segundo Melo, "seria então um conjunto de práticas culturais levadas a cabo pelos extratos inferiores da sociedade, pelas camadas mais baixas de uma determinada sociedade" (2007). Tudo se deu, conforme o mesmo autor, pois a

ampliação do conceito no século XVIII estava mais ligada aos pensadores ilustrados, cuja reflexão, se encaminhava no sentido de perceber cultura justamente como não natural, pois a natureza era entendida, por essa perspectiva, como contingência e imobilidade, ou ainda como 'o reino das causas mecânicas'. A cultura por sua vez era invenção, mobilidade, ou o 'reino humano da história' (Melo, 2007).

Sobre a questão, é interessante observar a colocação de Santos (2002, p.27). Segundo ele, tudo começou na Alemanha, a partir do século XVIII, quando cultura passou a ser objeto de estudo de pensadores interessados em compreender a história da humanidade, particularidades de costumes, crenças e condições materiais. Consoante Santos, nessa época a Alemanha era uma nação dividida em diversas unidades políticas. Então, a cultura passou a ter um papel muito especial, que era o de procurar expressar uma unidade política na falta desta, fazer surgir um sentido onde pudessem todos os alemães se reconhecer; assim, intensificar-se-iam as discussões sobre cultura popular.

Enfatizando a questão podemos utilizar algumas observações de Melo, extraídas a partir das leituras do historiador Peter Burke, que versam basicamente sobre a época da formação dos estados nacionais, em que se passou a dar grande importância à cultura popular como elemento de unidade social e política. Observemos:

É interessante notar que justamente no momento de definição dos estados nacionais, isto é, por volta do século XVIII, ocorreu na Europa um movimento de "resgate" das produções culturais do povo. Esse é também o momento da revo-

lução industrial e de um forte impulso de urbanização da sociedade europeia, que praticamente vai redesenhar os modos de relação social naquele continente, com posterior impacto em todo globo. (Melo, 2007).

Podemos perceber que as preocupações com cultura surgiram associadas ao progresso da sociedade e ao conhecer das novas formas de organização da dominação sobre os povos (SANTOS, 2002, p. 81). Como por exemplo, as colônias americanas e africanas de exploração.

Melo (2007) afirma que os estudos sobre cultura popular no Brasil se iniciaram na segunda metade do século XIX com o intuito de se construir uma identidade nacional. Em *Cultura Popular no Brasil: uma perspectiva de análise*, Marcos Ayala e Maria Ignez Ayala, buscam traçar um panorama das discussões sobre cultura popular no Brasil. Ambos nos propõem a análise dos contextos históricos e principais pesquisadores na época, como forma de se perceber as principais tendências metodológicas e conceituações.

Inicialmente podemos destacar os trabalhos de Celso de Magalhães, José de Alencar e Silvio Romero como marco inicial do livro e, conseqüentemente, o princípio dos estudos sobre o tema em questão. Segundo os autores (1987, p. 11), uma característica comum poderia ser observada nos autores citados, que é a busca de traços nacionais, principalmente na poesia popular. Assim, percebe-se o fio condutor que surge nesse momento na cultura brasileira, que é a busca da afirmação da identidade nacional.

Celso de Magalhães (Ayala, 1987, p. 12), defende a idéia de que a poesia popular é de origem portuguesa e foi modificada ao ser transportada para o Brasil. Silvio Romero também concorda com tal ponto de vista, somente ressaltando uma degradação ocorrida em Portugal na época da colonização. Já José de Alencar, defende a idéia de um cancioneiro nacional, numa busca por uma poesia essencialmente brasileira, tem muito mais importância do que se imagina. Conforme Alencar, não se pode vê esse processo de degradação de que se fala em Silvio Romero, já que o que há é uma constante renovação e progresso.

Se traçarmos um roteiro das preocupações desses autores, poderemos ver basicamente, preocupações similares sobre cultura popular. Há necessariamente uma preocupação em relacionar folclore e/ou cultura popular com identidade nacional. Outra ideia recorrente é a de que a cultura popular está em vias de desaparecer e por isso mesmo o lema é "registre antes que acabe" (1987, p.14). Há também a necessidade de se buscar a origem da cultura, juntamente com as especulações que fazem da cultura popular "simples", "rude" e "ingênua". E o último grande aspecto é o zelo de conservação. Sobre isso, Ayala expõe:

As práticas culturais populares, na verdade, se modificam, juntamente com o contexto social em que estão inseridas, sem que isso implique necessariamente sua extinção. Apesar disso, muitos estudiosos, até hoje, continuam acreditando em seu eminente desaparecimento (Ayala, 1987, p. 20).

Rompendo com essa linha dos primeiros folcloristas brasileiros, Ayala (1987, p.21) nos observa que, nos trabalhos sobre cultura popular pós década de 1920, há uma ruptura com essa ordem e uma consequente mudança de enfoque. Para demonstrar tais mudanças, cita autores como Amadeu Amaral e Mário de Andrade.

Ao expor as contribuições desses autores, Ayala (1987, p.21) utiliza a analogia que a obra de ambos pode evidenciar. Expõe, por exemplo, que as contribuições de Amaral são significativas aos estudos da cultura popular, no que se refere especialmente à linguagem e à poesia. O autor frequentemente utiliza o método comparatista, que busca abranger vários tipos de manifestações em todos os lugares do país, e sugere que se faça um mapeamento geográfico das tradições folclóricas do país, tudo isso, ele busca partir de dados concretos. Há toda uma preocupação em contextualizar as tradições populares para que se possa captar o processo específico em que a tradição popular elabora sua estética popular.

Sobre Mário de Andrade (Ayala, 1987, p.24), expõe-se que suas preocupações giram em torno do seu projeto artístico. Suas viagens pelo Brasil despertaram no autor do modernismo brasileiro a necessidade do

contato direto com a poesia popular.

Roger Bastide (Ayala, 1987, p.32) busca uma outra perspectiva em suas investigações sobre cultura popular, auxiliado por seus alunos da Universidade de São Paulo, dispondo de uma análise em que a cultura popular faz parte de um conceito cultural e social mais amplo. Observe-mos o fragmento de seu livro Sociologia do folclore brasileiro:

[...] se as estruturas sociais se modelam conforme as normas culturais, a cultura por sua vez não pode existir sem uma estrutura que não só lhe serve de base, mas que é ainda um dos fatores de sua criação ou de sua metamorfose.(...) O folclore não flutua no ar, só existe encarnado numa sociedade, e estudá-lo sem levar em conta essa sociedade é condenar-se a apreender-lhe apenas a superfície (Bastide apud Ayala, p. 32)

Na obra de Bastide, pode-se perceber que há uma tendência que vincula a manutenção e as práticas culturais populares às instituições ou outras formas de organização em grupos. A produção, a distribuição espacial da população gera conflitos e relações que justificam a dinâmica da cultura popular. Em Bastide o meio físico e o contexto social são componentes estruturais da análise e não meros cenários sem função. Isso justifica a célebre frase "o folclore não flutua no ar". Pode-se pensar na idéia de produção, inclusive, já que as práticas populares se realizam graças a agentes físicos que as mantêm ou as esquecem num determinado contexto.

Seguindo o mesmo caminho que Bastide, Florestan Fernandes e Osvaldo Elias Xidieh dão ênfase ao vínculo entre as culturas populares e o contexto sócio-cultural. Como salienta Ayala (1987, p. 34), é tema central em Florestan Fernandes, a análise do folclore como parte da realidade social. Além disso, elabora crítica aos folcloristas por se limitarem à repetição de observações e não apreenderem de fato o contexto social nas manifestações populares.

Ao definir folclore, o autor se vale da observação na qual inclui folclore como "todos os elementos culturais que constituem soluções usuais e costumeiramente admitidas e esperadas dos membros de uma soci-

idade, transmitidas de geração a geração por meios informais" (Fernandes apud Ayala, p. 35).

Porém, Fernandes volta atrás em textos posteriores e modifica seu conceito:

[...]o folclore se objetiva por meio de elementos culturais de ordem variável: como um artefato, certa técnica de cura ou determinado processo de lidar com a madeira e a pedra. O que cai nos limites do folclore, em casos semelhantes, não é o artefato, a técnica ou o processo como tais. Mas as emoções, os conhecimentos e as crenças que lhes são subjacentes (Fernandes *apud* Ayala, p. 36).

O autor escolhe um caminho no qual o estudo do folclore caberia a ciências específicas em busca de um interesse comum. As análises folclóricas se destinariam como sendo objeto das indagações humanísticas.

Segundo Ayala (1987, p. 37), enquanto Bastide busca estabelecer um vínculo entre as manifestações e o contexto sócio-cultural, Fernandes prefere conferir às Ciências Sociais tais abordagens.

Outro aluno de Bastide que nos propomos a observar é Osvaldo Elis Xidieh, que na maior parte de suas observações se destina à delimitação específica de seu objeto de estudo. Para Xidieh (Ayala, 1987, p.38) as relações e manifestações culturais devem ser analisadas com base num conjunto cultural específico, num contexto socioeconômico e sócio-cultural específicos das quais faz parte. Para o autor, as manifestações culturais devem ser estudadas tendo como base a observação de seu papel na representação dos elementos da organização social e sua contribuição para mudanças de ordem valorativas, normativas e relações sociais.

Xidieh destaca como funciona o processo de transformações e mudanças sociais, como aspectos culturais desaparecem, transformam-se e são relaborados à prova do contexto social. Tanto pode ocorrer uma adaptação ou sujeição como uma forma de resistência às transformações manifestadas frente à cultura popular.

O referido teórico nos dá uma conceituação de cultura popular

como sendo aquela

[...] criada pelo povo e apoiada numa concepção de mundo toda específica e na tradição, mas em permanente reelaboração mediante a redução ao seu contexto das contribuições da cultura "erudita", porém, mantendo sua identidade. (Xidieh apud Ayala, p. 41).

Xidieh (Ayala, 1987, p. 42) contribuiu para maior abrangência e sistematização da análise da cultura popular, já que suas observações se voltaram, basicamente, para discussão da cultura popular como um todo e sua definição conceitual.

É justamente nesse período que as contribuições, discussões e movimentações sobre cultura popular começaram a tomar uma nova configuração. Tal aspecto nos é bem interessante, já que através dele percebemos que a cultura popular se manifesta na representação das transformações sociais da realidade.

Segundo Ayala (1987, p. 43), estas discussões se intensificaram no Brasil a partir dos anos 60. Exatamente por que são "anos do nacionalismo desenvolvimentista e populista" (Chauí, 1983, p. 66). É um momento de grandes transformações políticas na sociedade. No governo de Juscelino Kubitschek, houve uma intensificação da industrialização e uma abertura política do Brasil, o que provocou um crescimento de áreas antes isoladas.

Ayala (1987, p. 44) esclarece que era um momento de grande efervescência intelectual em que se intensificava o clima de manifestações ideológicas e políticas nas discussões sobre a cultura do povo brasileiro. Questões como "o que é cultura popular?" ganham espaço no contexto social.

Nesse momento surgem os Centros Populares de Cultura, da UNE - CPCs, que buscam a discussão sobre esses problemas relacionados ao povo, Movimento de Cultura Popular - MCP, de Pernambuco. Os debates do CPC, segundo Arantes (1990, p. 52), incidiram em explicar a dife-

rença entre cultura do povo e cultura popular (ambas nessa época são consideradas alienadas). Cultura ou arte do povo se percebe quando o artista não se distingue da massa, vive integrado e o fato da criação não passa de um ordenamento da consciência atrasada. Tal categoria se caracteriza sempre pela negatividade, desprovida de qualidades artísticas, ingênua, tosca e desajeitada. A cultura ou arte popular seria a que era produzida por um grupo de profissionais especialistas, num grau de elaboração superior à primeira, cujo objetivo seria distrair o povo em vez de formá-lo, ou despertá-lo para a reflexão ou para a consciência de si mesmo. Como podemos observar, ambas possuem um caráter ilusório e obscurecido da realidade. Assim, os artistas do CPC seguiram outro caminho, o da arte popular revolucionária, que segundo Ferreira Gullar, é basicamente:

Quando se fala em cultura popular, acentua-se a necessidade de pôr a cultura a serviço do povo, isto é, dos interesses efetivos do país. [Trata-se, então, de] agir sobre a cultura presente, procurando transformá-la, entendê-la, aprofundá-la. O que define a cultura popular [...] é a consciência de que a cultura tanto pode ser instrumento de conservação, como de transformação social. (Gullar apud Arantes, 1990, p. 54)

Esse posicionamento do CPC recebe duras críticas da filósofa Marilena Chauí, citada por Ayala (1987), segundo a qual traz manifestações maniqueístas. Segundo a autora, no manifesto do CPC, constrói-se um imaginário político, criam-se fantasias de artistas populares revolucionários do CPC que parecem fantasmas a desfilar pela história. Chauí afirma que há um esforço do artista em converter-se revolucionário sem consegui-lo. E, ainda, ao invés de tomar o povo como parceiro, o CPC toma-o com desprezo e inventa em sua imaginação o povo essencial.

Grande impacto é causado no Brasil por ocasião da publicação das obras de Gramsci. A obra do autor trás uma discussão sobre cultura popular e dominação política. Assim, segundo Ayala (1987, p.48), a cultura popular passa a ser estudada pós a década de 70, sob nova perspectiva, não mais a de ensinar o povo, mas a de tentar compreender sua cultura no

processo de exploração econômica e dominação política.

3. As transformações sócio-históricas no Acre pós 1970

As transformações sócio-históricas recentes no Acre que busco abordar datam, como assinalado, de 1970 em diante. Tal delimitação foi proposta, pois são intensas na obra de Hélio Melo referências de tempo e fatos correspondentes a esse período. Cabe salientar que não nos propomos a uma abordagem linear, e sim ao contexto referenciado em Hélio Melo, através da pesquisa que realizamos em quase toda sua obra. Sendo assim, este tópico será apenas um referencial representativo das temáticas abordadas por Hélio Melo, na sua condição de ex-seringueiro e artista popular atuante na representação da realidade acreana.

A partir de 1970 houve forte incentivo por parte do governo federal para a ocupação e "desenvolvimento" da região amazônica. Por parte do governo do Acre, muitas facilidades foram colocadas à disposição para os que desejassem investir no Acre.

O governo militar, segundo Souza (2006, p.97), criou diversos planos com esse objetivo, o de facilitar o acesso dos empresários de outros lugares do país à região, bem como órgãos estatais que dessem suporte a tal, como é o caso da Sudam, Basa, Incra, Suframa, Projeto Radam e Funai, além de programas ainda como o Polamazônia, Proterra e o PIN.

Além de incentivos federais, o governo Wanderlei Dantas implantou o Plano Estadual com a finalidade de desenvolver o Acre como observa Souza:

Dantas abriu as portas do Acre aos empresários do centro-sul do Brasil que compraram terras baratas vendidas pelos seringueiros falidos. Além disso, Dantas oferecia aos empresários os seus incentivos estaduais utilizando-se do dinheiro do Banacre para financiar a criação de gado, colocando à disposição dos fazendeiros os serviços de setores do governo estadual para elaboração de projetos pecuaristas (Souza, 2006, p. 99).

Conforme Souza, houve forte propaganda nos veículos de comunicação de massa. O governador Dantas dizia: "produzir no Acre, investir no Acre, exportar pelo pacífico", e ainda "o Acre é o nordeste sem seca e o sul sem geada". Desse modo, o Acre tornou-se o "paraíso dos fazendeiros" e a vida dos seringueiros tornou-se um "inferno", já que suas terras passaram a ser invadidas por pessoas que não conheciam (2006, p.99). E muitos desses seringueiros eram expulsos através de métodos violentos.

Outro aspecto a considerar nessa época é a forte presença de grileiros na região, que compravam terras para especulação muitas vezes com uso da violência, já que alguns seringueiros não tinham onde morar, e sendo sua colocação seu único espaço, eram expulsos, suas casas eram queimadas e até mesmo alguns foram assassinados.

Como se vê, a pecuarização no Acre de 1970 em diante, provocou uma mudança geral no modo de vida dos seringueiros, bem como na sociedade em geral.

Segundo Levy (2004, p.36) o seringueiro passou a ser obstáculo na compra dos seringais sendo que não poderia abandonar seu modo de vida. Assim, o seringueiro passou a confrontar-se com três segmentos surgidos dessa nova disposição social: os seringalistas que queriam expulsar a fim de venderem as propriedades sem problemas; os especuladores, a quem não interessava a presença dos seringueiros, já que os preços das terras eram baixos demais; e os pecuaristas, opostos dos seringueiros, a quem a floresta era um empecilho a ser derrubado, ao contrário de seu oposto, que construía uma relação íntima com a natureza.

Porém, como ressalta Levy (2004, p.38) no princípio os seringueiros se manifestaram isoladamente na resistência à inserção da pecuária, bem como às devastações necessárias, de acordo com os pecuaristas, para a criação de pasto para o gado. O autor expõe a relação do seringueiro com a floresta, esta que os pecuaristas visavam a devastar, e cuja sua falta perde o sentido na visão do seringueiro, pois este constroi uma vivência "arraigada" sobre o extrativismo.

Mas com o evoluir da expropriação, ações coletivas passaram a ser

realizadas com o objetivo de conter os pecuaristas, entre essas ações, cita-se como das mais significativas, o Empate, que segundo Duarte, citado por Levy (2004, p.39) é basicamente o impedimento ao desmatamento pecuarista realizado pelos seringueiros unidos para evitar os serviços que seriam realizados.

Levy ainda destaca alguns fatores que foram importantes na organização dos seringueiros:

Nos primeiros momentos da organização do seringueiro, para a resistência à expropriação e à exploração, foi de importância decisiva o apoio dado pela igreja. Antes da criação do sindicato, era nos salões paroquiais, nas comunidades de Base que se discutiam as questões da violência, as questões das expulsões. Foi a igreja que solicitou da CONTAG o envio de uma comissão ao Acre para acompanhar os problemas que estavam se intensificando. Foi na igreja que se realizaram os cursos sobre sindicalismo, visando à fundação do Sindicato (Duarte apud Levy, 2004, p.39)

Percebe-se então a representatividade da igreja nas questões em discussão. É através dela que se possibilita a organização dos sindicatos que se faziam necessários numa área de constantes conflitos por terra.

É importante notar que os seringueiros e suas organizações passaram a ganhar força e representatividade, como é o caso do conhecido líder seringueiro Chico Mendes, que foi assassinado, e de tantos outros que morreram pela mesma causa. A mobilização dos seringueiros culminou com a criação de cooperativas e sindicatos e em medidas que visavam a conter o avanço da devastação da floresta no Acre, como por exemplo, a criação das reservas extrativistas, que visavam a propiciar ao seringueiro uma nova qualidade de vida, bem como a "devolver" ou "defender" seu direito de viver na floresta.

Esse tópico tratou-se basicamente de uma breve exposição sobre as transformações sócio-históricas ocorridas no Acre pós 1970, e serviu para nos introduzir aos aspectos que a obra de Hélio Melo irá abordar.

Tratou-se de uma iniciação às temáticas do artista e à contextualização

das transformações, sendo que nos próximos tópicos, quando da exposição das formas de representação da realidade pelo artista, haverá como método de ilustração, uma abordagem mais detalhada dos temas que foram citados, como por exemplo, a expropriação dos seringueiros, os conflitos pela terra, a formação das resistências, a morte de Chico Mendes, a formação das comunidades de base e outros.

Nos tópicos seguintes trataremos de expor como essa realidade dinâmica do Acre de 1970 em diante pôde despertar múltiplas formas de representação técnicas na cultura popular, no caso Hélio Melo, um artista de referência e homem amazônida, filho desses conflitos e produto dessa multiplicidade de acontecimentos.

4. Resultados: o estudo de caso (cultura popular acreana: Hélio Melo e as múltiplas representações técnicas do real popular).

Hélio Melo nasceu no seringal e viveu boa parte de sua vida no meio da floresta. Nasceu em 20 de julho de 1926, na vila Antimarí, em Boca do Acre, estado do Amazonas. Na infância mesmo, começou o artista a esboçar seus primeiros desenhos e a adquirir afinidade com tintas e instrumentos que ele mesmo produzia. Nesse período também, data seu contato com a música, aprendendo a tocar violão sozinho. Depois também passou a tocar cavaquinho e violino.

No ano de 1959, Hélio Melo e sua família deixaram o seringal Senápolis para trás e vieram procurar melhores condições de vida em Rio Branco. Foram tempos difíceis.

Já em Rio Branco, começou a trabalhar como catraieiro, ocupando-se do transporte de pessoas de um lado para outro do Rio Acre. Porém, com a construção da ponte Juscelino Kubitschek, esse ofício ficou cada vez mais difícil e escasso. Era preciso, então, outro tipo de renda que servisse pra o sustento de sua mulher e cinco filhos. Foi desse modo que Hélio tornou-se barbeiro ambulante.

Lá no seringal eu cortava o cabelo daquele pessoal, fregueses. Eu sabia cortar cabelo, aí o pessoal da catraia souberam que eu sabia cortar cabelo e comecei a cortar o cabelo desse pessoal, ia na casa deles, foi aí que eu comprei uma bolsa e passei a remar um dia sim e outro não, de repente arrumava dinheiro, era um dinheiro mais fácil. Quando a ponte saiu, melhorei mais meus utensílios. Fiquei na mesma coisa, ia para a Cadeia Velha, todo canto (Melo apud Levy, 2004)

Nos anos 80 Hélio Melo matriculou-se num curso de desenho e pintura, ministrado pelo pintor Genésio Fernandes. A partir daí, o artista intensificou seu ofício e produção, que aos poucos foi sendo apreciado fora do Acre e do Brasil, como por exemplo, nas suas exposições no Rio de Janeiro, em 1980 e em Recife, em 1981, e na Europa e nos EUA.

A obra de Levy (2004, p.9) busca mostrar como o contexto de vivências individuais pode influenciar no modo que o homem representa o mundo numa determinada sociedade e, por extensão, pode-se até mesmo observar como essa sociedade representa a realidade.

Segundo Levy:

Hélio Melo morou boa parte de sua vida no seringal, vivendo até os 40 anos de idade no seringal Floresta, e foi na infância que começou a descobrir o seu talento de desenhista e pintor, sendo a temática abordada relacionada com a vida no seringal, até porque devido ao isolamento no seringal, criou-se uma dificuldade de obtenção de uma visão ampla referente a um outro contexto alheio ao seringal (Levy, 2004, p.9)

As vivências pessoais do seringueiro, pintor, músico, compositor, poeta e escritor, levaram o artista a se posicionar de determinada forma na realização de sua obra. De acordo com Levy, essa visão era bastante restrita, devido ao isolamento do homem no seringal e às limitações que essas vivências produziam.

Com a chegada à capital, o artista viu-se diante de situações novas e de outras maneiras de ver os elementos de sua produção, como observa Levy:

[...] posso dizer que esta delimitação relacionada com o seu modo de vida seringueira foi ampliada a partir do momento em que o artista passou a fazer parte de um outro contexto cultural, já não mais vivendo no seringal, mas no novo contexto da vida citadina, onde Hélio Melo tem uma experiência bastante diferente mudando drasticamente seu modo de vida, mas nem mesmo nesse contexto ele se desfaz da sua visão de mundo adquirida dentro do contexto do seringal, sendo o contexto citadino apenas uma forma ou uma lente que lhe permitiu ver a vida no seringal por um outro ângulo, já que este contexto o levou a desenvolver seu lado mais crítico presente em algumas obras, pois a cidade de Rio Branco por possuir maiores fontes de informação e por permitir contatos com várias pessoas, ficou mais viável para Hélio Melo a obtenção de maiores condições instrumentais para fazer uma análise mais profunda sobre a problemática social que afligia a situação dos seringueiros, como a pecuária na década de 70, a consequente expulsão do seringueiro de sua terra e a autoridade abusiva que existia no seringal [...] (Levy, 2004, p.10).

A partir desse momento podemos perceber que a obra de Hélio Melo se enriquece, pois deixa o simples catalogar de animais e crenças da floresta e passa a lidar com críticas sociais da realidade do Acre pós década de 70. A exposição das transformações recentes do Acre faz-se cada vez mais intensa em Hélio Melo. Para isso se utiliza de uma diversidade de meios artísticos com a poesia, música, pintura e a prosa popular, que dão uma dimensão gigantesca ao universo e instrumentos usados nessa representação.

A partir dessa multiplicidade concordamos com Levy (2004, p.18) no sentido de que se pode fazer uma etnografia de uma sociedade a partir de um recorte pessoal e acrescentamos que Hélio Melo é uma dessas possibilidades de se perceber a visão do típico homem amazônico, seringueiro, expropriado, catraieiro, barbeiro, poeta, pintor, músico e compositor diante das transformações que chegavam de maneira tão avassaladora, fazendo uma analogia ao conhecido quadro "A Visita da Vaca ao Seringueiro".

Esta é uma introdução às formas de representação técnica da reali-

dade acreana, na obra de Hélio Melo, que reunimos após detalhada pesquisa. Vem a contribuir no sentido de colocar a cultura popular como agente ativo na realidade social; tal se deve às múltiplas formas tomadas pelo popular na exposição de seu posicionamento ou mesmo contestação, já que segundo Lombardi Sartriani (Ayala, 1987, p.38), a própria existência de especulações acerca do popular, já nega a pretensão de universalidade da cultura oficial ou hegemônica.

Nessa busca, por reconhecer a cultura popular como representação da realidade, nos é interessante a nós lembrar Amadeu Amaral (Fernandes, 1989, p.124), que nos seus estudos sobre folclore fez rigorosa catalogação das formas de manifestação da cultura popular, com o intuito de apreendê-la na representação do real.

De acordo com o referido ponto de vista, que, aliás, se justifica plenamente, quando se considera o interesse específico posto pelo folclorista na investigação dos fenômenos sociais, divide o campo do folclore da seguinte maneira: 1. poesia, música e dança; 2. narrações; 3. linguagem popular; 4. técnicas e arte; 5. a casa e a indumentária; 6. atos coletivos; 7. alimentação e bebidas; 8. crenças e observâncias; 9. direitos populares; 10. saber popular; 11. escritos." (Fernandes, 1977, p.124)

Como se pode observar, Amaral nos expõe sua divisão do folclore e, a partir dessa divisão, podemos apreender as formas de como a cultura popular se apresenta na compreensão da realidade, através de seus artistas populares, no caso, Hélio Melo.

Desses onze itens citados por nós da obra de Amadeu Amaral, todos podemos perceber na realidade popular acreana e mesmo na obra de Hélio Melo, porém o recorte de tempo a partir de 1970, limita-nos a abordar apenas alguns, o que não significa a falta de referências ou mesmo um suplemento, em anexo. O principal objetivo desse tópico é expor como essa realidade pode ser rerepresentada pelo popular, e nesse caso, Hélio Melo é nosso representante. Enfatizando que antes de expor o lado crítico do popular, buscamos representá-lo na sua busca de se fazer visto,

como alguém que vê algo e naturalmente se expressa. Sugerimos um lado crítico, uma perspectiva, um lado a se colocar, desse modo o popular, antes da sistematização esteta, que não precisa de provas, e sim de consideração.

A poesia

Poesia. 1. arte de criar imagens, de sugerir emoções por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos e significados. 2. composição poética de pouca extensão. 3. gênero poético. 4. caráter do que emociona, toca a sensibilidade"(Dicionário Aurélio de língua Portuguesa)

A poesia de Hélio Melo é uma poesia simples e singular. Nela o poeta se expressa sobre as suas vivências sobre o real. Pode-se perceber a condição em que se encontra o seringueiro pós 1970, principalmente, mesmo esse processo de desvalorização tendo começado logo após o primeiro ciclo da borracha. Outro aspecto a observar é o protesto ante o desmatamento da floresta, já que a mata nativa que era o modo de sobrevivência do homem local e passou a dá lugar ao pasto e aos animais bovinos.

Observemos três poesias e suas temáticas:

Poema sem título

Minha gente o seringueiro
É um homem sofredor
Porque sofre tanto
E ninguém lhe dá valor

Ele enfrenta qualquer fera
Que existe em nossa terra
Com uma arma tão pequena
Ele enfrenta também guerra

Ela é tão pequenina mas
Merece as atenções
Pois com ela se fabrica
O pneu dos aviões

Toda guerra que existe
Seringueiro lá se acha
Ele foi e sempre é
O soldado da borracha

No poema sem título, que versa particularmente sobre o seringueiro e seu ofício, Hélio Melo expõe a condição de desvalorização do seringueiro ("O soldado da borracha") após ter trabalhado muito, mesmo assim não é reconhecido ("E ninguém lhe dá valor"). O autor busca expor o esforço e o sofrimento destes soldados da borracha que pós 1970, com a pecuarização, enfrentam dificuldades. Hélio Melo nos faz observar os obstáculos dos homens na floresta ("Ele enfrenta qualquer fera / Que existe em nossa terra") que apenas com o esforço do ofício sobrevivem ("Com uma arma tão pequena / Ele enfrenta também guerra / Ela é tão pequenina mas") e ressalta a importância dessa luta para que o Brasil caminhe, já que o ofício dos soldados da borracha era importantíssimo ao país ("Merece as atenções / Pois com ela se fabrica / O pneu dos aviões"). Para Hélio Melo, nesse poema e em outros fragmentos de sua obra, o seringueiro vive um eterno estado de trabalho na manutenção da sua vida ("Toda guerra que existe / Seringueiro lá se acha") que passa a ser uma guerra após outra em busca de sobrevivência, esse que é um eterno seringueiro na sua floresta com sua missão ("Ele foi e sempre é / O soldado da borracha").

A música

Este tópico intitulado "A música", bem que poderia fazer parte do

anterior ou vice-versa, já que quase todos os poemas de Hélio Melo são musicáveis; porém, a título de ilustração, como formas de possibilidades de representação da realidade, dividimos assim para que a música do artista seja também abordada. Para isso fizemos uma divisão bem simples, os poemas com aspectos musicáveis, como estrofes repetidas e a significação "bis", ou mesmo os que se identificam como música no título, foram analisados como tais, já os que fugiram deste quadro, foram expostos no tópico anterior. Expomos, como advertência, que a fora o importantíssimo aspecto da música, analisamos as letras das produções, o que não impediria, eventualmente, de uma fusão dessas categorias, já que não analisamos melodias. Ou seja, tais categorias poderiam, como hoje na obra do autor, se confundirem sem prejuízo ao aspecto de interpretação da realidade.

Vejamos as letras.

Cariu Cariu

Seringueiro está perdendo seu valor
Cariu cari
Tempo bom por pouco tempo
Era bom já se acabou
Nós querer só a terra morar
A seringa é que dá vida
E a tendência é terminar

Nossa luta pela terra
Foi de guerra
Tanto sangue derramado
Em vão
Confiamos na existência
De Tupã
Recobramos nossa vida

Em nossos dias de amanhã

Nesta letra há o recorrente destaque à desvalorização do seringueiro, expropriado de sua terra ("Tempo bom por pouco tempo / Era bom já se acabou"), onde hoje a seringueira agoniza e se destina ao desaparecimento ("A seringueira é que dá vida / E a tendência é terminar"). Porém, o artista, nessa letra é otimista, já que os seringueiros confiam em Deus ("Confiamos na existência / De Tupã") e um dia sonham com tempos novos, onde o homem da floresta possa viver em paz ("Recobramos nossa vida / Em nossos dias de amanhã").

A prosa popular

Entendemos aqui como prosa popular a produção sem versos que Hélio Melo produziu e comercializava em livrinhos, semelhantes aos cordeis, porém que contavam com ilustrações e desenhos. As prosas aqui expostas abordam realidades em que o artista percebeu uma forma de posicionamento informativo, quase que jornalístico, como se quisesse dedicar-se a instruir o seringueiro.

Vejamos as prosas.

O Empate

O Empate foi uma organização criada por Chico Mendes em conjunto com seringueiros a fim de se evitarem derrubadas. Para tal finalidade, reúnem-se grupos de pessoas, homens, mulheres e crianças e no local onde vai acontecer o desmatamento todas as mãos são dadas para cercar a área em proteção da floresta. Dizem eles que muitas vezes deu certo porque no meio dos peões que fazem derrubadas, alguns deles já foram seringueiros e através de um diálogo, às vezes eles desistem.

Também aconteceu de um grande número de policiais ficarem de prontidão protegendo os peões na hora do desmatamento.

Nos faz pensar: por ordem de quem os militares protegem os

peões?

O desmatamento selvagem protegeu a quem?

As invasões de terra na cidade é fruto de quê? Isso só pra meditar

Nós esperamos também que os órgãos que protegem o meio ambiente sejam rígidos até com os próprios funcionários para que não se vendam.

Se a ordem é desmatar 50 hectares, seja só 50 e não 200. (Melo, 2003, p.17)

A prosa de Hélio Melo é bem esclarecedora, quase jornalística, sem perder a intensidade da arte popular. Nesse fragmento, como já foi percebido, o autor nos fala sobre os empates, que, segundo o historiador Carlos Alberto (Souza, 2006, p.55), é o ato de se impedir que alguém realize algo a determinado grupo. Os empates surgiram na urgência de se reagir ao avanço devastador da floresta por parte dos "novos seringalistas", agora pecuaristas, que avançavam o território acreano a procura de terras baratas e de se estabelecer criações de gado. Os empates eram movidos pela solidariedade dos seringueiros. Ali estavam presentes homens, mulheres e crianças que se colocavam frente às máquinas dos fazendeiros, impedindo que a floresta fosse derrubada, provocando, assim, um empate. Segundo Souza, nos empates as pessoas cantavam e rezavam, movidos pelo sentimento de que Deus os ajudaria nos momentos de confronto com os fazendeiros. E, como enfatiza o autor, "nas regiões de Xapuri e Brasileia (...) eram comuns as rezas entre "empateiros" (2006, idem). Além de enfrentarem os peões e os jagunços, os empateiros enfrentavam a polícia, como bem expressa Hélio Melo, questionando-se o porquê da polícia proteger os fazendeiros. Os empateiros, antes de tudo, visavam a proteger o modo de vida do homem da floresta, objetivando manter suas condições de sobrevivência na terra, e mesmo, num plano superior, a posse da terra, legitimada pela história dos seringueiros na exploração dos seringais dos primeiros tempos, sob condições desumanas.

A pintura

Agora iremos mostrar como Hélio Melo utilizou a pintura para expressar sua representação da realidade acreana pós 1970.

A pintura é a forma artística mais usada pelo autor, representa cerca de 80% de sua obra. Suas temáticas são as mais variadas, sendo percorrida toda a história do Acre através de sua obra, desde os primórdios até os anos mais atuais.

Sobre o nosso recorte de tempo, é bastante representativa a obra do autor, sendo essa época um monstro de intensas transformações, o que se reflete também na pintura de Hélio Melo, como poderemos ver na observação das telas a seguir.

"A Vaca capturando o seringueiro"



O título da obra é mera sugestão, já que não houve essa nomeação pelo autor. Mas, apesar disso, é impossível não notar o tema da tela: o processo de ocupação pecuarista, a expropriação dos seringueiros e a substituição

dos modos de vida do homem e do uso da terra. E já que em demasia citamos os ditos temas, apenas apontamos detalhes na tela que possam referir-se a possíveis posicionamentos de Hélio Melo na representação do real.

Observando em detalhe podemos perceber a vaca pegando o seringueiro pelas pernas, numa representação explícita que busca mostrar a maneira violenta como o seringueiro foi expropriado. Outro detalhe a perceber nesta tela pode ser as vestimentas dos atores sociais; a vaca sempre bem vestida, em oposição ao seringueiro sempre com suas vestimentas tradicionais, evidenciando como era demonstrada a superioridade dos fazendeiros, letrados e instruídos sobre os habitantes locais, na sua maioria, analfabetos. É interessante notar o contraste entre o pasto devastado ocupado por bois e a floresta ainda de pé, como se esperasse a sua vez; e no centro disso o seringueiro procura sobreviver com o que lhe restou, e empunha uma vara de bambu para pescar.

5. Considerações finais

Antes de qualquer consideração de ordem relativa ao curso deste trabalho, de suas formas e discursos, nos cabe aqui esclarecer que estudo é uma forma de reconhecimento da representatividade que tem o artista Hélio Melo quando se fala em cultura acreana. Por isso mesmo o procuramos para se fazer elemento de posição do povo na construção duma realidade.

Explorar a cultura não é tarefa das mais fáceis. Ela pode ser vista por perspectivas diversas e, como já dissemos nesse trabalho, é basicamente uma lente de onde cada pessoa vê de uma forma diferente. Porém, longe de esgotar as possibilidades de especulações sobre cultura, levantamos outras nesta pesquisa, que é justamente a do nosso estudo de caso. Defrontamo-nos com uma cultura popular diversa, dotada de múltiplos elementos de significação e posicionamento na realidade.

Outra questão crucial neste trabalho é como se apresenta diverso o mundo cultural e intelectual. São muitas as formas de se buscar informações sobre cultura. As mais variáveis disciplinas recorrem aos conceitos de

representação cultural, formação de povos, sistemas filosóficos e políticos, todos diversos qual a capacidade de ser o homem diverso.

Um outro ponto a considerar para essas conclusões é a especulação sobre a cultura brasileira, bem jovem no tempo, mas já atualizada nas manifestações globais, como é o caso das especulações do popular como político, que incidem sobre termos marxistas de hegemonia e cultura de classes.

Também se faz necessário referenciar as representações técnicas locais, diversas na forma, mas nos temas mantêm certa unidade, já que têm como pano de fundo um passado comum, que é um violento período de movimentações locais pelo uso da terra. Tais representações se manifestam através de artistas como Hélio Melo, na busca de tomar parte no mundo, de se apresentar, de se fazer ser visto e ouvido como sujeito atuante.

É justamente sobre essas formas que buscamos incidir, se as conceituações sobre cultura e mesmo sobre o "popular" são universos amplos e em crescimento, o mesmo acontece com as formas de representação técnica da realidade dos povos locais. As conclusões são retiradas da dificuldade de se chegar a material confiável e que realmente servisse para o nosso objetivo.

Descobrimos ser imenso esse campo, (vai muito além de Hélio Melo), estar presente em quase todas as manifestações culturais acreanas, até mesmo as que se dizem eruditas, pois somos filhos de uma mesma vertente, nordestinos migrantes e depois seringueiros expropriados e os que não são totalmente, são em parte, pois as descendências são diversas.

Nessa busca de "mapear" as formas de representação da cultura popular em Hélio Melo, descobrimos uma amplitude surpreendente da arte popular, que antes de popular, é humana e por si mesmo destina-se a representar os grandes e miseráveis dramas do mundo em que vivemos.

Finalizando, é interessante a nós concluir observando as possibilidades que surgem a partir da obra de Hélio Melo. Tanto a música, como a poesia, a prosa popular e a pintura, todas abrem nossos olhos para ver o

ponto de posicionamento das populações locais na história. É o artista fonte quase inesgotável de pesquisas e considerações sobre como conhecer mais a fundo nossa sociedade, e sua obra antes de ser pessoal. É um documento que pode ser lido quando nos questionarmos sobre nossa identidade.

NOTAS

¹Mestrando de Letras, Linguagem e Identidade - Ufac
E-mail - marciobezerraufac@ibest.com.br

Questões de ensino-aprendizagem de língua
materna e língua estrangeira, oralidade e escrita

A percepção da norma culta pelos alunos de Ensino Fundamental como fator de exclusão social

Aelissandra Ferreira da Silva¹

Introdução

Já perdura há muito tempo a incógnita do que devemos, enquanto educadores, fazer para melhorar o ensino em nosso país. São vários os fatores apontados que indicam que precisa haver mudança na forma do ensinar e na forma de avaliar o aluno.

No que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, nota-se que são muitas as mudanças. Dentre elas pode-se destacar a discussão de que não existe apenas uma modalidade da língua: a culta. Mas existem outras modalidades que podem e devem ser adequadas ao contexto como: a coloquial, popular, gíria e técnica.

No entanto, infelizmente, muitos educadores ainda continuam com seu modo tradicional de ensinar a Língua Portuguesa, desconsiderando assim as múltiplas possibilidades existentes. Tal desconsideração resulta na utilização de um método do ensino que privilegia apenas a norma culta e, assim, acaba dificultando tanto o processo de ensinar como o processo de aprender – uma vez que a maioria da população brasileira não tem os recursos necessários que auxiliam no domínio da norma culta (pais que têm um bom nível de escolaridade, acesso a livros, revistas...). Isso não quer dizer que não seja necessário ensinar e escrever de acordo com o que preconiza a norma padrão, mas que não se pode fazer isso tentando criar uma língua “artificial” e reprovando como “erradas” as variedades que são resultados naturais das forças internas que governam o idioma.

Assim, o ensino da Língua Portuguesa acaba sendo algo distante do aprendiz e sua comunidade, o que acaba desestimulando os alunos, tornando mais visíveis ainda as diferenças das classes sociais refletidas na

forma de utilização da Língua, resultando na exclusão daqueles que consideram que a Língua ensinada na escola é algo difícil de ser aprendida e provocando, assim, a exclusão no aprendizado da Língua pelos próprios alunos.

Dessa forma, torna-se necessário que haja mudanças no ensino dessa disciplina para que este contemple também aqueles que fazem parte da maioria da população brasileira, pois estão à margem da sociedade tanto no âmbito financeiro como linguístico e, por isso, acabam sendo excluídos socialmente por esses e outros quesitos.

Portanto, para que o ensino da Língua torne-se algo acessível, compreendido pelos alunos, é indispensável que o ensino de Língua Portuguesa mostre as variedades linguísticas existentes e como adequá-las a cada situação – texto – que a vida lhe pede.

O desenvolvimento desse estudo justifica-se pela necessidade existente de melhor compreendermos aspectos relevantes que permeiam a utilização ou não da norma culta e sua interferência para a exclusão social de alunos do ensino fundamental por parte dos professores de Língua Portuguesa que “corrigem”, grosseiramente, a fala e escrita dos alunos que não têm o domínio padrão da Língua – a norma culta.

Dessa forma, fez-se necessário um estudo que pudesse perceber qual seria, na realidade, a visão que os alunos de ensino fundamental tinham em relação à norma culta.

Outro motivo que estimulou-me ao desenvolvimento deste estudo diz respeito ao fato de que essas duas competências (fala e escrita) têm sido, na maioria das vezes, objeto de menosprezo quando não estão de acordo com o nível formal-culto da língua. O que se evidencia no contexto escolar é o fato de que não se leva em consideração que o aluno reproduz a variedade do grupo social ao qual pertence, e são situações como essas que nos levam a refletir sobre as prioridades do ensino da Língua, que estive durante muitos anos e ainda continua privilegiando apenas os aspectos gramaticais de acordo com a norma culta, não levando em consideração o conteúdo e o objetivo do texto.

Por fim, pode-se dizer que esse artigo é uma oportunidade para que o preconceito linguístico e, junto dele, o social e o cultural sejam combatidos, pois busca reafirmar a necessidade de se levar em conta a variação linguística e socioeconômica que existe entre os seres humanos.

Para a feitura desta pesquisa fizemos uma abordagem qualitativa – uma vez que tivemos como ambiente de estudo aquele denominado ambiente natural, fonte direta de dados, e nós, enquanto pesquisadoras, fomos o principal instrumento, já que estivemos em contato direto com o referido ambiente. O ambiente de pesquisa foi uma Escola Estadual de Rio Branco, localizada no Bairro da Glória. Segundo os autores Marli André e Menga Ludke (1986:11-12)

[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através de um trabalho intensivo de campo... como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, esse tipo de estudo é também chamado de ‘naturalístico’.

Partindo do exposto, importa destacar que o estudo se caracterizou também como sendo etnográfico, pois

O uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Da mesma maneira, as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola. (Wolcott, 1975 *apud* Ludke; André, 1986, p.14).

Assim, percebe-se que a criança já aprende e tem domínio da língua antes mesmo de frequentar a escola. Pode não dominar ainda a escrita, mas apresenta pleno domínio da língua falada.

A pesquisa está ancorada na Sociolinguística – ciência que estuda a língua na sociedade. O objeto principal do estudo são as falas coletadas

nas entrevistas semi-estruturadas (dezessete perguntas) com alunos do Ensino Fundamental, especificamente os da 8ª série da Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves. Ora tais foram escolhidos aleatoriamente quatro alunos em cada sala de aula (quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino), totalizando oito entrevistados, de modo a garantir a representatividade da amostra. Os informantes estão identificados por letra na ordem alfabética de A a H.

Após os dados coletados, fizemos uma análise comparativa da visão que os alunos têm do domínio de língua para verificarmos se nossos objetivos foram alcançados no que diz respeito à norma culta como fator de exclusão entre os próprios alunos.

Variação Linguística e Ensino

A variação linguística, segundo William Cereja e Tereza Magalhães, são as variações que uma língua apresenta, de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada. Já a variedade padrão ou norma culta é a variedade linguística de maior prestígio social. (2003, p.17). É indispensável que em sala de aula as diversidades presentes, sejam trabalhadas, questionadas para que os discentes tenham compreensão de que as diferenças são estabelecidas por critérios – parâmetros – em que um apresenta características positivas e o outro negativas.

Tanto os conhecimentos que o professor precisa ter, além da forma como este repassa os conteúdos, necessitam ser essenciais e claros para os alunos, conforme afirma a linguista Rosa Virginia Mattos e Silva:

[...] depreende-se de imediato que o alfabetizador deverá estar linguística e sociolinguisticamente preparado para compreender e explicitar essa heterogeneidade, com que se vai defrontar na sala de aula: para saber melhor conduzir o processo de alfabetização, para não fazer calar os seus alunos, quando radicaliza, por ignorância, nos falsos julgamentos do “certo” e do “errado”, arma de que dispõe o professor despreparado para exercer o seu poder na sala de aula. São de outra natureza

as armas com que a política educacional brasileira deverá equipar os seus professores. (2004, p.100).

Dessa forma, torna-se indispensável que o professor de português, ao trabalhar com a Língua Materna, atente para as variantes linguísticas que se fazem presentes na sala de aula e como adequá-las a cada situação. Como exemplo, pode-se citar o discurso de um aluno universitário na sua colação de grau que é muito diferente da gíria entre amigos. Ambas são reconhecidas como modalidades da língua – só que a última é vista com menosprezo.

Nunca é demais discutir que, longe de serem vistos como um fator de desprestígio, os diversos falares devem ser situados como opções que o falante tem ao seu dispor, cabendo ao professor apenas guiar seus alunos na escolha de cada opção de uso para cada tipo de situação.

Vários autores (Possenti, 2005; Mattos e Silva, 2005; Bagno, 1999) mostram que o ensino das variedades linguísticas precisa ser trabalhado na escola, bem como cada variedade precisa ser utilizada fazendo o aluno, é, claro, uso da situação adequada.

Além disso, torna-se indispensável que o profissional da área, no caso Língua Portuguesa, saiba as variedades existentes no meio escolar em que ele irá trabalhar para que assim o ensino não se torne algo distante da realidade do aluno. Isso não significa dizer que a norma culta não precisa ser ensinada. Ela pode e deve ser trabalhada. Afinal de contas, em algumas situações o aluno precisará utilizar-se dela.

Uma proposta de como trabalhar a Língua Materna apresentada por um estudioso da linguagem no Brasil, Sírio Possenti, enfatiza que o professor “(...) para ensinar a modalidade escrita, deve pressupor – e pressupõe de fato – um enorme conhecimento da modalidade oral”. (1996, p.32).

Sendo assim, precisamos colocar em prática os conhecimentos teóricos linguísticos de que todo falante nativo domina a gramática da sua Língua, ou seja, sabe as regras pertencentes que identifica qualquer senten-

ça agramatical – qualquer sentença que não pertença à estrutura linguística de sua língua. Outra declaração também foi feita por Sírio Possenti no que diz respeito à variedade linguística: “[...] Diferenças linguísticas não são erros, são apenas construções ou forma que divergem de um certo padrão. São erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua”. (1996, p.80). Percebe-se, portanto, o preconceito existente quando se fala diferente na própria língua. A um estrangeiro isso é inteiramente admissível e ao falante nativo não. Isso demonstra a intolerância às variedades linguísticas de menor prestígio na sociedade por parte, na maioria das vezes, daqueles que dominam a norma padrão.

Norma Padrão e Prestígio

É sabido que o ensino de toda disciplina precisa estar baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim sendo, o Ministério da Educação referenda, bem como as contribuições de estudiosos como Marcos Bagno que reconhece que: “não se pode mais insistir na idéia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade linguística de prestígio”. (1999, p. 31).

Dessa forma, percebe-se que a norma padrão constitui o nível linguístico daqueles que têm algum prestígio na sociedade (já nascem num lar onde os pais têm um bom nível de escolaridade, possui condições financeiras satisfatórias para ter acesso a livros, revistas, internet, incentivo por parte da família, dentre outros meios que colaboram para o desenvolvimento cognitivo). Esses requisitos constituem características que estão distante da maioria da população brasileira.

Norma Padrão e Exclusão social

É indispensável salientar que a linguagem se caracteriza por ser elemento da comunicação e também uma forma de identidade, pois permite identificar o sujeito com seu grau de escolaridade, o grupo a que pertence, o sexo, e a idade, como

afirmou Callou e Leite (2002).

Assim, por ser uma forma de identidade, também, acaba sendo usada de maneira a discriminar aqueles que não se ‘encaixam’ no privilegiado padrão da norma culta.

Merece destaque também o fato de que se precisa levar em consideração as variedades que os alunos trazem, pois são reais e concretas e que o ensino da norma culta, muitas vezes, se baseia apenas numa língua ideal que deveria ser utilizada por todos. Sendo assim, para os alunos o ensino da norma culta, muitas vezes, torna-se desnecessário já que não faz parte da sua realidade.

[...] Em geral a defendem aqueles que sofreram um ensino gramatical que perceberam como coercitivo e normativizador, companheiro histórico da concepção de tradição gramatical e que é a forma generalizada do ensino de gramática, em que, ao mesmo tempo em que se impõe o “certo” e se impede o “errado”, passam-se noções explícitas, incoerentes, desconectadas sobre a estruturação interna às línguas, o que leva o estudante a considerar desnecessário e mesmo inútil esse tipo de estudo. (Mattos e Silva, 2004, p.83).

Assim, o ensino da Língua Portuguesa acaba sendo algo distante do aprendiz e sua comunidade, e, conseqüentemente, desestimula os alunos, tornando mais visíveis ainda as diferenças das classes sociais refletidas na forma de utilização da Língua, resultando na exclusão daqueles que consideram que a Língua ensinada na escola é algo difícil de ser aprendida, inacessível e provocando, assim, a exclusão no aprendizado da Língua pelos próprios alunos, conforme afirma estudiosos: “[...] pensar a norma em termos naturais, como algo que está aí à espera de ser entendida e administrada pelos especialistas”. (Larrosa e Skliar, 2001, p.108). É exatamente o que a maioria dos gramáticos faz ao reconhecer as variedades linguísticas, mas não admite seu uso diário.

E é na dicotomia padrão *versus* não-padrão em que se percebe quem sai vitorioso, porque quem dita as normas, os dominantes, é quem acaba ganhando, conforme afirma Alfredo Veiga-Neto “É claro que aquele que opera a dicotomia, ou seja, quem parte, ‘é aquele que fica com a melhor

parte” (Larossa e Skliar, 2001, p.113).

Assim, pode-se perceber que o parâmetro de aceitável e não-aceitável ocorre por meio do poder – aquele que tem o poder de instituir.

Quanto à intolerância para com a diversidade linguística, pode-se perceber que aceitamos que a pessoa fale outra Língua, mas não admitimos que ela fale outra variedade da mesma Língua. (Possenti, 1996, p. 29). Esse é um exemplo típico de falta de conhecimento sobre a estrutura complexa da linguagem como também de intolerância.

E é evidente que, para se fazer um bom trabalho, faz-se necessário que se tenha os recursos indispensáveis para o seu bom andamento e, infelizmente, o sistema educacional e as políticas de ensino não contribuem para que assim aconteça, como, por exemplo: remunerando mal os professores, dispondo uma grande quantidade de alunos em cada sala, fato que não permite que o professor atenda a todos de maneira satisfatória – acompanhamento do individualmente e atendendo cada um de maneira eficaz.

Essas questões acima mencionadas precisam ser consideradas no momento em que se coloca para o profissional como ele deve trabalhar como também quais recursos ele precisa ter a seu dispor para que o ensino se torne adequado e conseqüentemente satisfatório e útil para os vários textos – gêneros discursivos – que a vida lhe pede. Com esses dois quesitos em boas condições não há por que não ter um ensino de qualidade.

Por fim, há que se considerar, mais uma vez, que o ensino de Língua Portuguesa na escola, não precisa ser desvencilhado do que o utente da Língua intui em sua gramática interna, pois isso, muitas vezes, há decepções em decorrência de contradições no ensino da Língua Materna.

Norma e exclusão social

Podemos constatar durante a realização das entrevistas que todos os alunos gostam da disciplina de Língua Portuguesa, pois alguns acham uma disciplina interessante e outros dizem que gostam pelo fato de apren-

der a falar bem. Sabemos, com base nas literaturas lidas, que todos nós somos perfeitos falantes da Língua Portuguesa e, portanto, conhecemos as principais regras do português. Sendo assim, ao dizer que querem aprender a falar bem estão se excluindo com relação à Língua, já que desde que começaram a falar são perfeitos falantes da língua portuguesa. Jamais veremos uma criança falando “menino o casa saiu de”. Podemos observar que toda criança por menor que seja ela já utiliza o artigo, o substantivo, o verbo e as preposições nos lugares adequados, sendo assim, não há dúvida de que ela já conhece internalizadamente as regras do português e, portanto, sabe o português.

Durante as entrevistas perguntamos se eles se consideravam indivíduos que realmente sabiam português. Apenas uma informante do sexo feminino disse que sabia o português, outros cinco disseram que sabiam um pouco, outra informante disse que sabia mais ou menos e um dos informantes afirmou que não sabia português.

(Aluno A) Sim...eu me considero que aprendi muito...

(Aluno B) Eu...num vou dizê...que...consi...considero...só um pouco...o básico assim...

(Aluno C) Um pouco...

(Aluno D) Um pouco...

(Aluno E) Hum....muito não mais...pelo menos um pouco sim...

(Aluno F) Um pouco...não tudo...

(Aluno G) Ham...mais ou meno...

(Aluno H) Não....não sei...

Isto confirma mais uma vez o que foi dito anteriormente. Apenas uma informante disse que sabia português. Então que língua eles falam? Não é o português? É evidente que sim, apenas estão se excluindo com base nas regras que o ensino tradicional impõe. Afinal, a escola trabalha com o saber Científico e, por isso, tem um poder de imposição tão grande que faz com que os próprios alunos se excluam. Vejamos o que disse o informante B:

...porque...hoje em dia...quem num sabe falá muito bem assim o português assim... não se dá muito bem na vida....

Norma e exclusão social

Há uma confusão entre Língua Portuguesa e norma culta por parte dos entrevistados ao dizerem que não sabem português. Ou seja, a língua que esses falantes utilizam na comunicação verbal e escrita é a língua portuguesa, logo sabem português, o que não sabem então é a norma culta, uma variante dessa Língua. Isto ocorre porque a sociedade impôs a norma culta como a única linguagem existente no Brasil, mas é importante dizer que ela é apenas outra variante do português como todas as outras. Todos nós falamos perfeitamente o Português dependendo do contexto em que estamos inseridos.

Além disso, a partir da fala abaixo, podemos perceber, em outras palavras, que esse informante afirma que se não dominar a norma culta ele jamais conseguirá um emprego digno na sociedade ou algo que lhe traga lucros financeiros.

(Aluno B) ...porque...hoje em dia...quem num sabe falá muito bem assim o português assim... não se dá muito bem na vida....

Mas o que vemos, na realidade, são muitas pessoas que não dominam a norma culta e que vivem muito bem socialmente como, por exemplo, um comerciante, fazendeiro ou até mesmo políticos que muitas vezes não possuem nem o Ensino fundamental e que estão financeiramente bem. Logo, isso comprova que a ascensão social não depende só da norma culta, como alguns falam, e sim do esforço de cada um.

Noutra questão, perguntamos aos informantes se eles votariam em alguém que fale o português “errado”. Todos responderam que não votariam, pois tal ação prejudicaria a sociedade, tendo em vista, segundo eles, que iriam falar tudo “errado com as pessoas”, conseqüentemente não merecia o devido voto. É importante ressaltar que, nessa questão, os alunos foram unânimes em afirmar que não votariam em alguém que falasse

“errado”, relacionando, assim, o modo de falar com o modo de agir.

(A) Eu...não...não votaria...porque eu acho que...do jeito que aquela pessoa fala errado ela também pode tê seus atos errados também...porquê vem o falá e é pelo falá que a gente vai vê o que vai ser né... se falá errado...

(B) Não...porquê...a...além de prejudicá ele seria prejudicado...

(C) Não...por caso do...termo errado que ele fala...de alguma...acho que não...

(D) Não...porque...(risos do informante)...já que ele fala o português errado...é porque ele num se interessa por nada...

(E) Não...porque isso acaba prejudicando a nois...assim...sei lá...ás vez agente ta ali conversano e tal... a pessoa fala errado...isso... é engraçado...mais...acaba prejudicando...é...as vez a pessoa num gosta...assim...é uma forma...assim...que acaba ninguém gostano muito e acaba num deixano falá...

(F) Não...porque...a linguagem não é certa...não é certa...

(G) Não...porquê o português...acima de tudo...ele... ele explica o que a pess...a pessoa qué falá né...e sem esse português..não dá pra saber...o que a pessoa quer ...é ...expor ...

(H) Não...porquê ele ia falá tudo errado no meio do pessoal (risos)...

Diante disso, será que é realmente impossível que uma pessoa que não tenha conhecimento da norma culta não seja capaz de, ao ser eleito, ter as responsabilidades de um representante do povo? Fica claro que sim. Um exemplo disso é o nosso presidente da República. Como é sabido de todos, o presidente tem sua forma particular de se expressar e nem por isso, ele se torna incapaz de governar o país, o que vem fazendo há cinco anos.

Neste sentido fica explícito que esses informantes excluem as pessoas que não falam o português dito correto, sendo que eles mesmos dizem que não sabem falar português, logo estão dizendo em outras palavras que eles mesmos não podem chegar a um cargo político por não serem conhecedores da norma culta.

Outro fato importante e que precisa ser mencionado foi o momento em que perguntamos se eles já sofreram algum preconceito no que diz respeito ao seu modo de falar ou se expressar, dos oito entrevistados, sete disseram que já sofreram algum tipo de preconceito ou recriminação no que diz respeito ao uso inadequado da norma culta.

(Aluno A) mais já aconteceu já...por exemplo assim...isso não é jeito de se falá...como falá que...assim que é a forma certa...

(Aluno B) Já...muitas vezes...disseram...essa palavra não é desse jeito...é desse jeito aqui...

(Aluno C) Já...falaro que é...pra mim...que a palavra que...eu tinha escrito...tava errado...no português...

(Aluno D) ...ficava...falando que...eu só prestava pra falá coisa errada...

(Aluno E) Já...disseram...amanda...não faça isso...são os alunos...aí () as críticas...

(Aluno G) Sim...a própria professora...é...eu fui falá...nóis...nóis se amamos...aí ela (Aluno H) Já...mangando...

(Aluno F) Ainda não...não

Desta forma, podemos perceber que a língua, um meio de comunicação entre as pessoas, está servindo de um meio de exclusão e não como uma forma de interação social, isto fica comprovado acima. Observamos que eles dizem que as pessoas têm preconceito, mas eles mesmos praticam o processo de exclusão no que diz respeito à Língua quando ratificam que não votariam para prefeito em alguém que fale o português “errado”.

(A) Eu...não...não votaria...porque eu acho que...do jeito que aquela pessoa fala errado ela também pode tê seus atos errados também...porquê vem o falá e é pelo falá que a gente vai vê o que vai ser né... se falá errado...

(B) Não...porquê...a...além de prejudicá ele seria prejudicado...

(C) Não...por caso do...termo errado que ele fala...de alguma...acho que não...

Desta forma, Percebemos uma contradição quando os alunos falam do preconceito que as pessoas têm em relação a eles e ao mesmo tempo dizem que não votariam em alguém que não faz uso da norma culta da língua.

Norma e ensino da língua

Outro fato que nos chamou atenção foi quando perguntamos se eles achavam o ensino da gramática difícil. Apenas dois dos informantes, um do sexo feminino(A) e outro do sexo masculino(C), acharam fácil; os outros, dois do sexo feminino, D e G, disseram que as regras gramaticais são complicadas; outro (do sexo masculino, deficiente visual) disse que a escrita é complicada (ALUNO B); e outro (do sexo masculino) respondeu que o falar é a coisa mais difícil no português(aluno F).

(Aluno A)...que só basta isso...você prestá atenção e você entende fácil...fácil...

(Aluno C) É...fácil...porque...ao mesmo tempo o cara prestá atenção...sabe...

(Aluno D) O que eu acho mais difícil...é...deixa eu vê...as regras que tem...é muito difícil...são muitas regras...(risos do informante)

(Aluno G) É só a gramática...

(Aluno B) É a escrita...

(Aluno F) Falá...a linguagem...

Isso é interessante, pois como o nosso ensino da língua sempre se baseou na norma gramatical de Portugal, as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil.

Desta forma, acha-se que “Português é uma língua muito difícil”: porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós. E é devido a esse tipo de ensino que as crianças, os jovens e grande parte das pessoas sentem-se excluídos ao não dominar as regras

gramaticais que nem se quer é baseada na realidade da maioria do povo brasileiro.

Considerações finais

Compreender a Língua Portuguesa significa perceber as várias maneiras como ela se manifesta. Porém, segundo os valores impostos pela sociedade, a decisão do que é “certo” e “errado” na língua sempre tem como base os parâmetros gramaticais. Isso está presente também nas falas da maioria dos alunos que insistem que precisam da gramática para se expressar melhor, do contrário não saberiam falar português.

Além disso, dominar o padrão culto da Língua significa para todos eles uma forma de ascensão social – tanto que não admitem votar em alguém que não tenha o domínio dela. Isso confirma a assertiva do linguista italiano Maurizio Gnerre em seu livro *Linguagem, escrita e poder* ao afirmar que a língua vale aquilo que vale na sociedade os seus falantes.

Enfim, o que se pôde evidenciar na fala dos entrevistados com a assertiva acima é que a língua também funciona como um fator excludente. O preconceito também é nítido quando a maioria, sete dos oito entrevistados, afirmou que já sofreu algum tipo de preconceito devido à fala. Além disso, percebemos que a valorização de uma variedade em detrimento da outra é um ato preconceituoso e excludente, pois nega as variedades linguísticas existentes que são apenas reflexos da variedade considerada como padrão. Negar a variedade linguística é negar a sociedade com todas as suas diferenças – uma vez que a língua é e está na sociedade.

Por fim, para que o ensino da Língua Portuguesa torne-se algo acessível aos alunos, é indispensável que os professores mostrem as variedades linguísticas existentes e como adequá-las a cada situação. Assim sendo, os alunos terão uma visão mais democrática da Língua Portuguesa e irão certificar-se de que a variedade que falam é real e não abstrata (que não faz parte da realidade deles) como a norma culta e que a variedade que os alunos detêm é apenas uma das muitas que existem e que ela não é melhor

nem pior que a outra.

NOTAS

¹ Mestranda de Letras: Linguagem e Indentidade - Ufac

Referências bibliográficas:

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 28. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. **A Língua de Eulália**: novela sociolinguística. 13 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- CALLOU; Dinah. LEITE, Yone. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed. 2002. (Descobrimo o Brasil).
- CEREJA, Willim Roberto; MAGALHAES, Tereza Cochar . **Português: Linguagens**. Volume único. São Paulo: Atual, 2003.
- LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos.(Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença
- LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).
- MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

A oralidade e a língua escrita e suas marcas culturais¹

Eliandra de Oliveira Belforte²

Clarides Henrich de Barba³

Esta pesquisa nasceu a partir da necessidade de se trabalhar os aspectos culturais e linguísticos, buscando contribuir na educação de sujeitos críticos e conscientes do seu papel social desempenhado em seu grupo. Objetivamos identificar na língua oral e escrita às marcas culturais presentes nas lendas locais. A problemática se deu pelo fato de terem surgido alguns questionamentos que serviram de subsídios para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, procuramos perceber se os textos orais e escritos apresentam as marcas culturais do aluno, se o trabalho simultâneo da língua oral, da escrita e da cultura pode proporcionar ao professor uma melhor compreensão da variante dialetal dos seus alunos.

No decorrer da pesquisa percebemos que os professores e alunos estão dando mais importância para as questões relacionadas à cultura, a oralidade e a escrita, apesar de que os alunos apresentam dificuldades com o uso da escrita. Escolhemos as lendas para serem trabalhadas com os alunos, visto que elas fazem parte do seu cotidiano e, por isso, acreditamos que elas facilitam a compreensão do aluno e também porque podemos por meio dos textos orais e escritos produzidos por eles, encontrar as marcas de cultura nas duas modalidades da língua.

A escola escolhida para a realização da pesquisa foi a Escola Municipalizada Domingos Sávio, localizada na comunidade de São Sebastião, margem esquerda do rio Madeira.

2. Fundamentação teórica

Pensamos a nossa vida sempre em um ambiente maior, ou seja, coletivo. Todos nós fazemos parte de uma cultura, negar o fato, é negar a

própria existência. Nesse sentido, Cheron apud Oliveira (2001, p. 29), afirma que: “A cultura é fundamental para o indivíduo e para organização social porque assim como a estrutura social, ela tem origem na interação social, influencia os indivíduos em particular e ajuda a garantir a organização social”.

Por sua vez, a educação no mundo ribeirinho tem um papel de transmitir, preservar, focar e valorizar a cultura local, uma vez que o caboclo cria e, é criado pela cultura e deve manter viva a essência dela. Os ribeirinhos tiram da floresta a vida e a morte. Para Loureiro (1995, p. 103), “Procuram explicar o que não conhecem, descobrindo o mundo pelo estranhamento, alimentando o desejo de conhecer e desvendar o sentido das coisas em seu redor”. Sob estas condições, a intenção deste trabalho de fundamentação teórica foi de embasamento das análises dos textos orais e escritos dos alunos ribeirinhos que disseminam a cultura local preservando o imaginário coletivo. Segundo Loureiro (1995, p. 205), “Cada relato lendário particular desses mitos constitui fator indicativo dessa dominância poética do imaginário. Uma esteticidade que decorre de qualidades próprias a esses mitos, cujo significado deriva das significações contidas na cultura amazônica”. Assim, o sujeito é concebido como um ser social que interage com o mundo através da linguagem e a sua língua oral manifesta cultura. Marcuschi (2003, p. 9) acredita que: “A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia”. A inclusão da língua falada no trabalho pedagógico pode contribuir para que o professor conheça a variante linguística do seu aluno.

Na sociedade moderna a língua escrita é um dos requisitos principais à ascensão social, por isso, é indispensável na prática escolar. Marcuschi (2003) postula que a escrita é indispensável na sociedade atual, entretanto, não podemos confundir seu papel e seus contextos de uso e, principalmente não discriminar os usuários dessa modalidade.

Dessa forma, a escola rural ribeirinha precisa incentivar o aluno a produzir textos escritos e orais, na qual as marcas de cultura podem ser

evidenciadas. Optamos trabalhar com as narrativas de lendas, visto que elas permeiam o imaginário local, portanto fazem parte da cultura amazônica.

3. Metodologia e resultados

A escola escolhida para realização desta pesquisa foi Domingos Sávio (São Sebastião) margem esquerda do rio Madeira. Inicialmente realizamos as observações que julgávamos necessárias e só depois a coleta de dados, a fim de compreender os fenômenos ali encontrados. As informações foram obtidas por meio de gravações com os moradores da comunidade, com os alunos, visita à Semed (Secretaria Municipal de Educação), produção de textos, a narrativa de histórias e leitura de literatura infanto juvenil. Os alunos sentem dificuldades em relação à escrita, são crianças que chegam para serem alfabetizadas, mas que enfrentam muitas dificuldades nesse processo, pois elas estudam em uma pequena sala sem infra-estrutura adequada, sem materiais apropriados. A professora faz o que pode para melhorar a aula, embora seja muito difícil preparar atividades diferentes que possam atender às necessidades da alfabetização, da primeira e da segunda série.

Na intenção de entender e conhecer a cultura da comunidade São Sebastião, começamos um trabalho de visita aos moradores, que passaram a ser nossos colaboradores.

A comunidade São Sebastião é composta por quarenta e quatro famílias, formada basicamente por três núcleos familiares: Silva, Maia e Rabelo. O acesso ao local é feito de duas maneiras: cruzando o rio Madeira de lancha, de canoa ou de rabeta, e por via terrestre, cruzando o rio através da balsa que dá acesso à BR-319, sentido Humaitá (AM), no ramal Jatuarana, a 5 km da comunidade São Sebastião.

A maioria dos moradores do local possui pouca escolaridade e conseqüentemente a variedade predominante é o Português não-padrão (PNP). Eles possuem uma linguagem simples perfeitamente aceitável do

contexto do homem ribeirinho. A dominante cultural da comunidade de São Sebastião está representada por meio das manifestações religiosas, da culinária, das lendas locais, da forma de moradia que formam seu modo de vida e a sua forma de conceber o mundo em que vivem. Sendo a religiosidade um dos traços característicos, ela é manifestada pela devoção ao padroeiro da comunidade que é o santo católico São Sebastião, cuja imagem podemos encontrar em várias casas.

Optamos por analisar os processos míticos e lendários representados na cultura amazônica, assim como os contos de histórias como o boto, o curupira, a cobra grande e outros, além de verificar como a literatura infanto-juvenil pode contribuir no desenvolvimento da educação. É imprescindível, pois, que os saberes e fazeres locais sejam respeitados na dimensão educativa. A presença predominante do caboclo e do índio contribuiu para manutenção de uma identidade cultural cujos elementos constitutivos têm sua origem nas lendas, mitos e costumes. Em seu imenso universo, o homem ribeirinho valeu-se da oralidade como instrumento de manutenção de sua cultura.

Após algumas leituras prévias sugeriram várias produções de textos, nas quais pode-se observar como é a relação do aluno com a cultura amazônica e como as marcas dessa cultura se apresentam nos textos, sejam eles orais ou escritos.

A lenda da mandioca

na tribo tupi...havia uma indiazinha chamada de Mani... Mani era quieta e triste... seu pai dizia... Mani... vai brincar... sua mãe dizia... Mani... come mais... Mani... beba mais... numa bela manhã... todos os indiozinho já tinha se levantado... chamaram o pajé... o pajé deu chá de erva pra Mani se levantar... numa bela manhã... Mani estava morta... os pais de Mani enterraram Mani no meio da oca onde Mani morava... regavam o túmulo de Mani todos os dias... numa bela manhã... nasceu uma plantinha onde Mani foi enterrada... os pais de Mani perceberam que a plantinha estava maior... os pais de Mani decidiram arrancar a planta e viram na raiz umas coisa

estranha... uma fruta grande por fora... cinza por dentro... da cor de Mani... mandaram chamar o pajé... o pajé disse para arranjar um nome pra planta e chamaram de mandioca porque era da cor de Mani que nasceu na oca... e assim no mundo inteiro ficou maNIoca

(Texto oral narrado por: Maurício da Silva Ramos. Idade: 09 anos. – Ano: 3ª. Escola: Domingos Sávio. Comunidade: São Sebastião)

Analizamos as narrativas de modo que as marcas da cultura pudessem está evidenciadas. Dessa forma, a lenda narrada pelo aluno evidencia as marcas de sua cultura. A índia Mani é apresentada na versão dele como um ser sobrenatural que após sua morte transforma-se em planta.

De acordo com Loureiro, a formação cultural rural-ribeirinha tem como dominante o imaginário poético e estetizador, manifestado pelo aluno no texto por meio de expressões usadas em sua fala: “regavam o túmulo de Mani”, “nasceu uma plantinha onde mani foi enterrada”, “chamaram de mandioca porque era da cor de mani”. A assimilação da idéia de real-irreal de acordo com Loureiro também é vista quando o aluno afirma : “...e assim no mundo inteiro ficou Manioca”.

Segundo o próprio Loureiro (1995, p.103) “as pessoas na Amazônia ainda veem seus deuses, convivem com seus mitos, personificam suas idéias e as coisas que admiram”. Ao explicar o desconhecido, a origem da mandioca base da alimentação de sua comunidade, ele busca conhecer o sentido das coisas ao seu redor.

Texto escrito - I

Figura 1 - A lenda Da Mulher de Branco

A MULHER DE BRANCO
VEIS EU FUI PRA ROSA PLATA MANDI
JAVA SOSINHA AI EU VI UMA MULHER DE
AIE GAI DILAR CORRENDO DILAR ILLA
LTAI'S DE MIM TEU FUI CORRENDO
MDO ATER CHEGA A CASA TEU AIDA
TAVA CHEGADO EM CASA AIEU CAÇU
VIA ATRAI'S DE MI TEU ESTAVA CAÇADA
COM SEGUIA CORRE MAIS ILLA ESTAVA
IMDO PERTO DE MIM

AUTORA: Natália. Idade: 10 anos. Série: 3ª. Escola
Domingos Sávio-Comunidade: São Sebastião

Os elementos culturais constantes em sua narrativa evidenciam-se a partir do local em que ocorrem os acontecimentos; a roça, local de trabalho dos moradores da sua comunidade. Podemos observar que o cultivo da terra é uma prática que faz parte da cultura do homem rural-ribeirinho. O ser sobrenatural, “A Mulher de Branco”, é introduzida na narrativa como um ser real. Loureiro fala que o homem rural-ribeirinho personifica suas ideias e as coisas que admira. Observamos que essa personificação evidencia-se quando a aluna afirma: “... aí eu vi uma mulher de branco... aí ela vinha atrás de mim...ela estava chegando perto”. O autor ainda acrescenta que na vida amazônica o incrível apresenta-se crível, o sobrenatural resulta em natural “eu estava sozinha, aí eu vi uma mulher de branco”. Loureiro afirma que o olhar do homem rural-ribeirinho não está diretamente relacionado com o olho, ou seja, ver significa estar sensível ao que está iminente nas coisas.

Na narrativa a aluna diz “... eu vi uma mulher de branco”. O imaginário que é um elemento dominante da cultura ribeirinha de acordo com Loureiro, manifesta-se pela aparição da mulher.

Durand entende que a estrutura antropológica do imaginário é o realismo sensorial que vive no concreto e que não consegue de maneira nenhuma se desligar dele. O contato da criança com a entidade: “...eu vi”, “...ela estava chegando perto de mim...” demonstra que através das sensações ela pode materializar o sobrenatural. O cultivo da terra, a plantação de mandioca, que faz parte da economia de sua comunidade, aparece na história evidenciando a cultura de seu grupo social. Enfim, no texto escrito pela aluna podemos encontrar as marcas de sua cultura.

O contato constante com a natureza proporciona ao ribeirinho a sensação de estar no paraíso. Loureiro (1995, p.56) afirma que: “a cultura ribeirinha é fundada por homens que vivem num mundo imaturo, em vias de contemplar-se, como numa imensa página do Gênesis ainda inacabada”. Por isso, os mitos, as lendas nas narrativas, nas cantigas, etc., que compõem a cultura local.

Assim, a leitura e valorização do conhecimento prévio acionam a

memória discursiva do aluno fazendo com que ele produza seu texto sem grandes dificuldades de conteúdo.

4. Considerações finais

Durante estes dois anos foram desenvolvidas diversas atividades voltadas à oralidade e a escrita, a fim de evidenciar as marcas culturais no processo de aquisição da linguagem, uma vez que esses aspectos possibilitam o ensino e a aprendizagem mais efetivo da língua e, conseqüentemente, a valorização da cultura amazônica ribeirinha na Escola.

Sob esta óptica, consideramos que nossos objetivos foram alcançados, pois, durante a realização da pesquisa pudemos constatar que o contexto da cultura amazônica na educação é marcante e a escola pode e deve aproveitar da melhor forma possível o conhecimento prévio do aluno, sobre questões ligadas ao meio cultural no qual está inserido como, por exemplo, o trabalho realizado durante a confecção das redes de pesca, ato passado de pai para filho, que, se levado à sala de aula, contribui de forma significativa na fase de aprendizagem escolar, porque o aluno será levado a dissertar sobre seu contexto para, posteriormente, ser colocado diante de novos contextos, sem perder sua identidade cultural.

Portanto, esta pesquisa mostrou-se de suma relevância, possibilitando reflexões acerca da realidade educacional ribeirinha e de como a cultura pode contribuir no desenvolvimento da aprendizagem. Revelando, ainda, a necessidade do desenvolvimento de ações que favoreçam maiores reflexões em torno da cultura e dos saberes locais da comunidade contribuindo para a melhoria das aulas.

NOTAS

¹ Artigo apresentado como resultado de pesquisa realizada para o Projeto Alfabetização de Ribeirinhos na Amazônia, sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Nair Ferreira Gurgel do Amaral, financiado pelos órgãos Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR/CNPq, como exigência do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.

² Licenciada em Letras Português e respectivas Literaturas, pela Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, foi Pesquisadora bolsista do PIBIC/CNPq/UNIR. Integrante do Projeto Alfabetização de Ribeirinhos na Amazônia e do Grupo de Estudos Integrados de

Aquisição da Linguagem (GEAL). andrabelfort@yahoo.com.br

³ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Integrante do Corpo Docente do Departamento de Filosofia e Sociologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Integrante do Projeto Alfabetização de Ribeirinhos na Amazônia e integrante do Grupo de Estudos Integrados de Aquisição da Linguagem (GEAL). clarides@unir.br

5. Referências bibliográficas:

CASCUDO Luís Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Melhoramento, 1991.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

DURAN, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral**, tradução Élder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 3ª ed: Nova Fronteira, 1999.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GONÇALVES, Maria Alice Resende (org.). **Educação e cultura: Pensando em cidadania**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: Arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: Uma poética do imaginário**. Belém-Pará: CEJUP, 1995.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

NICOLAU, Lúcia Machado, DIAS, Marina Célia Moraes (org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva (org.). **Sociologia: consensos e conflitos**. Ponta Grossa, UEPG.

As linguagens usadas no meio social e a sua importância na construção da leitura dos alunos do 3º ano do ensino médio

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira¹
Paula Tatianne Carréra Szundy²

No exercício da docência nos deparamos com alunos que estão em sala de aula com verdadeiras deficiências de aprendizagem. No caso da Língua Portuguesa percebemos que os alunos saem do ciclo regular de ensino com dificuldades de construção/compreensão de leitura através dos gêneros orais e escritos, dos códigos e suas tecnologias, das linguagens. Pelos PCN's do Ensino Médio, doravante (EM), a linguagem é considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido².

Ao procurar analisar essas abordagens, tenta-se compreender como se dá este processo de formação do educando, já que o intuito da educação não é formá-lo para uma sociedade excludente como a atual, e sim prepará-lo para uma formação geral, com possibilidades de aquisição de conhecimentos e habilidades para participar ativamente do *corpus* social em que está inserido.

Nessa primeira parte trataremos o que emana da Constituição a respeito dos direitos sociais e do que consta nos PCN's no tocante à Língua Portuguesa e, apesar de ter o foco no 3º ano do EM, não deixaremos de considerar que esta se faz no entremeio da educação infantil e fundamental. Assim, pode acontecer dos discursos se assemelharem devido às propostas terem a mesma finalidade, ou seja, buscam uma educação de qualidade cujo interesse é a formação integral do educando no aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser³.

As instituições educadoras brasileiras vêm buscando a melhor forma de promover uma educação de qualidade, de percepção, de descobertas. No que concerne ao Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, 2000, propõem a formação geral em oposição à formação específica. Isto é, deve-se desenvolver a capacidade de pesquisar, analisar, selecionar e inferir resultados, juntamente com a capacidade de aprender a criar e não somente gerar indivíduos cujos critérios sejam o simples exercício de memorização, o que infelizmente ainda é observado na grande parte das escolas brasileiras.

Nas reformulações de perspectivas presentes após a Lei n.º. 9394/96, a educação vem se modificando no intuito de criar espaços, abrir caminhos, interagir com o educando. O Ensino Médio, como parte dessa educação deve “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Em suma, deve oferecer uma educação equilibrada, cujas funções sejam a formação da pessoa, o aprimoramento do educando como pessoa humana, a preparação e orientação para sua integração no mundo do trabalho e, o mais importante, criar competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica sobre os diversos campos da ciência.

O termo “sujeito em situação”, presente nos Parâmetros, nos faz indagar o seguinte: já que o Ensino Médio é a etapa final de uma educação de caráter geral, do qual o aluno deve sair com a capacidade de interagir e inferir questionamentos e possíveis resultados para as questões sociais presentes no cotidiano, por que então este indivíduo não consegue resolver questões consideradas primárias como atribuir sentido ao que é lido, já que é através da leitura que ajuda o desenvolvimento cognitivo?

Conforme mencionado anteriormente, os eixos que incorporam essa proposta curricular são: *aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser*. Nesses eixos, a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total do educando. No caso da língua portuguesa, como língua materna, esta deve ser geradora de significados e integradora da organização de mundo e da interioridade. O que leva a crer que uma aprendizagem significativa é aquela que leva a uma reflexão, por isso deve ser interdisciplinar e

contextualizada, ou melhor, transdisciplinar, em que as diversas ciências dialogam entre si e buscam produzir novos conceitos, novas errâncias.

Esses pressupostos abordados estão presentes na reforma curricular e na organização do Ensino Médio que procura adequar seu currículo às novas realidades do educando, ou seja, deve se ministrar uma formação geral, levando em consideração a valoração da educação como estratégia para a continuidade dos estudos e a conseqüente oportunidade de empregabilidade.

Não obstante, a Constituição Brasileira em seu capítulo 2, artigo 6º, explana o seguinte: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (grifo nosso). Como direito social, a educação tem como princípios fundamentais a formação do cidadão político, capaz de inferir, de produzir em prol de um desenvolvimento social, econômico e cultural.

Nas bases legais, tanto da Constituição como no que concerne aos Parâmetros Curriculares, é justo comentar que ambos propõem que haja cuidados na formação do educando. Que se levem em conta as diversas possibilidades de variedades linguísticas existentes e que se procure adequar uma educação cujas linguagens sejam aferidas pelo conjunto e pelas infinitas possibilidades de leitura produzidas por esses alunos. De acordo com esses pressupostos, a língua, mesmo sendo considerada aquela que norteia a nação, não deve ser rígida, inatingível, já que seus habitantes a dominam, interagem, utilizam perfeitamente seus códigos sem precisar estar de pleno acordo com a norma culta.

Esse é um dos obstáculos dos estudantes do EM. Por falarem de modo espontâneo, escrevem à mesma maneira e leem apenas o que julgam ser interessante e de fácil entendimento. Cabe à escola (professor) submetê-los à leitura de obras literárias que eles consideram enfadonhas e de difícil compreensão. O obstáculo reside na forma como são apresentadas essas obras. Na maior parte das vezes, não se contextualiza a obra, o autor, a linguagem, o espaço, o tempo em que foram produzidas. Aliado

a esses fatores os trabalhos solicitados geralmente não levam à reflexão, a abordagens significativas que relacionem o que estão lendo com os fatos, os discursos produzidos hoje, pela sociedade.

Já no séc. XVIII, Herder (Burke, 1997) respondia à questão da formalidade da língua culta dizendo que a linguagem é um produto social, mutável e irregular que evolui por meio das complexidades e das mudanças sociais. Devido a isso, a gramática está sujeita a essas mesmas práticas, mesmo que em menor intensidade.

Vejamos, isso já vem sendo abordado a pelo menos dois séculos e o que se verifica é a constante perpetuação de uma norma padrão que é inatingível para uma parcela considerável de estudantes brasileiros, mas que é colocada pelas escolas como meio de subsistência, de *status* social e que deve ser conquistada e valorada de todas as maneiras. Pergunta-se então: o que fazer com aqueles que não conseguem esse domínio, os chamados alfabetizados funcionais? Eles certamente não deixam de ser cidadãos e de terem direitos e deveres. Então, o que fazer com essas pessoas que também produzem fora do espaço escolar, mas que, em tese, não estão adequados às ditas normas sociais? A essas indagações a lacuna fica em branco ou eles se tornam “esquecidos” pelo poder público.

Outro ponto é que a linguagem não pode ser analisada apenas pelas vias das estruturas formais (fonemas, morfemas, palavras, textos), deve-se, também, levar em conta os aspectos das funções da comunicação, da preservação da memória, do desenvolvimento da autoconsciência (Burke, 1993). A correlação entre a escrita e a fala não são equivalentes e priorizar a palavra impressa nada mais é do que alinhar a palavra falada com a escrita.

Mesmo em situações em que se exige uma adequação da fala (conferências, lugares públicos oficiais, ordens militares, etc.), o enunciado, apesar de aparentar certa homogeneidade, não é propício para o reflexo da individualidade do falante já que se constitui como forma padronizada de gênero do discurso. Então, em situações formais, esses gêneros similares produzem ecos e, como Bakhtin afirma que todo signo é ideológico, nes-

se contexto, pode ocorrer uma atitude responsiva nesses enunciados.

Apesar dessa percepção entre o sujeito e suas diversas possibilidades de discurso, um fato presente na educação é a idéia de nação, de homogeneidade, de uma reunião de normas e regras que devem ser preservados e conquistados, isto é, deve haver um conjunto mais ou menos identitário que forma o povo e que tem como elo a língua nacional. É justamente esse elo que se diz identificar com o outro e que ao mesmo tempo isola, separa, segrega os indivíduos que, de alguma maneira, não conseguem construir ou participar desse ideal de modernidade, de nação (im)perfeita.

Nos Parâmetros, a ética da identidade se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro. Essa ideia de nação unificada, com identidades definidas, entra em conflito constante com a ideia de que o que deve ser visto é o papel do sujeito em suas próprias identidades, dogmas, relações com a sociedade. A identidade não é fixa, harmônica, está em constante conflito e tensões com a sociedade. Peter Burke assinala que, como parte da produção de conhecimento sobre o homem, geralmente fica indefinido o que é ciência e o que é ética. Nesse sentido, se as identidades estão em constante mudanças, as idéias de algo homogêneo são praticamente nulas nessa modernidade líquida.

Na modernidade esse ideal identitário se apresenta como uma tentativa de criar, de formar uma nação uniforme, que pensa e age em nome de uma nacionalidade homogênea. Dessa forma, a escola propaga essa “verdade” ao impor para seus alunos uma busca incessante de formar um pensamento único, com objetivos claros e específicos, uma massificação do pensamento. Melhor dizendo, em nome de uma independência criam subordinados. A ideia é propagar que na modernidade não há espaços para se observarem as diferenças existentes entre aqueles que a habitam. E é nessa busca incessante de uma identidade única que os alunos chegam ao final do Ensino Médio decepcionados por não conseguirem compreender o que lêem; sem entender o que escrevem e sem dar um real sentido ao que está a sua volta. São verdadeiras aulas de perda de memó-

ria coletiva.

Sobre identidade, Bauman, 2005, diz que essa *idéia nasceu da crise do pertencimento e do esforço* que foi desencadeada no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade dos padrões estabelecidos pela idéia – de recriar a realidade à semelhança da idéia. Nesse prisma, o Estado está confinado a perpetuar-se de modo incompleto e precário, mas dono de uma soberania que exclui os que nada ou pouco têm em nome de uma identidade nacional. Caso haja a pretensão de ser algo fora das “instituições adequadas”, o Estado força o indivíduo a buscar caminhos para seguir a ordem institucionalizada, caso contrário estará às margens, um excluído, fora dos padrões ditos civilizados.

Relacionando-se com a educação brasileira, verifica-se que essa exclusão acontece com os jovens que estão em idade escolar. Segundo dados oferecidos pelo *site* do MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep, ao divulgar os resultados do Censo Escolar do ano de 2006, percebeu-se um decréscimo em relação a algumas etapas da educação, principalmente na Educação Infantil. No que se refere ao Ensino Médio esse movimento oscilou bastante, conforme se extrai da citação a seguir:

O movimento observado no Ensino Médio também revela diferenças regionais, apresentando, por um lado, queda de 4,5% na Região Sudeste e de 0,6% na Região Sul e, por outro, crescimento de 2,2% na Região Norte, de 0,9% na Região Nordeste e de 2,1% na região Centro-Oeste.

(...)

Em 2006, a rede estadual continua a responder pela oferta de 85,15% das vagas no ensino médio. A queda da matrícula nesse nível de ensino foi de 1,3% (124.482 matrículas), embora tenha havido um crescimento na oferta da modalidade educação profissional de 5,3% (aumento de 37.427 matrículas.). A mudança na oferta é desigual entre as regiões e os estados brasileiros, já que se verifica uma diminuição de matrícula na Região Sudeste (-4,5%) nos quatros estados: Minas Gerais (-3,8%), Espírito Santo (-3,8%), Rio de Janeiro (-3,8%) e São Paulo (-5,2%). Também há queda em Tocantins (-1,7%), Santa Catarina (-3,8%), Rio Grande do Sul (-2,0%) e no Distrito

Federal (-2,3%). Os demais estados brasileiros apresentam estabilidade ou uma ampliação sensível no número de matrículas.

As causas levantadas pelo Censo para este movimento oscilante de estudantes matriculados ou não nas instituições educadoras deveriam-se, segundo o Inep, em primeiro, na educação básica, ao momento de reorganização por que passa o sistema educacional, a proposta de o ensino fundamental ser de 9 anos; e em segundo, características de divisão de atribuições e competências entre os entes federativos, ou seja, o Município participando ativamente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e o Estado se responsabilizando pela oferta no Ensino Médio e de Educação Profissional.

É preciso perceber que essas justificativas não respondem às questões sociais que estão presentes na Constituição como dever do Estado. A educação é para todos e independe, em tese, de um ambiente fechado para que ela ocorra. Se houvesse mesmo o interesse público de educar os cidadãos, descobrir-se-iam novos caminhos para levar a educação para aqueles que não podem chegar até elas (instituições). Para isso, teriam que se apresentar novos projetos, leis, propostas que acabariam em uma burocracia e estariam fadadas ao engavetamento. É preciso manter uma ordem e, nas escolas, essa ordem é oferecida, seja gratuitamente ou pelas redes privadas de ensino. O ensino formal é preservado. Fora da escola é considerada rebeldia ou apenas educação informal.

Esse censo divulgado pela Assessoria de Imprensa do Inep mostra como se encontra a educação brasileira que busca incessantemente um modo de administrar essas incongruências e procura “soluções” para tentar minimizar esses fatores políticos, sociais e econômicos que acabam excluindo diversos educandos das salas de aula. Um elemento primordial para manter o estudante fora da sala de aula é o fator sócio-econômico, já que entre a possibilidade de trabalhar e estudar, dependendo da situação, muitos optam pelo primeiro e deixam a educação para um segundo momento, quando conseguirem se firmar na sociedade.

Outro ponto importante desse contexto é a globalização, que tem como princípio ligar todas as comunidades, romper fronteiras, inclusive de idiomas. No entanto, o que se vê é a produção de isolamentos (televisão, celular, internet) e os adolescentes incorporam como se fosse algo positivo em sua vida. As amizades tornam-se efêmeras; os produtos adquiridos são momentâneos já que a cada momento surgem outros mais modernos e atrativos para que se descarte o “antigo”. Como forma de aceitação em determinados grupos, é necessário vestir-se igual, frequentar as mesmas baladas, comer dos mesmos alimentos para se ver incluído nesse estilo de vida.

É diante dessas realidades, modelos de vida, que a escola deveria buscar desenvolver no aluno o sentido crítico na intenção de perceber, avaliar o que há por trás desses conceitos. Nossos alunos não escrevem de forma clara, coerente e condizente determinados textos/assuntos por não estarem afinados com essa realidade proposta pela escola. Para eles essas *“identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter”*⁴. Com o advento da era da informação, produziu-se uma nova linguagem escrita, com códigos, interjeições e símbolos gráficos como, por exemplo, os consagrados “emoticons” para alegre :-) ou triste :- (bem definidos e que estão longe da realidade da língua padrão.

Essa nova linguagem comumente é utilizada nos textos dos alunos do Ensino Médio que consideram adequados e desconhecem que os gêneros, tanto orais quanto escritos, dependem de uma série de fatores a ser considerados, como por exemplo, a quem estou escrevendo, quem é o meu interlocutor, qual o gênero que vou tratar e como devo me dirigir. Essas noções são significativas e importantes no contexto social vigente, pois, apesar de muito se ter evoluído em questão de formalidade, (podemos citar os e-mails oficiais, nos quais já existe certa flexibilidade de escrita), têm-se ainda muitos critérios que devem ser observados e obedecidos. Exemplo claro é a entrevista de emprego, em que há o predomínio do gênero oral e escrito mais elaborado. Em recente pesquisa realizada pela revista Veja, nº 2025, de 12 de setembro de 2007, na reportagem de capa

Falar e Escrever Certo, é interessante salientar que, apesar das produções textuais terem inúmeros “erros” ortográficos, na maior parte das vezes, a gramática não está incoerente. De algum modo, instituiu-se a norma. Como princípio verdadeiro, na mesma reportagem, afirma-se reiteradas vezes que dominar a norma culta de um idioma é plataforma mínima de sucesso para profissionais de todas as áreas. Profissionais de todas as áreas que falam e escrevem certo, com lógica e riqueza vocabular, têm mais chance de chegar ao topo do que profissionais tão qualificados quanto eles, mas sem o mesmo domínio da palavra, diz a reportagem.

Nos Parâmetros Curriculares a proposta é de interação, autonomia, liberdade de expressão, e a escola, apesar de ser portadora de uma alocação de que percebe a diferença e convive com ela, colabora negativamente reproduzindo um discurso que serve mais como um depósito de regras que devem ser obedecidas. Não serve para pensar e nem para formar cidadãos questionadores. Os alunos, ao contrário, repetem discursos que não levam à prática, ao real. O saber, o conhecimento pode até ser oferecido para todos, mas a forma como é administrado é que produz diferenças e, conforme afirma Bauman, a exteriorização do conhecimento é algo a ser considerado nessa modernidade tardia em que nada é certo e o que é definido e defendido é que tudo é passageiro e não vale a pena ser questionado, violado.

O texto *Incluir para excluir*, do educador Alfredo Veiga-Neto, aborda o que é ser normal e anormal nessa sociedade vigente e mostra que a escola é o lugar ideal para implementar mudanças sobre uma lógica social. A escola moderna é o lugar privilegiado de observações, transformações que aconteceram e acontecem, mas isso não quer dizer que essas conexões (saber e poder) acontecem apenas no âmbito escolar; pois, invariavelmente extravasam a própria escola.

Nesse extravasamento, a escola colabora no sentido de mostrar aos alunos o que está por trás das questões sociais que ele vivencia diariamente. O conhecimento sendo dado através da vivência dos alunos, das próprias experiências é uma porta para uma educação realmente inovadora, pois é

diante delas que se forma, na prática, o cidadão ideal. O que ele tem a dizer, a ler, a fazer, a escrever a partir dessas experiências é que o torna um ser concreto, palpável, verdadeiro.

No processo de inclusão os anormais e normais estão misturados pela lógica dos níveis cognitivos, aptidões, gêneros, idades, classes sociais, etc. – tudo isso foi um arranjo para colocar em ação a norma, marcando a distinção entre normalidade e anormalidade. O próprio currículo e a didática na escola moderna foi pensada e colocada em funcionamento, entre várias outras coisas, para fixar quem somos nós e quem são os outros.

Mais uma vez a questão da ordem é posta como uma busca incessante de evitar e/ou acabar com o caos já que ela é condição necessária para a norma. Nesse processo de inclusão do normal e do anormal é necessário identificar os estranhamentos, as singularidades e, nessa diáde, o normal depende do anormal para a sua tranquilidade e o anormal depende do normal para sua segurança e sobrevivência.

O sentido da palavra anormal tem como significado algo fora da ordem natural, irregular, e, supostamente, esse valor cai em relação àqueles que estão às margens da sociedade, como os sem-empregos, os sem-teto, os portadores de problemas neurológicos (os excluídos) e, por expressões que estão encobertas por figuras da retórica como “portadores de deficiências”, “especiais”, que trazem estas marcas da anormalidade a partir de critérios econômicos amplamente difundidos na modernidade.

Não obstante, nesse processo de inclusão social entre normais e anormais, faz-se necessário observar as inúmeras identidades culturais que permeiam e povoam esse todo social, sendo a escola um instrumento capaz de articular entre o poder e o saber nessa sociedade que se diz moderna. Ela é um lugar privilegiado de observação capaz de implementar transformações, mudanças sobre essa lógica social, sejam elas na esfera política, cultural ou econômica.

Então, se a proposta do momento é a inclusão do diferente, do anormal, cabe à escola promover, nas diversas áreas do conhecimento, a

possibilidade de arriscar novas formas de convivência levando em consideração as particularidades presentes no indivíduo. O seu modo de agir/pensar é importante já que a proposta da educação é preparar o estudante para o social e as formas de saberes, apesar de serem múltiplas, o modo laico de conhecimento deturpa e prejudica o alunado na e para a aprendizagem.

Uma nova nomenclatura dada, por Silvia Duschatzky e Carlos Skliar⁵ mas que tem o mesmo sentido presente nesse texto que versa sobre educação e sociedade, trata-se do “outro”. Os teóricos se propuseram a falar sobre alteridade, dizendo ser uma palavra cujo sentido é de profundas transformações sociais e culturais, mas que está se transformando em “palavras de moda” e não verdadeiras. O outro foi anunciado como “o outro fonte de todo o mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural”, “o outro como alguém a tolerar”.

Os autores abordam que as diferentes formas que assume a educação na verdade mascara reais perguntas na intenção de dizer quem é o outro; quais as suas marcas e que situações híbridas possuem. A escola deveria se propor a compreender essas alteridades que, inevitavelmente, estão presentes ao nosso redor. A lógica de preparar o aluno para a empregabilidade futura, uma competitividade “saudável”, nada diz sobre questões atuais e que são de cunho social, cultural, econômico. É necessário trazer para a consciência aspectos concretos da sociedade e não atribuir sentidos abstratos, como se o outro não fosse, em parte, nós, que nos dizemos letrados, brancos, saudáveis, etc.

A educação pela diferença não existirá se levar em consideração que devemos tolerar sem perceber as diferenças, as individualidades, fomatando por completo a alteridade ou regulando o pensamento, a língua, a sensibilidade, o corpo. E, apesar da descrença de muitos, talvez um dia a educação possa transitar nesse mundo que se diz moderno e/ou pós-moderno sem regras rígidas, onde o plural e o criativo são aspectos imprescindíveis para se definir novas políticas, novos horizontes, novos trajetos.

Nos textos presentes em *Habitantes de Babel*, Jorge Larossa e Carlos Skliar propõem discutir a visão do outro; das diferenças, das alteridades e sugerem que devemos pensar no que vem a ser essas heterogeneidades. As marcas que cada um traz em si estão em constante conflitos e é justamente na escola em que se percebem as tensões já que introjeta o que é verdade e o que não o é e. Nesse espaço que diz formar o cidadão para a prática social. Formar ou alienar, eis a questão.

A educação impõe o dever de fazer de nós alguém com identidades bem definidas pelos cânones da normalidade, aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós. Ao falar sobre identidade, diferença e diversidade, a educação acaba tornando essas palavras vazias já que, na verdade, não educam levando em consideração esses aspectos. O que vale é manter uma ordem social em que, aparentemente, todos são iguais e capacitados para agirem em prol de uma sociedade modernizadora e excludente.

Dessa forma, é necessário haver o desmonte, é preciso conhecer a palavra, o sentido e o significado que ela apresenta. Não adianta fazer projeções futuras, ou preparar o aluno para o futuro, que é o discurso reinante na educação, o que vale é questionar o presente, intervir, criar a perplexidade pelo que está acontecendo agora, na sociedade. Se mantiver o discurso do futuro, de preparar o aluno para o que há de vir, como alcançar uma faculdade, conseguir ótimos empregos, será uma tentativa de negar ao outro (aluno) a possibilidade de se projetar; de pensar de maneira diferenciada.

O objetivo deste trabalho foi discorrer sobre os caminhos que levam os alunos do 3º ano do EM a apresentarem deficiências de aprendizagens, no caso em questão, na problemática da construção da leitura no sentido de inferir sentido ao que leem. Vimos que as causas são diversas e as propostas de soluções, a passos minguados, são postas em prática. Como lidamos com a educação de pessoas, no sentido de contribuir para a formação intelectual e moral, não devemos ser pessimistas. Há sempre a possibilidade de novas propostas, de novos caminhos. O que precisa ser

avaliado são os critérios, valores, significados que queremos introjetar nesses discentes. Uma educação de qualidade, autêntica se faz pela perspectiva da observação, sem a imposição de verdades únicas. Uma educação que prima pela liberdade, criatividade, constroi mundos a partir do concreto e, nada mais concreto do que os alunos. O que eles dizem, leem e escrevem. Essas linguagens são múltiplas vozes ecoando em busca de novos acontecimentos, de novas trilhas, nessa sociedade fadada a não perceber o outro.

NOTAS

¹ Mestranda em Letras – Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre – Ufaç - e-mail: grassinete@uol.com.br

² Orientadora e professora do Mestrado em Letras da Ufaç

³ idem

⁴ Bauman, Identidade, 2005.

⁵ Habitantes de Babel, 2001.

Referências bibliográficas:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

BURKE, Peter. PORTER, Roy. (orgs.) **História Social da Linguagem**. Tradução Álvaro Hattner. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

DIVULGADOS OS RESULTADOS FINAIS DO CENSO ESCOLAR 2006. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07_02.htm - acesso em 10/09/2007.

LAROSSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (orgs.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semírames Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RIQUEZA DA LÍNGUA - Ferramenta fundamental na carreira e no

crescimento pessoal, o português pode ser transformado por um acordo ortográfico. Mas essa não é a única revolução por que a língua está passando. Revista Veja, Edição 2025, de 12/09/2007. Disponível em: http://veja.abril.com.br/120907/p_088.shtml - acesso em: 19/09/2007.

SIGNORINI, Marilda Cavalcanti. (orgs.) **Lingística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

Regência verbal: entre a norma da escola e o uso pelo aluno.

Maria do Socorro Dias Loura¹

A Sociolinguística despontou, nos estudos linguísticos no Brasil, como uma área fértil e desafiadora, dada a necessidade de se compreender a realidade linguística de um país como o nosso em que há tamanha diversidade de falantes e tão complexas condições sociais. Somos um "Brasil formado de vários Brasis" e, portanto, é possível que tenhamos "uma língua formada de várias línguas".

À escola cabe contribuir para que essa realidade linguística seja conhecida e valorizada pelos falantes, através de uma verdadeira "educação linguística", mais complexa e revolucionária do que a que temos presenciado comumente, dada aos seus alunos em todos os níveis, e em grande parte dos estabelecimentos de ensino. Nesse contexto de diversidade, como sou professora de Língua Portuguesa, tenho refletido constantemente sobre o ensino nessa disciplina, seus princípios e problemas.

Para poder avaliar, ao menos parcialmente, a gravidade da questão, dentre os vários tópicos gramaticais apresentados pela Gramática Tradicional - que ainda é, infelizmente, a base do ensino em nossas escolas - selecionei o item regência verbal, por considerar que esse assunto, em especial, não tem sido amplamente explorado e compreendido pela maioria dos docentes da área. Feita essa opção, selecionei quatro verbos, cujas regências e seu ensino passaram a ser meu objeto de estudo: deixar, emprestar, pedir e perguntar e os trabalhei em classes do 3º ano do Ensino Médio da escola pública Risoleta Neves na cidade de Porto Velho-RO, através de relatos de narrativas² e observação de algumas aulas de Língua Portuguesa.

Objetivo com este trabalho, portanto, descrever e compreender as causas da variação de regência desses verbos, visualizando o confronto entre a norma culta e o uso no que se refere à regência nesses casos. E isso

fiz para permitir a compreensão das causas das variantes não-padrão em relação à variante padrão, usadas pelos falantes, o que, a meu ver, é de grande relevância para o processo de ensino escolar da língua materna. Por isso mesmo, além de estudar o "como" e o "porquê" desse confronto, estarei dedicando uma parte do trabalho a compreender qual o papel da escola nesse processo.

Com essa construção, pretendo que essa pesquisa contribua para uma descrição do português falado no Brasil, especialmente no nosso Estado de Rondônia. Pretendo também que possamos contribuir para uma maior compreensão do fenômeno da mudança linguística, em curso na língua portuguesa, desse tipo de estrutura sintática.

Essa tentativa de contribuição se dá por ter constatado que os saberes veiculados nas aulas de Língua Portuguesa, no que tange especificamente à regência verbal, não contemplam todas as formas possíveis de estruturas sintáticas e semânticas contextualizadas. Por isso, o que o professor, em geral, ensina ao aluno não está relacionado ao que realmente o aluno vive no seu cotidiano.

A Sociolinguística e a Gramática Tradicional ou Normativa

A Sociolinguística objetiva estudar os padrões de comportamento linguístico dentro de uma comunidade de fala, que é definida como um conjunto de falantes que compartilham o mesmo sistema de valores sobre a língua, ou seja, igual conjunto de normas e regras para o uso dessa língua, o que não significa que devam falar exatamente do mesmo modo. A comunidade de fala diferencia-se da comunidade linguística. A primeira compõe-se sempre de um grande número de grupos que têm comportamentos linguísticos diferentes. Já a segunda é formada por um grupo de seres humanos que usam a mesma língua ou o mesmo dialeto, num dado momento, e que podem comunicar-se entre si. Como exemplo de comunidade de fala e comunidade linguística podemos citar Brasil e Portugal: brasileiros e portugueses fazem parte de uma comunidade linguística, dis-

tinguem-se quanto às regras e atitudes face ao uso do idioma.

Ainda segundo o autor, a variação social está relacionada à diferença nas frequências observadas na fala dos diversos segmentos sociais, tais como: classe alta, classe média, classe operária, classe baixa etc. Quanto à variação estilística, essa se refere à variação observada na fala do indivíduo de acordo com a situação em que ele se encontra. Então, temos, por exemplo, a fala espontânea, a fala normal, a leitura de texto.

Todas as línguas possuem, então, suas diversidades e seus falantes apresentam determinados comportamentos lingüísticos. Sendo assim, temos formas lingüísticas diferentes de produzir nossos enunciados. Essas alternativas sobre as quais Mollica (2003:10) postula:

"Entendemos por variantes as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente. A concordância entre o verbo e o sujeito, por exemplo, é uma variável lingüística (ou um fenômeno variável), pois se realiza através de duas variantes, duas alternativas possíveis e semanticamente equivalentes: a marca da concordância no verbo ou a ausência da marca de concordância."

Podemos facilmente constatar que a escola gera mudanças na fala e na escrita das pessoas que a frequentam e, por conseguinte, pode gerar mudanças nas falas das comunidades. Verificamos, por outro lado, que ela preserva as formas de prestígio, inculcando a Gramática Normativa.

É certo que todo falante tem o direito de conhecer as diversas variantes. Não somente conhecê-las, mas, o que é ainda mais importante, saber usá-las adequadamente, consciente de que todas têm valor e deveriam ser aceitas e respeitadas pela sociedade.

Para Bagno (2003: 64) norma-padrão é um termo coerente para designar algo que está fora e acima da atividade lingüística dos falantes. Ele diz ainda que é uma norma no sentido mais jurídico do termo: "lei", "ditame", "regra compulsória" imposta de cima para baixo, decretada por pessoas e instituições que tentam regrar, regular e regulamentar o uso da língua.

É também um padrão: um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom-gosto vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar.

Em relação ao termo *prestígio* Bagno (op.cit:65, 66) o justifica afirmando que o *prestígio* social das variedades linguísticas das classes favorecidas, dominantes, não tem nada a ver com qualidades intrínsecas, com algum tipo de "beleza", "lógica" ou "elegância" inerente e natural a essas maneiras de falar a língua. Esse *prestígio* social, diz ele, é uma construção ideológica. Foi por razões históricas, políticas e econômicas que determinadas classes sociais - e não outras, ganharam o *prestígio*, ou melhor, atribuíram *prestígio* a si mesmas.

Por último, Bagno (idem:67) diz que na literatura sociolinguística é comum opor "*prestígio*" a "*estigma*". O *estigma*, em termos sociológicos, é um julgamento extremamente negativo lançado pelos grupos sociais dominantes sobre os grupos subalternos e oprimidos e, por extensão, sobre tudo o que caracteriza seu modo de ser, sua cultura e, obviamente, sua língua. Assim, para designar as variedades linguísticas que caracterizam os grupos sociais desprestigiados do Brasil, ou seja, a maioria da nossa população, ele sugere que empreguemos a expressão "*variedades estigmatizadas*".

O estudo da Gramática Tradicional está voltado para a variante de *prestígio* e pode ser metodologicamente trabalhado de maneira diversificada. Essa variante tem um valor social que não pode ser ignorado, portanto é necessário ensiná-la para que, conforme apregoa Travaglia (2003:80),

"o aluno possa adquirir conhecimento e habilidades necessárias socialmente para agir linguisticamente de acordo com o que a sociedade estabeleceu e espera das pessoas. Acresce a isso a razão política de possibilitar que o aluno tenha acesso, sem problemas de compreensão, a bens culturais acumulados em determinada forma de língua (a variedade culta em todas as suas formas: científica, literária, oficial, jurídica etc.)."

Portanto, é útil ao aluno o conhecimento da teoria gramatical normativa. Não podemos roubar dos nossos alunos esse direito, principalmente daqueles que são oprimidos também por não dominarem essa variante. É o que afirma Ferrarezi (2000:33):

"Que espécie de justiça social se faz negando aos oprimidos o domínio do instrumento que é usado para oprimi-los? Ou talvez uma outra pergunta ainda coubesse como resposta: ao negar o conhecimento da norma gramatical a um aluno, sob a alegação da origem ideologicamente marcada dessa norma, não estou como professor, contribuindo para que essa ideologia dominante se perpetue da mesma forma que, nas idades antiga e média, era perpetuada pela manutenção da ignorância do vulgo?"

Concordamos com a postura de quem defende que precisamos oportunizar ao aluno conhecer as diferentes possibilidades de se expressar, mostrando que a variante de prestígio assim o é porque carrega valor social, discriminatório, diante da sociedade. O aluno não pode ser sacrificado a decorar regras e usos da normativa, como também não pode ser negado a ele o direito de usar sua própria linguagem do cotidiano, pois se assim o fizermos estaremos colaborando para que a injustiça social se eternize, deixando sempre a fatia maior do bolo na mão dos dominadores. É justamente esse ponto de equilíbrio entre a gramática tradicional como doutrina de "falar de prestígio" e a visão sociolinguística da coexistência de variantes que deve ser alcançada pelo docente de língua portuguesa.

Sendo assim, o ensino da Gramática Tradicional não deve impedir o professor de trabalhar atividades que valorizem outras variantes, inclusive aquelas que o aluno já traz para a sala de aula. Dessa maneira, a escola estará, não somente, considerando o próprio modo de falar dos alunos, e de toda a comunidade, mas também sensibilizando-a para a aceitação das diversas variedades linguísticas dos falantes da comunidade.

A aceitação das diversas variedades linguísticas dos falantes da comunidade proporcionaria aos alunos uma verdadeira educação linguística que é definida por Travaglia (2003:26) como:

"O conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir o(s) efeito(s) de sentido pretendido(s). A educação linguística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a Linguística tem chamado de competência comunicativa, entendida esta como a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa."

Uma verdadeira educação linguística preocupa-se em tornar o aluno sujeito da sua história e não um mero classificador de sujeitos da análise sintática. Essa educação linguística, além disso, deveria ser acessível a todos na sociedade, pois ela se inicia na família em cujo meio a criança, geralmente, adquire a língua e se estende pelos outros grupos sociais dos quais o falante fará parte durante o percurso da sua vida, inclusive e, principalmente, a escola.

Cabe então, à escola, como instituição da sociedade, responsável por uma parcela relevante da tarefa socializadora do uso de uma língua nacional de prestígio, atuar de forma equilibrada em relação a essa questão, com todo o esmero e dedicação que o assunto requer. É certo, entretanto, que ela sozinha não fará a mudança.

Regência verbal: a norma e o uso dos operadores sintático-semânticos

Analisamos quatro verbos selecionados durante a realização da nossa pesquisa: deixar, emprestar, pedir e perguntar, os quais são usados com a preposição "de" seguida do pronome reto ele ou ela, cuja construção desobedece às normas de regência verbal da Gramática Tradicional:

1. os pronomes pessoais não podem exercer função sintática de complemento verbal, ou seja, objeto direto ou objeto indireto. No português dito "padrão", apenas os pronomes oblíquos podem exercer essa função;

2. nesses casos, as preposições aconselháveis seriam "a" e "para" (como em "Perguntei a / para João") ou não haveria o uso de preposição. Destacaremos, nesse trabalho, apenas o verbo deixar.

Verbo deixar: deixar dele

Começaremos nossa análise com o verbo deixar. São muitas as acepções definidas pelos dicionaristas para esse verbo. Entretanto, interessa-nos particularmente, o sentido de largar, abandonar, desprezar, pois foram esses sentidos que analisamos na nossa pesquisa.

Inicialmente, a fim de estudarmos a regência dos verbos elencados, consultamos dois dicionários que tratam especificamente do estudo de regência verbal: *o Dicionário de verbos e regimes* (Fernandes, 1983) e *o Dicionário prático de regência verbal* (Luft, 1993).

O primeiro dicionarista, Fernandes (op.cit:185) diz que o verbo deixar pode ter o sentido de abandonar, desprezar:

- a. Era fiel, amava-me e deixei-o
- b. Deixou a mulher e os filhos.

Luft (op.cit:168) atribui esse sentido ao verbo deixar: abandonar, desprezar (cônjuge, filhos , lar), todavia não exemplifica esse uso no seu dicionário.

Como se pode ver, ele trabalha suas definições a partir de um levantamento generalizante, que faz do uso padrão de certos grupos de falantes do português do Brasil, um padrão para todos os demais grupos. É comum que essa generalização não consiga abarcar a multiplicidade de usos de uma língua como o português, em um país múltiplo como o Brasil. Entretanto, cada operador semântico (como o próprio nome diz...) representa uma operação semântica diferente na estrutura em que se insere. Essa operação semântica reflete uma visão que o falante tem de seu mundo e dos processos descritos pelos verbos que usa para construir seus enunciados. Sabemos que cada operador semântico indica aspectos dife-

rentes (direção, origem, posse, inclusão, exclusão, etc.) e que sua escolha e utilização pelo falante também refletirá esses aspectos.

A variante padrão do verbo deixar é: deixá-lo, seguindo-se religiosamente a regra já descrita. Essa variante, inculcada pela escola, não é usada pelo aluno na sua vida prática. Na verdade, o uso dessa variante se limita à execução dos exercícios e/ou "provas" na sala de aula, conforme constatamos durante a realização da pesquisa.

Por sua vez, as variantes não-padrão são:

1 - *deixar ele*

2 - *deixar dele*

Elas também ocorrem, na comunidade de fala que pesquisamos, todavia a variante 2 é a que nos chamou mais a atenção quanto ao uso desse verbo. Nessa acepção, a presença da construção dele, junção da preposição (de) + pronome pessoal (ele), classificada como pronome possessivo pela Gramática Normativa é bastante significativa. Nesse segundo caso, deixar dele, o falante atribui ao verbo deixar uma transitividade que não é apresentada pela Gramática Normativa, ou seja, o verbo passa a ser transitivo indireto:

deixar + de + ele = deixar de ele

Com a contração: deixar + de + ele = deixar dele

Segundo a Gramática Normativa, os pronomes retos de 3ª pessoa ele, ela, eles, elas, podem contrair-se com as preposições de ou em:

de + ele = dele / de + ela = dela

em + ele = nele / em + ela = nela

A gramática normatiza o uso desses pronomes:

a) Quando esses pronomes exercem a função de sujeito, essa contração não deve ocorrer;

b) A função de objeto direto é exercida pelos pronomes oblíquos átonos o, a.

A maioria dos gramáticos ignora o vocábulo *dele*, não o inclui em nenhuma classe gramatical. Apenas em Faraco & Moura (1999:297, 298) encontramos uma menção sobre o uso dessa contração, no tópico em que ele apresenta os pronomes possessivos:

"O português oferece um recurso para evitar a ambigüidade com o uso do pronome possessivo *seu*: empregar as formas *dele*, *dela*, *deles* *delas*: Eles disseram que a casa *deles* é confortável, Mário". (o pronome *deles* substitui *sua*, referindo-se à 3ª pessoa)

A presença da preposição em contração com o pronome *dele* atribui ao vocábulo um novo sentido, não unicamente a idéia de posse.

Há nessa nova estrutura sintática, *deixar dele*, uma projeção de traços semânticos construída pelo falante a partir de seu ambiente sócio-histórico e cultural.

A presença da preposição, colocada em uma nova regência atribuída ao verbo *deixar* pelo falante, vai influenciar no sentido desse verbo. O sentido de *deixar ele* vai depender do contexto, por exemplo:

a) o valor semântico de abandoná-lo:

*Eu vou **deixar ele**, preciso pensar em mim.*

b) deixar alguém em algum lugar, ou levar alguém a algum lugar:

Deixa ele na escola, tá?

Nessas acepções, podemos observar que o falante não usa a preposição *de*. Pois *deixar ele* não tem a mesma carga semântica de *deixar dele*, como veremos a seguir. Aqui, sem o uso do operador semântico, a própria carga semântica do verbo constrói um movimento do falante para o outro:

Deixa ele ir, se é isso que ele quer.

[falante (deixar) - outro]³:

Usando uma metáfora, poderíamos dizer que o falante está fixo e o outro foi deixado ir. Isso é definido no ambiente cultural do falante, no seu modo de viver social e historicamente. Entretanto, na variante não-

padrão 2, deixar dele, que tem o sentido de abandoná-lo, se separar, há a marca da preposição:

"Ixe, quando eu **deixei dele** eu me senti tão livre, que dava vontade de sair correndo, dava vontade de voar". (cf.anexo 2)

Aqui, com o uso do operador semântico, há uma alteração na direção da ação. Não é mais o falante a referência, mas o outro:

[falante (deixar) - outro]

Usando a mesma metáfora, podemos dizer que o outro está fixo e o falante deixou-o, partindo de perto dele. Nessa construção, fica evidente que a visão cultural de deixar é diferenciada. E isso fica ainda mais claro ao vermos as explicações que seguem.

Nessa variante, estigmatizada pelo português padrão, o falante fez uso da preposição (de) atribuindo ao verbo deixar uma transitividade que não é aceita pela Gramática Normativa, ou seja, o verbo passa a ser transitivo indireto, sendo atribuído a ele um sentido semelhante aos verbos pronominais separar-se (de) desquitar-se (de) divorciar-se (de):

A aluna, caso usasse o verbo separar, certamente diria:

Ixe, quando eu (me) separei dele, eu me senti tão livre.

Todavia, temos de considerar que a carga semântica de separar dele não é idêntica à de deixar dele e por isso mesmo essas formas apresentam usos diferenciados. Mas, o que ressaltamos aqui é que a operação semântica, no que concerne à direção, ao movimento da ação, nesses dois casos, é similar. Embora haja uma conotação diferente no uso dos dois verbos, certamente há de se considerar todo o contexto em que a frase foi inserida.

Vejamos outro exemplo:

"Durante todo o casamento foi desse jeito. Até que eu não aguentei mais e dei o fora. Ele andou me perseguindo mas eu mão quis mais porque uma vez eu já tinha *deixado dele*, (cf.anexo 1)

Neste exemplo, fica evidente a indicação de movimento da ação. Ela (parte móvel) e ele (parte fixa). Ela se foi (e ele a persegue) logo, o

movimento do verbo deixar aqui, com esse operador semântico, é do outro para o falante e não do falante para o outro, como sugerido na norma tradicional.

Convém notar que em separar dele, apenas as duas concepções de movimento acima apresentadas são aceitas. Para refletir uma concepção como [falante (separar) outro] os falantes locais constroem frases como: "Quando João separou de mim."

Ainda, vale ressaltar que para a concepção [falante (deixar) / outro] são atestadas frases como: "*Quando a gente se separamos*", "*Quando a gente se separou*.", "*Quando a gente se deixamos*.", "*Quando a gente se deixou*.", em que o "se" atua como um operador semântico de mutualidade, o que é próprio desse vocábulo, que tem essa carga semântica de reciprocidade:

Quando os dois se abraçaram foi uma emoção muito forte.

Nessa situação, com esse verbo, o "se" é liberado pela norma padrão, no caso dos verbos usados nos exemplos anteriores, não é possível.

Não obstante, o que se observa é que novamente o falante transfere o sentido imposto pela Gramática Tradicional, para seu ambiente cultural, fazendo uma analogia lógica do uso da variante., dando à nossa língua mais uma demonstração da riqueza da nossa diversidade, da nossa pluralidade linguística.

Considerações finais

Nossa preocupação, ao realizarmos esse trabalho, foi, primeiramente, verificar causas das variações regenciais no uso dos conetivos de quatro verbos, (deixar, emprestar, pedir e perguntar), relacionando-as aos fatores sócio-culturais. Em seguida, também foi nosso objetivo, abordar reflexões sobre o comportamento didático e pedagógico do professor de Língua Portuguesa, em sala de aula, quando "ensina" a norma padrão a seus alunos. Essa preocupação foi pontuada por entendermos que, para o objeto da nossa pesquisa, esses dois aspectos são intrínsecos, já que dissertamos sobre a norma da escola, que é ensinada pelo professor, e uso pelo

aluno, que se contrapõe, pelo menos na oralidade, às regras impostas pela Gramática Normativa.

A partir da nossa pesquisa sociolinguística, constatamos que a variação linguística não é aleatória, mas sim governada por restrições linguísticas e não-linguísticas, ou seja, há de se considerar os contextos sócios-culturais elaborados pelos falantes, pois são eles que condicionam a especialização do sentido atribuído aos enunciados produzidos, tanto orais quanto escritos.

Também pudemos demonstrar que a variação linguística adotada nos casos de regência que estudamos advém de diferenças na concepção cultural das ações associadas aos verbos abordados. Constatamos, portanto, que, no ambiente cultural desses alunos, esse verbos têm, em determinados contextos, sentidos diferentes daqueles definidos na teoria tradicional. Por conseguinte, o operador sintático-semântico é distinto do proposto pela Gramática Tradicional, ou seja, quando o aluno altera o sentido do núcleo, o operador também é alterado. Isso, por si só, deveria ser suficiente para levar professores de Língua Portuguesa a repensar as práticas tradicionais do ensino dessa disciplina no Brasil.

Dessa forma, o uso dos conectivos, os quais possuem significativa e diversificada carga semântica, não é estático, não se trata meramente de decorar a lista de verbos e suas respectivas preposições. Há que se pensar em alternativas de ensino, já que os contextos em que são usados pelos falantes são diferenciados. Estamos ratificando que o emprego de determinados conectivos depende do contexto social específico, está sujeito aos cenários construídos ou a serem construídos pelos grupos sociais a que esse falante pertence, no nosso caso mais especificamente, o aluno. Em suma, a língua é viva, dinâmica, evolutiva. Sendo assim, é o comportamento linguístico do falante, que está intrínseco às situações sociais vividas por ele, que determina seu uso.

Não havendo um trabalho docente norteado por uma educação que considere os avanços obtidos pela Linguística, o ensino de língua distancia-se da vida do aluno. E quando falamos em vida, estamos abrangen-

do toda a dimensão sócio-histórica e cultural do aluno, ou seja, tudo o que passou e passa em sua história e em sua cultura.

Esse distanciamento acarreta desrespeito e desvalorização às diversas variedades linguísticas e à pluralidade cultural trazidas, para a sala de aula, pela criança, pelo jovem ou pelo adulto. Frequentemente, essas diversidades manifestam-se nas relações sociais subjacentes entre os falantes, no nosso caso específico, entre os alunos, como a convivência familiar, ou mesmo em outros grupos sociais, nos quais predominam uma cultura de oralidade, como também, em algumas situações de informalidade, ou ainda, em culturas de letramento, como a que é cultivada na escola. Podemos afirmar que a verdadeira configuração de uma língua resulta dos dados produzidos pelo falante em situações reais, como também os seus percursos de mudança.

Em relação à atitude didática e pedagógica do professor de Língua Portuguesa, entendemos que o seu comprometimento é, antes de tudo, um compromisso político e por essa razão todo docente deve oportunizar a legítima aprendizagem das duas variações. Sendo assim, é preciso evitar a postura de que se deve optar unicamente pelo ensino da norma padrão e pelo aniquilamento da linguagem coloquial.

Mas, cremos que o ensino da variante de prestígio não deve ser substitutivo, isto é, substituir a variante do aluno, erradicando seu registro "desprestigiado". Ao contrário, que as formas alternativas possam conviver de maneira harmoniosa na sala de aula, sendo elas aceitas e respeitadas nos seus devidos usos contextuais.

Além disso, o compromisso do professor é também o de possibilitar aos alunos das classes sociais desfavorecidas o acesso à cultura letrada e, assim, a chance de lutar pela cidadania com os mesmos instrumentos já pertencentes às camadas sociais privilegiadas.

Nesse contexto, os modernos estudos linguísticos têm um papel importante por poderem dar relevante contribuição ao ensino da língua materna, proporcionando ao professor subsídios e reflexões sobre a diversidade linguística e a pluralidade cultural do nosso país, despertando-o

para uma pedagogia que é sensível aos saberes do educando e está atenta às diversidades linguísticas e culturais que os alunos apresentam, respeitando-as, valorizando-as.

Certamente, nesse processo, a escola não está excluída. Cabe a ela um papel político relevante de promover, às camadas desprestigiadas socialmente, que não podem ser privadas dos instrumentos que lhe assegurem o direito de ascensão social, a apropriação dos bens simbólicos, dentre eles a variedade padrão.

Entretanto, o que evidenciamos é que não há, predominantemente, uma relação direta e respeitosa entre as regras que o professor ensina sobre o uso da variante padrão e as variantes usadas pelos alunos, já que, comumente, as diversidades linguísticas não são respeitadas, uma vez que ela tentar atuar como preservadora das formas de prestígio, inculcando normas, padrões estéticos no dizer e escrever do aluno, como também, muitas vezes, na sua cultura, através dos levantamentos feitos.

Portanto, compete à escola deixar de contribuir com a reprodução das desigualdades sociais, com a propagação de perversos preconceitos que perduram até hoje em nossa sociedade. Sem dúvida, isso passa por uma verdadeira educação linguística nas aulas de língua materna.

Anexo 1

Fui casada quatro anos com o pai da minha filha. Quando a gente namorava, ele já era ciumento, mas eu achava que quando a gente se casasse, ele ia melhorar um pouco. Que nada! Fez foi piorá.

Geralmente a gente nunca saía porque ele era muito ciumento, aí eu preferia ficar em casa, né? Cada vez que a gente saía era uma briga. Até aniversário da família dele mesmo, a gente não ia porque ele era ciumento demais. Tinha ciúme até dos parentes dele: irmãos, primos, tios, tudinho.

Quando eu fiquei grávida, pensei: bom, agora ele vai dá um tempo. Pois não é que ele tinha ciúme de mim até eu tando grávida, com um

barrigão! Até quando fiquei grávida e ia bater ultra-som, eu não podia nem olhá pros lados, só tinha mulher e ele achava que eu tava olhando pros homens lá do outro lado.

Aí eu perguntava dele: Tu tá ficando doido?

Ele dizia: Tô não. Tu tá olhando praqueles homens, sim que eu tô vendo.

Eu dizia: Eu não tô olhando pra ninguém.

Durante todo o casamento foi desse jeito. Até que eu não agüentei mais e dei o fora. Ele ainda andou me perseguindo, não queria se separar, prometia mudar, mas eu não quis mais, porque uma vez eu já tinha **deixado dele**, e ele pediu pra eu voltar e eu voltei, ele prometi que ia mudar e eu acreditei, e na hora ele não mudou foi nada. Então da segunda vez, eu não quis mais nem saber.

Anexo 2

Infelizmente, o meu casamento foi que nem o da colega ali, sabe?

Meu marido era muito ciumento, eu não podia nem sair com ele porque se eu olhasse pros lados ele dizia que eu tava vendo os machos, era assim...

É horrível viver assim, a pessoa não tem paz, vive atormentada, não tem liberdade pra nada. Eu não podia ir nem na casa da minha mãe que era uma briga, ele cismava com minhas irmãs, precisava ver.

Ixe, quando eu **deixei dele**, eu me senti tão livre, que dava vontade de sair correndo, dava vontade de voar.

Tava ficando de um jeito...é porque existe o amor obsessivo, né? O amor dele era assim.

Acho que isso era imaturidade, porque ele tinha dezoito anos e eu tinha dezessete. A gente era bem novinho, agora eu tenho vinte e um e ele tem vinte e dois. Ele já casou de novo, coitada da mulher dele!

NOTAS

¹Professora Mestra da Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Línguas Vernáculas. diasloura@unir.br

²As entrevistas foram gravadas na própria escola, com alunos e alunas.

³Aqui, usamos os símbolos \rightarrow e \leftarrow apenas como indicadores de direção do movimento e não em suas acepção costumeira na lógica formal. Trata-se, portanto, de uma seta indicativa de direção e não o símbolo de implicação.

Referências bibliográficas:

ALKMIM, Maria Tânia (2001). "**Sociolinguística**". In: Fernanda Mussalim & Anna Christina Bentes (orgs) (2001). *Introdução à Linguística*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

BAGNO, Marcos (2000). **Dramática da língua portuguesa**. São Paulo: Loyola

_____(2001a). **Português ou Brasileiro? - um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola

_____(2001b). **Preconceito Linguístico - o que é, como se faz**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola

_____(Org.) (2002). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola.

_____(2003e). **A Norma Oculta: Língua & Poder na sociedade brasileira**. 2ª ed São Paulo: Parábola Editorial

BAKHTIN, Mikhail (1929, 2002). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10ª ed. São Paulo: Hucitec Annablume..

BECHARA, Evanildo (1983). **Moderna Gramática Portuguesa - cursos de 1º e 2º graus**. 28ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

BOURDIEU, Pierre (1998). **A Economia das Trocas Linguísticas**. 2ª ed. São Paulo: Edusp.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2004). **Educação em Língua Materna - a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola.

CALVET, Louis-Jean (2002). **Sociolinguística - uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola.

CARVALHO, Castelar de (2001). **Para compreender Saussure**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley (1985). **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

DUBOIS, Jean (org.) (1997). **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix.

- ELIA, Sílvia. **Sociolinguística. Uma introdução.** Rio de Janeiro: EDUFF. (1987)
- FARACO & MOURA. **Gramática.** 12ª ed. São Paulo: Ática. (1999)
- _____. **Linguagem Nova.** São Paulo: Ática. (2003)
- FERNANDES, Francisco. **Dicionário de Verbos e Regimes.** 33ª ed. Rio de Janeiro: Globo. (1983)
- FERRAREZI Jr, Celso. **Discutindo Linguagem com Professores de Português.** São Paulo: Terceira Margem. (2000)
- _____(2003 a). **Livres Pensares.** Porto Velho: Edufro
- ____ Celso Júnior (2004). **Pensando em Semântica.** G.Mirim: CWP./UNIR
- _____(2004). **Pensando em Semântica.** G.Mirim: CWP./UNIR
- FERREIRA, Aurélio Buarque (2004). **O Minidicionário da Língua Portuguesa.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira
- ILARI, Rodolfo (1997). **A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- KOCH, Ingedore Villaça (2001). **A Inter-Relação pela Linguagem.** 6ª ed. São Paulo: Contexto.
- LAPA, M. Rodrigues (1987). **Estilística da Língua Portuguesa.** 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- LUFT, Celso Pedro (1993). **Dicionário Prático de Regência Verbal.** São Paulo: Ática
- MATTOSO, Joaquim Câmara Júnior. (1998). **Estrutura da Língua Portuguesa.** 18ª ed. Petrópolis: Vozes.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais - língua portuguesa.** Brasília: MEC
- MONTEIRO, José Lemos (2002). **Para Compreender Labov.** Petrópolis: Vozes.
- MOLLICA, Maria Cecília (2003). **Da Linguagem Coloquial à Escrita Padrão.** Rio de Janeiro: Letras.
- NEVES, Maria Helena de Moura (1999). **Gramática na Escola - repensando a língua portuguesa.** 4ª ed. São Paulo: Contexto.
- PASQUALE Neto, Cipro & ULISSES, Infante (1998). **Gramática da Língua Portuguesa.** São Paulo: Scipione.
- PERINI, Mário A. (1998). **Gramática Descritiva do Português.** 3ª ed. São Paulo: Ática
- PRETI, Dino (2000). **Sociolingüística: Os Níveis de Fala: Um estudo Sociolingüístico do Diálogo da Literatura Brasileira.** 9ª ed. São Pau-

- lo: Edusp.
- RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (2002). **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Loyola.
- SAUSSURE, Ferdinand (1969). **Curso de Linguística Geral**. 27ª ed. São Paulo: Cultrix.
- SENA, Odenildo (2001). **Palavra, Poder e Ensino da Língua**. 2ª ed. Manaus: Valer.
- SILVA, Rosa Mattos (1996). **Tradição Gramatical e Gramática Tradicional**. 3ª ed. São Paulo: Contexto.
- SOARES, Magda (1989). **Linguagem e Escola - uma perspectiva social**. 7ª ed. São Paulo: Ática.
- _____(2002). **"Português na Escola - História de uma disciplina curricular"**. In: Marcos Bagno (org.) (2002). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola.
- TARALLO, Fernando (1986). **A Pesquisa Sociolingüística**. 2ª ed. São Paulo: Ática.
- TERRA, Ernani (1997). **Linguagem, Língua e Fala**. São Paulo: Scipione.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1998). **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 4ª ed. São Paulo: Cortez
- _____(2003). **Ensino Plural**. São Paulo: Cortez.

A comunicação pedagógica: confrontos entre a língua da casa e a língua da escola

Wany Bernadete de Araújo Sampaio¹

Uma assertiva largamente aceita pelas ciências humanas em geral, especialmente as ciências da linguagem, no que toca à distinção do ser humano em relação aos outros animais, é a de que o ser humano se diferencia dos outros animais por possuir a capacidade de operar com a linguagem.

Há diferentes formas de se conceber a linguagem. Por exemplo: para os adeptos das teorias inatistas, o ser humano é geneticamente constituído para produzir linguagem e, portanto, a língua é interior ao indivíduo; para os adeptos das teorias estruturalistas, a língua é produto da sociedade e o indivíduo a adquire a partir das suas relações com o meio social em que vive, reproduzindo-a. Portanto, a língua é exterior ao indivíduo. As abordagens sociointeracionistas compreendem a língua como um fator de interação social, o que, de certa forma, nos permite supor que a língua tanto é interior quanto exterior ao indivíduo, pois este opera com a capacidade de produzir linguagem, interagindo com o meio social em que vive. Apesar das distintas concepções acerca do que seja linguagem/língua, há um consenso no que tange à utilidade das línguas do mundo: elas servem para a comunicação humana.

É considerando a utilidade comunicativa da língua que vamos, neste trabalho, refletir sobre a comunicação pedagógica. Vamos considerar especificamente a comunicação no contexto da educação escolar. Algumas questões nos incomodam: o aluno entende a língua que o professor fala? Há realmente comunicação pedagógica no ato ensinar/aprender?

Nossa reflexão se fundamenta por compreendermos que as oportunidades de acesso ao ensino e o privilégio cultural se constituem em mecanismos de eliminação/manutenção dos sujeitos na escola. No que se refere ao privilégio cultural, enfocamos a barreira linguística, por ser ela,

de acordo com Bourdieu (1966), especialmente no que se refere à língua falada no meio familiar, o maior obstáculo cultural para o acesso e permanência do indivíduo no sistema escolar.

Nossa reflexão se aporta, ainda, na concepção de que a escola, no desempenho de seu papel meio à sociedade (uma sociedade de classes como esta em que vivemos), tem-se configurado como uma instituição de reprodução das formas de dominação. Compreendemos, entretanto, que a escola pode fazer oposição a essas formas de dominação se puder compreendê-las e delas tomar consciência, a fim de agir de forma contrária aos mecanismos de opressão. As contradições sociais, especialmente as econômicas, fazem com que os membros da sociedade tenham diferentes tipos de acesso aos bens culturais. Um desses bens é a língua. E a língua da escola é diferente da língua da casa.

Vamos iniciar nossa reflexão, considerando o seguinte fragmento de depoimento de uma professora:

"A professora não falou nada, também não mandou sair. Continuou... passou todos os exercícios e eu acompanhei. Ela me deu o lápis, a borracha, como se eu fosse uma aluna.[...] ... e gostei tanto da escola que eu tinha muita vontade... A professora, no final da aula chamou a Diretora e falou que eu não era matriculada e que havia aparecido ali, mas antes ela me perguntou de onde que eu vinha. Eu contei a ela minha história toda: que meu pai tinha morrido; que eu morava no interior [...]. A Diretora mandou chamar meus responsáveis que eram meus tios. [...] A professora falou que tudo eu acompanhava; só que eu não sabia as linguagens da escola. Um dia, a professora passando sinônimo e antônimo e explicou que antônimo era o contrário; pediu que eu escrevesse a palavra: 'bonito ao contrário' e eu peguei e escrevi a palavra 'bonito' ao contrário, de traz para frente, para mim era aquilo (riso). E senti que eu sabia mas não sabia a linguagem da escola.

Aí então ela me ensinou. Aí eu fui aprender o antônimo, separação de sílabas que até aí, eu não sabia." (Depoimento de uma professora)²

“Eu não sabia as linguagens da escola”. Essa afirmação pode ser chocante, mas é real. A aluna não conhecia a linguagem da escola e justifica tal fato, ela mesma, por sua origem e condição social: do interior, pobre, pai morto, aos cuidados de parentes, desejosa de ir para a escola, mas sem condições econômicas. Por outro lado, podemos observar que, na exposição dos conteúdos escolares (antônimo é o contrário), a professora parece fazer uma tentativa tamanha de simplificação explicativa que o aluno é levado ao equívoco da compreensão: o antônimo de uma palavra é a palavra ao contrário. Portanto, o antônimo de bonito é oitob. Não houve comunicação porque não houve compreensão. Então, a comunicação pedagógica se tornou ineficiente.

Bourdieu (1992) relata ter realizado uma pesquisa com estudantes de cursos superiores, na França, "com a intenção de tratar as relações pedagógicas como simples relação de comunicação e de medir o seu rendimento" (p.83), analisando as variações desse rendimento em função das características sociais dos receptores, ou seja, dos estudantes. Nessa pesquisa, o sociólogo tomou como categorias a origem social, o sexo e características do passado escolar dos alunos. Os resultados da pesquisa demonstraram que, em matéria de linguagem, os estudantes oriundos de classes populares e médias são submetidos a uma seleção mais forte e, por isso, entre eles, a desistência é maior; os alunos originários de classes superiores levam vantagem porque a sua competência linguística se mostra mais eficaz e mais próxima da linguagem acadêmica.

Considerando a categoria sexo, com relação aos cursos de Letras, as mulheres constituem a maioria dos estudantes. Segundo Bourdieu, esse fato se dá porque as mulheres são orientadas por mecanismos objetivos das relações sociais que impõem uma definição dos estudos "femininos". Há "um sistema de oportunidades objetivas que condena as mulheres a profissões que requerem uma disposição feminina" (p. 88).

No que se refere à história da escolarização anterior ao ensino superior, a pesquisa constatou que os alunos oriundos de classes populares, mesmo aqueles que tiveram formação mais clássica, portanto

superseleccionados, obtiveram resultados inferiores aos alunos oriundos das classes abastadas e com formação também clássica: estes últimos, "tiraram melhor proveito escolar de seu capital linguístico e cultural" (p.95).

Reportamo-nos à pesquisa realizada por Bourdieu com o intuito de refletir que, no Brasil, a democratização do acesso à escolarização permitiu a entrada das classes populares na instituição escolar. Há, decerto, um distanciamento linguístico entre a escola que se destinava às classes abastadas e a escola que, agora, fala para a classe pobre. Por outro lado, esta democratização foi transformando estudantes oriundos da classe pobre em professores da escola para a classe pobre. É verdade que, assim, percebemos certa mobilidade social dentro da própria classe pobre, porém a língua da escola também se transforma e modifica: o professor não domina a norma da língua culta que deve ensinar, porque ele se constituiu também, originalmente, num habitus linguístico e cultural de sua classe social. As variedades linguísticas das classes sociais dominadas adentram a escola. Elas resultam, seguramente, das desigualdades sociais que impedem o acesso democrático à língua dita culta.

Convém observar que os profissionais de Letras, diferentemente dos outros profissionais licenciados para o ensino, têm um papel social extremamente "cobrado": o de falar e escrever corretamente. Além disso, eles são os responsáveis por ensinar a falar, ler e escrever corretamente. E são esses profissionais os "culpados" pelos fracassos dos alunos no que se refere à escrita e à leitura, o que leva ao fracasso em outras disciplinas e conteúdos escolares. "O culpado é o professor de português!"; "O professor de português não ensina os alunos a ler nem escrever".

Afirmativas como essas denotam que, mesmo pelo senso comum, é atribuída uma grande importância ao desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas para o sucesso escolar dos estudantes. Demonstram, ainda, que o senso comum sabe, reconhece e confirma que o aluno de classe popular não sabe a língua da escola; reconhece-se incompetente linguisticamente (português é difícil, sou muito burro em português) até o ponto de negar sua própria língua materna (odeio português). Vê-se

inculcada no aluno a ideologia da incompetência. E essa ideologia, na maioria das vezes, é a principal responsável pela mortalidade do aluno na carreira escolar.

A respeito do decantado e culpado professor de português, tomamos um comentário de Bourdieu (1998), o qual pondera que:

É necessário ter em mente que os estudantes de Letras são o produto de uma série contínua de seleções segundo o próprio critério de aptidão para o manejo da língua, e que a superseleção dos estudantes oriundos dos meios menos favorecidos vem compensar a desvantagem inicial que devem à atmosfera cultural de seu meio. Com efeito, o êxito nos estudos literários está muito estreitamente ligado à aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas. De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os insidiosos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. (Bourdieu, 1998: 46)

É importante considerar que os estudantes de Letras, provêm - como os de outros cursos de licenciatura - de diferentes origens e classes sociais, com experiências de interação social e cultural diversificadas. Não pertencem, em princípio, à classe economicamente privilegiada. Muito embora estes alunos se situem no contexto daqueles estudantes superselecionados, por terem tido oportunidades de se apropriar de alguns bens e produtos culturais da classe dominante, sua aptidão para o manejo da língua culta é, provavelmente, limitada, ou seja: sua gramática de uso não se aproxima da norma culta, a não ser em momentos de tensão linguística, como uma apresentação oral de trabalhos acadêmicos e, mesmo assim, com muito esforço. Há dificuldades na compreensão de textos teóricos, na expressão oral e na produção da escrita³.

Uma das causas de tais dificuldades observadas no desempenho linguístico dos estudantes, possivelmente, repousa na sua não familiaridade com a terminologia técnica das disciplinas, o que compromete a apro-

priação dos fundamentos teóricos. A comunicação com o texto, sem a mediação do professor, se torna muito difícil e dolorosa. Muitas vezes o professor faz um esforço lingüístico quase sobre-humano para mediar a relação texto-leitor, buscando diferentes maneiras de abordar e explicar um conteúdo acadêmico.

Compreendemos que, na casa, cada pessoa adquire naturalmente a língua oral, de acordo com a variação lingüística utilizada em seu meio social. Essas variações lingüísticas são determinadas especialmente pela classe social à qual o indivíduo pertence. É também na casa que cada pessoa adquire e interioriza um conjunto de valores, os quais valores são determinantes no desenvolvimento do processo de apropriação dos bens culturais: o maior contato com livros em casa, por exemplo, dará maior familiaridade com esse bem cultural e, portanto, será mais prazeroso o ato de ler.

Então, ao ingressar na escola, o estudante terá interiorizado, já, um determinado sistema de valores, constituído pela sua origem social. O professor, por seu turno, também possui o seu próprio sistema de valores. Um professor que não lê, ou não goste de ler, terá, seguramente, mais dificuldades para demonstrar aos seus alunos que a leitura não é apenas dor: a leitura é, sobretudo, prazer. A leitura da escola passa a ser tida como uma obrigação e não como uma fonte de aquisição de conhecimentos, seja o conhecimento dos conteúdos escolares ou conhecimentos de cultura geral. Um professor que não escreve e nem promove condições de produção escrita está contribuindo para o distanciamento de seus alunos deste uso lingüístico, o que também trará prejuízos à apropriação do conhecimento.

Caminhemos um pouco mais em nossa análise: até agora falamos um pouco sobre o professor de português, enquanto aquele indivíduo socialmente responsável pelo ensino da norma culta na escola. Entretanto, professores de outros conteúdos escolares muito se queixam da ineficiência da comunicação pedagógica, atribuindo essa ineficiência ao fator linguagem, seja na oralidade, leitura ou escrita: os alunos não entendem os

conceitos; os alunos não entendem o que eu falo; os alunos não aprendem matemática porque não sabem português; os alunos não compreendem os problemas de matemática porque não sabem ler; os alunos não sabem ler história, geografia, ciências... Os alunos não sabem escrever; os alunos não sabem falar. Os alunos não sabem nada! Os alunos não aprendem nada! De fato, os alunos vão para a escola com o intuito de aprender o que não sabem, caso contrário, não seria a escola necessária. Aqui cabe mais uma questão: o que é aprender?

Segundo Merleau-Ponty (1975, apud Beltran, 1989):

Aprender é algo distinto de tornar-se capaz de repetir o mesmo gesto; aprender é tornar-se capaz de dar à situação, por diferentes meios, uma resposta adequada, estando em jogo certa capacidade de reconhecer uma mesma forma em uma série de problemas. (Merleau-Ponty, 1975, apud Beltran, 1989, p. 141):

Assim, se os alunos se limitam a repetir, é porque, realmente, não aprenderam. Se não aprenderam, é porque a comunicação pedagógica foi ineficiente. Como se dá, então, a comunicação pedagógica na escola de forma que ocorra o aprendizado?

O uso linguístico oral dos alunos ingressantes no sistema de ensino é um uso específico, particular, restrito. É o uso linguístico da casa. Nessas condições, a aquisição da língua culta, na escola, assemelha-se à aquisição de uma segunda língua, tal o distanciamento existente entre essa modalidade da língua, que deve ser ensinada pela escola, e aquelas variações linguísticas faladas pelas classes populares. Acontece que a estigmatização social da língua da casa é o que provoca este distanciamento. As variações linguísticas que os alunos trazem de suas casas não são piores e nem melhores do que a variante escolar utilizada pelo professor: são apenas diferentes. E o professor, para estabelecer um processo de comunicação pedagógica, precisa compreender estas diferenças para poder lidar com elas, possibilitando o acesso dos estudantes ao conhecimento dos conteúdos escolares e dos bens culturais em geral.

Hannoun (1998), tratando dos pressupostos da educação, considera que há pressupostos fundamentais e pressupostos instrumentais. Entre estes últimos, situa-se o seguinte: supõe-se que a comunicação interindividual seja possível e válida. O autor explica este pressuposto nos seguintes termos:

Em nosso tipo de civilização, a educação formal, em geral, e a educação escolar, em particular, supõem comunicação interindividual. O ato educacional implica a intervenção de um educador num processo de evolução de um educando, portanto a comunicação entre eles. Ora, existe uma abundante literatura que revela com que frequência esta é um engodo a mascarar a solidão individual. Estamos então diante de uma incompatibilidade: por um lado, a intervenção do educador junto ao educando supõe um encontro efetivo nos planos afetivo, mental, linguístico etc.; por outro, esse encontro interindividual é contrariado por obstáculos reais tanto em nível pessoal quanto global como no da linguagem. O caráter simultaneamente aleatório e necessário da comunicação nos obriga, pois, a fazer de sua realidade um pressuposto da educação. (Hannoun, H. 1998, p. 37).

A comunicação pedagógica é, portanto, um instrumento necessário para o sucesso da ação pedagógica. É pela comunicação interindividual que o professor poderá intervir no processo de aprendizagem dos seus alunos. Mas, atentemos também para o caráter aleatório dessa comunicação. Conhecemos previamente os nossos alunos? Sabemos quem eles são? Sabemos quais são as suas origens sociais? Sabemos quais as suas variações linguísticas? Provavelmente não. Então a comunicação pedagógica falha pelos desencontros linguísticos.

Beltran (1989), buscando "penetrar na intimidade do ensino de português", coletou depoimentos de professores de Língua Portuguesa atuantes nos níveis de Ensino Fundamental, Médio e Superior. O pesquisador agrupou e analisou os depoimentos, considerando cinco categorias: a) dificuldades dos alunos em aprender português; b) dificuldades dos próprios professores em ensinar português; c) conteúdo; d) referências à redação; e) metodologia de ensino; f) uso do livro-texto; g) avaliação.

Apropriamo-nos, aqui, de apenas dois desses depoimentos. O primeiro deles se refere à visão do professor sobre dificuldades dos alunos em aprender português:

O conhecimento que se traz de casa, empiricamente. É uma comunicação, na verdade, mas tem dificultado o nosso trabalho na escola, porque essas formas de expressão já estão gravadas na criança, o que dificulta grandemente a correção destes erros em sala de aula. (DP3. in: Beltran, 1989, p. 55)

Observamos, no depoimento do professor, que o saber pré-escolar do aluno é tido como um impedimento para a ação pedagógica: as formas de expressão gravadas na criança dificultam o fazer docente. A língua que a criança fala é errada. É preciso corrigir os erros. Não há, no depoimento, a noção do que seja uma variedade linguística, mas a idéia da correção, do erro. O aluno é, supostamente, o único responsável pelo seu próprio fracasso escolar porque não sabe falar a língua da escola. Dessa forma, o saber anterior ao saber escolar é considerado, pelo professor, como uma dificuldade para o aluno aprender a língua culta.

O segundo depoimento se refere às dificuldades que os professores sentem para ensinar português:

Os alunos não são motivados às leituras (...) e nem conscientes da necessidade de aprendizagem da Língua Nacional (...) Escreve-se muito pouco hoje nas escolas (...) Eu conseguiria corrigir 320 redações, para mostrar ao aluno onde ele está errado? Então, como eu não corrijo, eu não explico." ((DP3. in: Beltran, 1989, p. 57).

O aluno continua sendo a dificuldade do professor. O aluno deve ser motivado e consciente, e não o é. A noção do erro a ser corrigido persiste e prejudica o trabalho do professor. A comunicação pedagógica não acontece. O professor se sente impotente: não corrige, portanto não explica. Tomando os dois depoimentos, percebemos que a atitude do professor frente ao ensino da língua é uma atitude prescritiva e não descri-

tiva.

François (1969)⁴, tratando da noção de norma, em *Linguística*, e relacionando esta noção ao ensino, atenta para o fato de que a atitude prescritiva seja tão difundida e tão forte em matéria da linguagem. Segundo a autora, esta atitude consiste em prescrever, regulamentar de antemão.

François (id.) considera dois fatos como relevantes para a preferência por tal atitude. O primeiro fato se refere à convenção social da linguagem. Por ser uma língua uma convenção social, os professores tentam garantir o sucesso do seu trabalho do ensinar, recorrendo ao prescritivismo. O segundo fato resulta da natureza funcional da linguagem: em sendo a linguagem um instrumento de comunicação, ela é um bem-comum do qual todos, enquanto usuários, somos fiéis depositários e dela devemos cuidar. Nesse sentido, os usuários de uma língua são levados a constatar que ela pode servir de signo exterior de riqueza; porém, ao mesmo tempo, chocam-se com a complexidade dos fatos lingüísticos nas situações comunicativas. Assim, para resolver os problemas desses confrontos, especialmente na escola, é mais fácil se adotar, no ensino, decisões radicais do tipo certo X errado. Essa seria a maneira mais cômoda de se ter o domínio de uma língua.

Ao constatar que a língua pode servir de signo exterior de riqueza, o indivíduo tende a transformá-la num objeto de poder. Com o domínio da norma culta, o sujeito passa a "valer" mais socialmente. Assim, a língua se constitui em capital no jogo das relações de poder.

Nas últimas décadas, linguistas e educadores têm intensificado a discussão acerca da natureza e da própria existência de uma norma lingüística culta. A esse respeito, Gnerre (1991) comenta:

Talvez exista uma contradição de base entre ideologia democrática e a ideologia que é implícita na existência de uma norma lingüística. Segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação. Como existe uma contradição de base entre a ideia fundamental da democracia, do valor intrínse-

camente igual dos seres humanos, e a realidade na qual os indivíduos têm um valor social diferente, a língua, na sua versão de variedade normativa, vem a ser um instrumento central para reduzir tal conflito. Daí a sua posição problemática e incômoda de mediadora entre democracia e propriedade. (Gnerre, M. 1991, p. 25)

A língua da escola, portanto, no contexto contraditório da sociedade, tem o poder ambivalente de libertar e oprimir. E a atitude prescritiva adotada para o ensino da norma linguística socialmente privilegiada se torna também privilegiada pelos professores, na tentativa de resolução dos conflitos linguísticos no interior da escola. É mais fácil agir, nesse tipo de escolha de "comunicação" pedagógica, ao modelo do Apendix Probi: diga telha e não teia.

Compreendemos que a atitude prescritiva, no que se refere ao discurso professoral é garantida e autorizada por uma autoridade estatutária - a escola; provido de autoridade pedagógica, o professor detém "as condições materiais e simbólicas para manter os estudantes à distância e com respeito" (Bourdieu e Passeron, 1992: 122). Essa autoridade pedagógica instituída e autorizada se constitui enquanto poder de violência simbólica. *A violência simbólica se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se enxergar e a avaliar o mundo seguindo critérios e padrões do discurso dominante*⁵.

A educação, enquanto ação pedagógica, funciona no sentido da imposição do arbitrário cultural de uma classe social às demais classes sociais. O professor, então, adota uma prática reprodutivista autorizada. E isso compromete, mais uma vez, a comunicação pedagógica, pois as pessoas não são máquinas de aprender.

Pesquisas mais recentes sobre o ensino de língua, a exemplo de Geraldí (1996), Murrie et al. (1998), Bagno et al. (2002), Tardelli (2002), Signorini et al. (2006), Bunzen & Mendonça (2006), entre tantos outros, apontam os mesmos problemas dos quais já se falava, há mais de três décadas, com relação ao sistema de ensino no Brasil. Estas pesquisas e reflexões teóricas apontam para a adoção de uma atitude descritiva, em

que a norma culta não seja a única modalidade de língua a ser ensinada, mas que seja uma destas modalidades.

As variações linguísticas desprestigiadas são associadas a grupos de falantes pertencentes a classes sociais dominadas e refletem o não-poder e a não-autoridade desses falantes nas suas relações econômicas e sociais. Entretanto, não podemos esquecer que a língua não é estacionária. A própria variação considerada padrão não é una: ela se altera e se transforma no tempo e no espaço. A língua é viva.

Assim, a questão da não-comunicação pedagógica oferece possibilidades de ser resolvida. Os alunos poderão aprender mais e o professor ensinar mais. Como isto pode acontecer? Na medida em que o professor, na sua relação comunicativa com o aluno, compreender que este aluno, antes da escola, até poderia ter sido um mero reconhecedor (a até repetidor) da herança cultural e linguística de seu meio social. Mas a escola tem o dever de contribuir para a com a transformação do aluno em um produtor de cultura. E isto não acontecerá se ao aluno for negado o acesso aos bens culturais sociais, entre os quais está a norma culta.

O estudante deixará de ser concebido como um simples reproduzidor do conhecimento e será visto como alguém que participa da construção do seu objeto de estudo e produz conhecimento. O professor ensina, exemplifica, corrige, ajuda o aluno no processo de construção do objeto e na elaboração dos instrumentos necessários e adequados para o estudo. O professor incentiva o pensamento crítico do aluno, em detrimento do pensamento preguiçoso e ingênuo. O professor deixa de ser um professor vulgar, que reforça a acomodação e o conformismo inculcados pela instituição escolar.

À guisa de conclusão de nossa breve reflexão, reportamo-nos a Bourdieu, segundo o qual as interações sociais se dão através de uma espécie de "mercado linguístico". Na escola, então, a linguagem precisa deixar de ser um fator de impedimento das relações de interação. O aluno precisa compreender o que o professor diz e vice-versa. É necessário apreender, analisar e aprender as diferenças, inclusive as linguísticas, para haver

produção e construção de conhecimento através da comunicação pedagógica.

NOTAS

¹Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Línguas Vernáculas da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Aluna do Doutorado em Educação Escolar. Unesp/Araraquara. wsampaio@unir.br

²In: Santos, L. C. Histórias de Professoras: uma experiência com produção de narrativas escritas a partir de lembranças das primeiras séries (Monografia). Curso de Letras/Português, UNIR: 2002. p.23

³Esta suposição é decorrente de nossa experiência enquanto professora de um curso de Letras; não se trata de uma afirmação fundamentada em dados cientificamente analisados.

⁴François, D. A noção de norma em linguística: atitude descritiva, atitude prescritiva. In: Martinet, J. Da teoria linguística ao ensino da língua. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A. 1979. p. 88 -97.

⁵Conceito retirado de

http://pt.wikipedia.org/wiki/Viol%C3%Aancia_simb%C3%B3lica

Referências bibliográficas:

BAGNO, M., STUBBS, M., GAGNÉ. **Língua materna, letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BELTRAN, J. L. **O ensino de português: intenção ou realidade**. São Paulo: Moraes, 1989.

BOURDIEU, P. **Introdução a uma sociologia reflexiva**. In: O Poder Simbólico. Trad. de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. Pág. 17-58.

_____. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura**. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. Pierre Bourdieu: **Escritos em Educação**. 4ª ed. São Paulo: Vozes, 1998. p. 41-64.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

FANÇOIS, D. **A noção de norma em linguística: atitude descritiva, atitude prescritiva**. In: MARTINET, J. Da teoria linguística ao ensino da

língua. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A. 1979. p. 88 -97.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HANNOUN, H. **Educação: certezas e apostas.** São Paulo: UNESP, 1998.

MURRIE, Z. F. (org.) et al. **O ensino de português do primeiro grau à universidade.** São Paulo: Contexto, 1998.

SANTOS, L. C. **Histórias de Professoras: uma experiência com produção de narrativas escritas a partir de lembranças das primeiras séries** (Monografia). Curso de Letras/Português, UNIR: 2002. p.23.

SIGNORINI, I. **Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores.** São Paulo: Parábola, 2006.

TARDELLI, M. C. **O ensino da língua materna: interações em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2002.