DIÁLOGOS ENTRE LUGARES: educação, literatura e memória

Organizadores

Auxiliadora dos Santos Pinto

Bethânia Moreira da Silva Santos

Eva da Silva Alves

Márcia Dias dos Santos

Oziel Marques da Silva

Temática
EDITORA

Diálogos entre lugares: educação, literatura e memória

Temática
EDITORA

Comissão científica

Antonella Gasbarri – Università degli Studi dell'Aquila
Carlos Alberto Bezerra Tomaz – Universidade Ceuma
Luiz Fernando Dias Pita – Univ. Estadual do Rio de Janeiro
Maria Clotilde Henriques Tavares – Universidade de Brasília
Carlos Alberto Paraguassú-Chaves – Universidade Fed. do Maranhão

Comissão editorial

Eder Cassola Molina – Universidade de São Paulo
Júlio César Barreto Rocha – Universidade Fed. de Rondônia
Miguel Nenevé – Universidade Fed. de Rondônia
Nair Ferreira do Amaral Gurgel – Universidade Fed. de Rondônia
Valdir Vegini – Universidade Fed. de Rondônia

Auxiliadora dos Santos Pinto

Bethânia Moreira da Silva Santos

Eva da Silva Alves

Márcia Dias dos Santos

Oziel Marques da Silva

(orgs.)

Diálogos entre lugares: educação, literatura e memória

Temática Editora
Porto Velho – Rondônia
2020

© *by* Auxiliadora dos Santos Pinto, Bethânia Moreira da Silva Santos, Eva da Silva Alves, Márcia Dias dos Santos, Oziel Marques da Silva

Temática Editora
Rua Mal. Deodoro, 1956 Centro
Porto Velho-RO
(69) 9.9246-7839
tematicaeditora@gmail.com

Comissão Técnica

Abel Sidney
Preparação de originais e revisão

Rogério Mota
Capa

As fotos da capa foram generosamente cedidas por:
Bruno da Cruz, Eva da Silva Alves, Cleusimar Dias dos Santos e Márcia Dias dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D536

Diálogos entre lugares : educação, literatura e memória / organizadores: Auxiliadora dos Santos Pinto ... [et al.]. – 1. ed. – Porto Velho : Temática Editora, 2020.
3.207 MB

ISBN 978-65-991205-3-4 (e-book)

1. Multiplicidade - educação. I. Pinto, Auxiliadora dos Santos, org. II. Santos, Bethânia Moreira da Silva, org. III. Alves, Eva da Silva, org. IV. Santos, Márcia Dias dos, org. V. Silva, Oziel Marques da, org. VI. Título.

CDD 370.11
CDU 37.01

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Zane S. S. Santos CRB 11/1081

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 8

O saber na sociedade pós-moderna: o olhar de Lyotard **15**

NEIDIMAR VIEIRA LOPES GONZALES E REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS

Educação empreendedora na Educação Básica do município de Nova Mamoré-RO: uma proposta de trabalhar a aprendizagem significativa no currículo **25**

LEIDIANE DA SILVA FERREIRA E ELY SANDRA CARVALHO DE OLIVEIRA

Alteridade nas relações de gênero: diálogos entre escola e sociedade **43**

KARY JEAN FALCÃO E ERALDO CARLOS BATISTA

A base rasa da BNCC: algumas ponderações e constatações **62**

OZIEL MARQUES DA SILVA E MARIA DE FÁTIMA LIMA DE SOUSA

Educação das relações raciais: Quilomboclada Rap'ensando as identidades amazônicas e as contribuições do rap para a educação informal na Amazônia **78**

TARCISO PEREIRA DA SILVA JÚNIOR E MICHELLY DA SILVA MENDES

A importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na formação acadêmica dos profissionais em educação **91**

ALEXANDRE LUCINDO DA SILVA PEREIRA E ANA CRISTINA ZADRA VALADARES WARSZAWISK

Gêneros textuais como ferramenta para desenvolver competência comunicativa no educando **110**

GEOVÂNIA DE SOUZA ANDRADE MACIEL, VIVIANE SILVA DE OLIVEIRA NOLASCIO E LUSINILDA CARLA PINTO MARTINS

Didática(s) entre diálogos: por uma educação plural nos caminhos da literatura **119**

ADRIANA FERNANDES

A voz dos marginalizados: uma análise literária da obra afro-brasileira *Quarto de despejo: diário de uma favelada* **132**
JOÃO PEDRO DA SILVA ANTELO E JOELY COELHO SANTIAGO

A literatura juvenil como ponto de partida para a prática pedagógica: uma leitura de *Desculpe a nossa falha*, de Ricardo Ramos **148**
JULIANO XAVIER DA SILVA COSTA E PAULA SIMONE FERNANDES ESTEVES

O gênero cordel em diálogo com a literatura indígena pataxó contemporânea **159**
LISIANE OLIVEIRA E LIMA LUIZ

Literatura e alteridade: uma leitura da obra *Karu Taru – o pequeno pajé* **178**
MÁRCIA DIAS DOS SANTOS E SÂMELA FERNANDES DA COSTA

A literatura afrodescendente na voz de Matias Mendes **196**
AUXILIADORA DOS SANTOS PINTO, EBILENE DA SILVA SERRATH E JOSÉ DE RIBAMAR MUNIZ RIBEIRO NETO

A (re)existência dos espaços históricos/poéticos ribeirinhos de Vila Murtinho-RO: as vozes remanescentes no berço do rio Madeira **222**
CLEUSIMAR DIAS DOS SANTOS E MÁRCIA DIAS DOS SANTOS

Histórias, memórias e identidades de ribeirinhos do norte beniano, Distrito 2: um estudo em comunidades da fronteira Brasil-Bolívia **243**
AUXILIADORA DOS SANTOS PINTO, BETHÂNIA MOREIRA DA SILVA SANTOS E JOSÉ DE RIBAMAR MUNIZ RIBEIRO NETO

Mulheres seringueiras/agroextrativistas na Reserva Extrativista Rio Ouro Preto-RO: linguagem, identidade e memória **263**
AUXILIADORA DOS SANTOS PINTO, EVA DA SILVA ALVES E RENATO FERNANDES CAETANO

História, memória e cultura seringueira no romance *O empate*, de autoria da escritora Florentina Esteves **280**

AUXILIADORA DOS SANTOS PINTO, MANOEL MESSIAS FEITOSA SOARES E JOSÉ DE RIBAMAR MUNIZ RIBEIRO NETO

O processo de colonização e (des)colonização do Iata: aspectos da memória e das identidades linguísticas e culturais **302**

JAMITA SANTOS TIRINA, AUXILIADORA DOS SANTOS PINTO E BETHÂNIA MOREIRA DA SILVA SANTOS

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS 326

APRESENTAÇÃO

A obra *Diálogos entre lugares: educação, literatura e memória* apresentam reflexões de vários autores/pesquisadores que podem contribuir com os atravessamentos dos discursos em espaços múltiplos, neste trabalho, considerados os olhares sobre a educação, literatura e memória. Reunimos trabalhos de pesquisadores de universidades, programas de pós-graduação, professores/pesquisadores do ensino básico e pesquisadores/graduados para compor essas discussões e ampliar os diálogos.

O saber na sociedade pós-moderna: o olhar de Lyotard, das pesquisadoras Neidimar Vieira Lopes Gonzales e Regina Célia Linhares Hostins, apresenta reflexões sobre a constituição do saber e suas modificações no contexto da pós-modernidade. O texto evidencia como a descrença nas metanarrativas tem gerado a despadronização do saber que por muito tempo foi influenciado por diferentes jogos de linguagens carregadas de consensos universais totalitários. As autoras reconhecem a legitimação do saber como herança da pós-modernidade e instrumento do capitalismo que passa a ser comercializado e legitimado pelos sistemas cibernético-informático e informacional, que a partir de então torna-se passível de verificação e comprovação.

Em **A educação empreendedora na educação básica do município de Nova Mamoré-RO: uma proposta de trabalhar a aprendizagem significativa no currículo**, das pesquisadoras: Leidiane da Silva Ferreira e Ely Sandra Carvalho de Oliveira, podemos ter acesso aos resultados em uma pesquisa realizada sobre as ações do Projeto Jovens Empreendedores Primeiros Passos-JEPP, na área rural de Nova Mamoré-RO. As discussões foram apresentadas tendo como base os seguintes objetivos: analisar os resultados das ações do projeto pelos professores que receberam a formação da equipe do Sebrae e executaram a proposta com os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A pesquisa evidencia que as ações promovidas pelo JEPP possibilitaram um envolvimento significativo de alunos, professores e comunidade, além do

desenvolvimento das habilidades dos conhecimentos financeiros, planejamento, tomada de decisões.

No artigo **Alteridade nas relações de gênero: diálogos entre escola e sociedade**, dos pesquisadores Kary Jean Falcão e Eraldo Carlos Batista, os autores propõem uma discussão reflexiva sobre as relações de gênero na escola. O texto apresenta a importância do reconhecimento sobre o processo histórico da escola e a sua função social. Através da análise do contexto histórico da educação procura evidenciar os sentidos criados em torno da temática "gênero" nos currículos em contraposição aos percalços fundamentalistas estabelecidos pela ideia "ideologia de gênero" que continuam propagando modelos desiguais, binários de comportamento e padrões heteronormativos.

O artigo **A base rasa da BNCC: algumas ponderações e constatações**, de autoria dos pesquisadores Oziel Marques da Silva e Maria de Fátima Lima de Sousa, apresenta uma breve discussão crítica sobre alguns aspectos legais da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, destacando-se as habilidades e competências gerais para o ensino fundamental. As discussões foram fundamentadas pela Constituição Federal (1988); a LDBEN (1996) com alguns de seus artigos regulamentados em Leis posteriores, Altmann (2002), Azevedo (2013), Evangelista (2009); Canan (2016), Shiroma e Campos & Garcia (2005). O texto aponta a importância da construção de pautas educativas e avaliativas, visando à implementação das propostas da BNCC e o consequente salto na qualidade de ensino tão evidente nas propagandas oficiais.

No artigo **Educação das relações raciais: Quilomboclada Rap'ensando as identidades amazônicas e as contribuições do *rap* para a educação informal na Amazônia**, os pesquisadores Tarciso Pereira da Silva Júnior e Michelly da Silva Mendes discutem sobre a questão identitária, tendo como corpus a música "Soul Quilomboclada" do grupo de *rap* Quilomboclada de Porto Velho-RO. As discussões e análises foram fundamentadas pelos pressupostos teórico-metodológicos dos Estudos Culturais. O estudo destaca-se pela relevância do tema ao abordar as

práticas da cultura Hip Hopna análise de processos da educação informal e identidades subalternas a partir da ótica da negação da "branquitude" e do "mito da democracia racial".

No artigo **A importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na formação acadêmica dos profissionais em educação**, os pesquisadores Alexandre Lucindo da Silva Pereira e Ana Cristina Zadra Valadares Warszawisk trazem considerações sobre a formação de professores especializados no ensino da Libras, relacionada à reflexão sobre o seu ensino e aprendizagem e como essa ação pode contribuir com avanços para as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de Libras.

As pesquisadoras Geovânia de Souza Andrade Maciel, Viviane Silva de Oliveira Nolascio e Lusinilda Carla Pinto Martins, no artigo **Gêneros textuais como ferramenta para desenvolver competência comunicativa no educando** apresentam os gêneros textuais como ferramenta indispensável em sala de aula no desenvolvimento de competências comunicativas, contribuindo assim para sanar as dificuldades de leitura e escrita, bem como colaborando para a formação de um sujeito crítico capaz de utilizar a língua nos seus mais diversos contextos sociais. As discussões e análises foram fundamentadas pelos estudos de Chomsky (1957); Dell Hymes (1972); Bakhtin (1979); Travaglia (2009); Marcuschi (2002); Dolz e Schneuwly (2004 1999); Rojo; Barbosa (2015); documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); dentre outros. Com base em uma abordagem teórico-metodológica, as autoras enfatizam as contribuições dos Gêneros Textuais como técnicas de aprimoramento das práticas comunicativas para o ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Didática (s) entre diálogos: por uma educação plural nos caminhos da literatura, da pesquisadora Adriana Fernandes discute sobre a Literatura como prática discursiva, constituindo uma excelente estratégia pedagógica para uma educação plural, imersa em um contexto de diferentes linguagens, que explora relações entre o ensino de língua, linguagem e educação, além de contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Os pesquisadores João Pedro da Silva Antelo e Joely Coelho Santiago autores do artigo **A voz dos marginalizados: uma análise literária da obra afro-brasileira *Quarto de despejo: diário de uma favelada*** apresentam discussões que se inserem no campo dos estudos literários afro-brasileiros. A pesquisa é desenvolvida com a obra da escritora negra Carolina Maria de Jesus que retrata a amarga realidade dos favelados de Canindé (SP), década de 1950. As discussões foram apresentadas considerando as vozes dos excluídos e discriminados socialmente. O texto aponta para questões relevantes sobre os estudos linguísticos, histórico-culturais e sociológicos, tanto no Brasil quanto no exterior, enquanto escrita da mulher, negra, excluída e marginalizada.

No artigo **A literatura juvenil como ponto de partida para a prática pedagógica: uma leitura de *Desculpe a nossa falha*, de Ricardo Ramos**, os autores Juliano Xavier da Silva Costa e Paula Simone Fernandes Esteves apresentam conceitos referentes à estética da recepção e demonstram como a literatura pode encantar, emocionar e sobretudo formar para cidadania crianças e jovens em idade escolar. As discussões foram construídas a partir da estética da recepção. O texto mostra como as leituras para criança ou jovem podem se tornar algo mais prazeroso na prática pedagógica desenvolvida na escola.

A pesquisadora Lisiane Oliveira e Lima Luiz, no artigo **O gênero cordel em diálogo com a literatura indígena pataxó contemporânea**, propõe-se a analisar e discutir o que há de semelhança e diferença discursiva em relação às obras que permitem um diálogo entre temática/história indígena, literatura de cordel e autoria indígena. Nas discussões, a autora apresenta formas de apropriação da escrita pelo indígena como uma política ativista que vai demarcar um território novo, o da escrita.

As pesquisadoras Márcia Dias dos Santos e Sâmela Fernandes de Lima apresentam no artigo **Literatura e alteridade: uma leitura da obra *Karu Taru – o pequeno pajé*** resultados de uma leitura e análise realizadas com a obra *Karu Taru: o pequeno pajé*, uma obra escrita pelo

autor indígena Daniel Munduruku. No trabalho, são apresentadas discussões sobre a literatura indígenas para o público infantil e juvenil no Brasil e o lugar dessas produções no cânone. Também apresentam as evidências linguístico-culturais, como forma de resistência, na obra. Nas discussões, foram apresentados elementos que demarcam um novo território de fala dos escritores indígenas. Com essas obras, as autoras afirmam que os escritores indígenas redesenham as histórias, tendo como flecha uma contra - narrativa que destitui o que fora postulado pelos escritores não-indígenas.

No artigo **A literatura afrodescendente na voz de Matias Mendes**, os pesquisadores**:** Auxiliadora dos Santos Pinto, Ebilene da Silva Serrath e José de Ribamar Muniz Ribeiro Neto apresentam uma análise do poema "O fado das origens", de autoria do autor guaporense Matias Mendes, com o objetivo de dar visibilidade às violências nas relações estabelecidas entre colonizador e colonizado no processo de colonização do Vale do Guaporé, na Amazônia. As reflexões e análises foram construídas a partir dos estudos da crítica pós-colonial, tendo-se como referências Édouard Glissant (2013) e Frantz Fanon (2010), que estudam, de forma aprofundada, os efeitos das relações estabelecidas entre colonizador e colonizado nas mais diversas culturas.

A (re) existência dos espaços históricos/poéticos ribeirinhos de Vila Murtinho – as vozes remanescentes no berço do Rio Madeira é a contribuição das pesquisadoras Cleusimar Dias dos Santos e Márcia Dias dos Santos para pesquisas em regiões ribeirinhas. O trabalho apresenta uma pesquisa sobre os espaços da memória (re) existentes na comunidade ribeirinha de Vila Murtinho tendo como ponto de partida para as discussões a fotografia e memória e traz contribuições para pesquisas posteriores sobre a resgate e preservação de um dos trechos mais importantes da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré: Vila Murtinho.

No artigo **História, memória e cultura seringueira no romance *O empate*, de autoria da escritora Florentina Esteves,** os pesquisadores Auxiliadora dos Santos Pinto, Manoel Messias Feitosa Soares e José de Ribamar Muniz Ribeiro Neto apresentam resultados de uma breve análise

literária da obra em epígrafe, destacando-se os elementos temáticos e a inter-relação entre o discurso histórico e o discurso ficcional na constituição da narrativa. Nas discussões, os autores apresentam aspectos históricos, geográficos, políticos, sociais e culturais dos seringais acreanos, que contribuíram para a formação cultural da sociedade acreana, possibilitando aos leitores reflexões sobre as relações humanas e os conflitos históricos vivenciados pelos seringueiros (as) e fazendeiros do Acre durante os empates.

Mulheres seringueiras/agroextrativistas na Reserva Extrativista Rio Ouro Preto-RO: linguagem, identidade e memória é o título do artigo dos pesquisadores Auxiliadora dos Santos Pinto, Eva da Silva Alves e Renato Fernandes Caetano, que apresenta o registro, a descrição e a análise de aspectos da linguagem das mulheres seringueiras e agroextrativistas da Reserva Extrativista Rio Ouro Preto (RESEX Rio Ouro Preto) em Guajará-Mirim-RO. O texto traz a perspectiva do estudo sociolinguístico, com cunho etnográfico e, a partir das histórias de vida das mulheres entrevistadas, as reflexões e análises evidenciam as marcas identitárias culturais, a linguagem e a memória das mulheres que residem na Reserva, demonstrando que este grupo possui um léxico específico, permeado por elementos constituidores de identidade, misticismo, subjetividade e saberes singulares.

No artigo **Histórias, memórias e identidades de ribeirinhos do norte beniano, Distrito 2: um estudo em comunidades da fronteira Brasil-Bolívia,** os pesquisadores Auxiliadora dos Santos Pinto, Bethânia Moreira da Silva Santos e José de Ribamar Muniz Ribeiro Neto apresentam reflexões sobre histórias, memórias e identidades de ribeirinhos das comunidades tradicionais do norte beniano, Distrito 2, na fronteira dos municípios Guajará-Mirim (BRA) e Guayaramérin (BO). As análises, feitas a partir dos princípios teóricos e metodológicos da História Oral e dos Estudos Culturais, evidenciam saberes, modos de vida e marcas identitárias da comunidade local, contribuindo, de forma significativa, para registros da história e dos modos de vida dos ribeirinhos.

No artigo **O processo de colonização e (des)colonização do Iata: aspectos da memória e das identidades linguísticas e culturais**, as pesquisadoras Jamita Santos Tirina, Auxiliadora dos Santos Pinto e Bethânia Moreira da Silva Santos apresentam uma breve reflexão sobre a importância das narrativas orais no registro e na preservação da história, das memórias e das identidades linguísticas e culturais de migrantes e imigrantes que participaram do processo de ocupação do Distrito do Iata, em Guajará-Mirim(RO), na fronteira Brasil/Bolívia. Os resultados evidenciam que as narrativas de história de vida manifestam concepções de espaços, territorialidades, signos e significados importantes para melhor compreensão do processo de ocupação da Amazônia rondoniense. A linguagem expressa nos diálogos e interações sociais evidenciam a existência da diversidade linguística e permite a identificação de diferentes grupos sociais que compuseram o ecossistema linguístico da comunidade em estudo, prevalecendo marcas dos povos nordestinos e bolivianos.

Finalmente, queremos enfatizar que a proposta deste livro é contribuir para discussões sobre pesquisas e práticas, não só nas áreas da tríade escolhida, mas em múltiplos campos do conhecimento, possibilitando pesquisas secundárias ou inaugurais que visem à construção de diálogos em um espaço democrático de leitura, escrita e formação. Dessa forma, vislumbramos, a partir de cada temática discutida, promover mudanças para que possamos vivenciar o *devir* de um mundo menos fronteiriço, que dialogue com suas próprias histórias/mundos/gentes, assim, desejamos aos nossos leitores(as) uma leitura profícua e significativa.

Os Organizadores

O SABER NA SOCIEDADE PÓS-MODERNA: O OLHAR DE LYOTARD

Neidimar Vieira Lopes Gonzales
Regina Célia Linhares Hostins

Resumo

O ser humano no cenário pós-moderno está cercado pelos sistemas cibernético-informático e informacional, e seus esforços estão voltados para a informatização da sociedade por meio da ciência, da tecnologia e da política. Nesta perspectiva, com este trabalho pretendemos levantar reflexões acerca do saber e suas modificações no contexto pós-moderno. Tendo como objetivo identificar como o saber é produzido e compreendido no contexto pós-moderno considerando a metanarrativa e os discursos universais. A pesquisa foi de cunho bibliográfico, com objetivos descritivos. Para embasamento teórico usamos os estudos de Lyotard (1988), Bauman (1999, 2001) e Rouanet (1987). Ao final, é possível afirmar que para Lyotard, a pós-modernidade é a descrença nas metanarrativas e nos discursos de consensos universais e totalitários. Entende que o saber, torna-se um instrumento a serviço do capitalismo e passa a ser comercializado, sendo legitimado a partir do momento em que pode ser verificável e comprovado.

Palavras-chave: Saber. Metanarrativa. Tecnologia. Discursos universais.

INTRODUÇÃO

O cibernético, a cibercultura, a tecnologia da informação e da comunicação tem ocupado um espaço cada vez maior no cenário da sociedade pós-moderna, e consequentemente, tem modificado a forma de produção e distribuição do saber (ciência), a condição e o modo de viver do indivíduo na sociedade.

O pós-moderno evidencia o enfraquecimento das crenças nas visões totalitárias da história, responsáveis por determinar as regras morais de conduta política para a humanidade.

Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida tendo como objetivo geral: identificar como o saber é produzido e compreendido no contexto pós-moderno considerando a metanarrativa e os discursos universais.

Com este trabalho pretendemos levantar reflexões acerca do saber e suas modificações no contexto pós-moderno, utilizando os estudos de Jean-François Lyotard (1988), filósofo francês (1924-1998), conhecido

como um dos pensadores franceses mais importantes por ter uma política radical que defende a abolição da ideia de verdade, como uma ferramenta do poder das sociedades industriais.

A pesquisa foi de cunho bibliográfico, com objetivos descritivos. Para embasamento teórico além dos estudos de Lyotard (1988), utilizamos os seguintes autores: Rouanet (1987). Rouanet é brasileiro, nascido no Rio de Janeiro, no ano de 1934, filósofo e professor universitário, entende que a pós-modernidade é uma ilusão, a superação da modernidade. Discute as interações da cultura e sociedade, enfatizando a crise cultural que se manifesta contra a razão e a modernidade; e Bauman (1999, 2001). Zygmunt Bauman (1925-2017), filósofo e sociólogo polonês e professor da Universidade de Varsóvia, na Polônia. Entende que a pós-modernidade rompe com os conceitos sólidos, traz a "fluidez do líquido" (termo usado por Bauman para conceituar a sociedade instável/mutável/instantânea), que ocupa espaços, dilui certezas e práticas ignorando divisões e barreiras.

Considerando que a razão e a verdade estão à berlinda na filosofia contemporânea, pesquisas como esta se justifica por ser uma possibilidade de reflexão acerca do saber e suas modificações no contexto pós-moderno.

Desse modo, os resultados apresentados evidenciam que a modernidade modifica as estruturas do cotidiano, a partir do momento em que substitui a máquina pela informação, à fábrica pelo poder de consumo, desmaterializando o mundo social e fazendo dele uma simulação. Considera que o poder na sociedade moderna é indissociável do saber.

O SABER NA MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE

A modernidade é definida como um período da história que anuncia o fim do sagrado. Forman (2007) afirma que na modernidade dava-se maior importância a ciência, e na pós-modernidade a tecnologia tem importância superior.

Habermas (1987) destaca seis conceitos basilares que auxiliam na compreensão da modernidade: a universalidade, a integração funcional e o determinismo, a epistemologia racional crítica, a diferenciação

estrutural, e o ideal iluminista de progresso. Shinn (2008) entende que partindo destes conceitos decorre um sistema epistemológico dominante que possibilita estudar, experienciar e viver no mundo material e social.

A pós-modernidade é definida como um momento histórico que critica a modernidade, especificamente à arte e a produção do conhecimento acadêmico, cujo debate caracteriza-se como pós-moderno centrado na reflexão e superação de alguns preceitos modernos (Alves, 2008).

A filosofia iluminista defendia que a razão, o avanço científico e tecnológico, tornaria a humanidade livre das superstições, dos mitos religiosos e crendices dos povos primitivos, bem como faria com o que ser humano fosse mais feliz.

Para Lyotard (1988) o pós-moderno é a crise da ciência e da verdade, a descrença nas metanarrativas, nos discursos universais e visões totalitárias que determinavam as regras para todos.

Quanto ao saber, o autor acredita que este modifica o seu estatuto no momento em que o pós-industrial e as culturas da idade pós-moderna modificam as sociedades. Essa modificação na natureza da ciência e da universidade decorre do impacto provocado pelas transformações tecnológicas sobre o saber.

No prólogo da obra de Lyotard (1988), esclarece que as consequências imediatas do novo cenário foi tornar ineficaz o quadro teórico pelo filosófico (metafísico) moderno que, "elegeu como sua questão a problemática do conhecimento, secundarizando as questões ontológicas em face às gnoseológicas" (Barbosa, 1988 p. VII).

E, sendo assim, transformou a Filosofia em um metadiscurso para legitimar a própria ciência. O saber científico é uma espécie de discurso traduzido pela linguagem da máquina. A mensagem científica passa por um tratamento informático, sendo condicionada pelas técnicas da máquina informática, desta forma deixa de ser humanística e passa a ser concebida como tecnologia intelectual (Barbosa, 1988, p. X).

Sobre a posição do saber na sociedade pós-moderna, Lyotard (1988) discorre que as transformações culturais influenciaram as regras do

jogo da ciência, desencadeando o que chama de conflito da ciência com os relatos que se revelam como fábulas, levando à crise dos relatos.

Desta forma, determina o seu próprio estatuto por meio do discurso de legitimação, chamado Filosofia. E na medida em que o metadiscurso se explicita ao recorrer a um grande relato, como "a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide-se chamar "moderna" a ciência que a isto se refere para legitimar" (Lyotard, 1988, p. XV). Daí decorre a regra do consenso que determinará se o enunciado será aceitável como verdade pela unanimidade das mentalidades racionais.

Ao legitimar o saber por um metarrelato (Filosofia histórica), induz-se ao questionamento acerca da validade das instituições que regulam o vínculo social. Sendo assim, a justiça é equiparada em igualdade com a verdade por meio do metarrelato. E, consequentemente, a função narrativa perde seus atores (os grandes heróis) e o seu objetivo, se espalhando por meio de elementos de linguagem que, isoladamente veiculam validades pragmáticas, por suas narrativas, denotativas, descritivas e prescritivas linguagens. Fazendo com que a sociedade não tenha mais como base a antropologia newtoniana, a base são as partículas de linguagem (op. cit.).

Entretanto, são muitos os jogos de linguagem diferentes, cujos elementos são heterogêneos. Os decisores utilizam-se da lógica para comensurar os elementos determinantes do todo. Desta maneira, reduzem a vida social ao aumento do poder.

Segundo Lyotard a "Sua legitimação em matéria de justiça social e de verdade científica seria a de otimizar as *performances* do sistema, sua eficácia". (Lyotard, 1988, p. XVI). Ao utilizar este critério de maneira universal, os decisores (detentores do poder) realizam o jogo para pressionar e aterrorizar, os trabalhadores, podendo essa pressão ser suave ou intensa, atendendo desta maneira, a lógica do melhor desempenho, que é uma contradição no campo socioeconômico. Estes são os falsos consensos universais, uma vez que não há uma solução para tal contradição.

Os discursos que levam a propostas coletivas de melhorias para os problemas sociais são rejeitados, uma vez que não se vislumbram possibilidades para tal. Trata-se de arranjos internos para melhorar o sistema.

O saber pós-moderno (técnico-científico), não é apenas um instrumento usado pelos poderes, mas passa a ter um fim instrumental à lógica do capital e do consumo, que se expressa por meio das ciências em geral, se tornando fundamental para o aumento da produção e para a sustentação do capitalismo.

Desta forma, o saber também é transformado em mercadoria para que possa gerar lucro/riqueza, é produzido para ser vendido, perdendo seu valor de uso. Invertendo os papéis de controle do Estado, passando este a ser controlado pelo poder econômico e científico.

Para Rouanet "a modernidade envelheceu".

> [...] A razão, instrumento com que o Iluminismo queria combater as trevas da superstição e do obscurantismo é denunciada como o principal agente da dominação. [...] a economia e a sociedade são regidas por novos imperativos, por uma tecnociência computadorizada que invade o nosso espaço pessoal e substitui o livro pelo micro. [...] (Rouanet, 1987, p. 230)

Assim como Lyotard (1988), Rouanet (1987) entende que a ciência moderna está a serviço das forças produtivas. E, que a modernidade modifica as estruturas do cotidiano, a partir do momento em que substitui a máquina pela informação, a fábrica pelo *shopping center*, a estética dos objetos os tornam mais atrativos, o apelo da publicidade envolve a erotização das mercadorias, o mundo social se desmaterializa e passa a ser uma simulação.

O poder na sociedade moderna é indissociável do saber. Pois o exercício do poder não é uma exclusividade de um agente, mas ocorre por meio de práticas imperceptíveis perpassando pelo corpo social, em forma de disciplina/controle (vigiar e punir) e se materializando nas instituições (escola, fábrica, o asilo psiquiátrico, entre outras) que observam, registram e classificam. Nascendo a partir destas instituições, as áreas do saber, uma

nova ciência. "Na Arqueologia do Saber, a perspectiva estruturalista é abandonada, não há mais referência à sucessão das *epistemes*, mas não desaparece a ideia da relatividade de todas as formações discursivas" (Roaunet, 1987, p. 245).

A ciência pós-moderna não busca o consenso, mas o dissenso. Os cientistas só aceitarão como legítimo o conhecimento, quando este for novo, diferente, argumentável e verificável (Lyotard, 1988).

As informações tecnológicas influenciam o saber e afetam as suas funções que são a pesquisa e a transmissão de conhecimentos; consequentemente, sua natureza é modificada. A circulação do conhecimento por meio de aparelhos tecnológicos cada vez menores e mais modernos, o torna um produto fornecido e consumido como mercadoria. Esta facilidade quanto ao acesso do conhecimento rompe com a concepção de saber ligado à formação. Sendo o saber uma mercadoria informacional, ele passa a ser um instrumento produtivo desejado pelos Estados-Nações para dominar territórios, explorar matérias-primas e mão-de-obra barata, levando a uma competição mundial pelo poder (Lyotard, op. cit).

A competição e a luta pelo poder têm causado enormes estragos e desastres mundiais, locais e individuais, influenciando as relações nas diferentes esferas sociais.

Quanto à pós-modernidade, Bauman (2001) entende que esta rompe com os conceitos sólidos, de ideias, ideologias, de relações, do pensamento sobre a realidade no século XX, as conquistas tecnológicas, a guerra fria, o embate político, passando da sociedade estruturada em torno do industrialismo e seus conflitos, para outra pós-industrial, a institucionalização dos conflitos de classe. Como consequência, ocorre à destruição da identidade do sujeito, uma atitude autoritária que o elimina e o exclui, utilizando para isso, a escola, a igreja, ou as prisões e as favelas para absorvê-lo e reeducá-lo, tornar o estranho "normal" (Bauman, 2001).

A pós-modernidade apresenta as seguintes características, a contaminação do público pelo privado e do privado pelo público, a preocupação com a suposta perda dos laços sociais de comunidade e de

família, a desconstrução de formas padronizadas de relacionamento pela perda de possibilidade dialógica decorrente das sociedades sociais culturais, mudanças nas relações de gênero e de cultural sexual.

Na visão de Bauman, a sociedade pós-moderna apresenta uma condição de liberdade, mas na verdade, ocorre um aprisionamento por meio das forças autoritárias de poder, do consumo, da informação, das relações superficiais, da precariedade e escassez do tempo, dos espaços geográficos e do individualismo. O capitalismo leva a uma nova forma de exclusão ocasionada pela globalização, que é a exclusão do não consumidor.

Com relação ao fracasso das instituições públicas, os partidos políticos, a representatividade, a falha mundial, no século XIX as pessoas acreditavam que a ciência e a tecnologia eram capazes de refazer o mundo (período do otimismo). Outra situação é a visão do futuro, o caminho para o desenvolvimento (no período da Revolução Industrial), no final todos se tornariam trabalhadores, uma boa sociedade na grande fábrica com trabalhadores satisfeitos (modernidade sólida), conforme Bauman (op. cit.).

Hoje vivemos da sociedade industrial para a sociedade líquida; pós-industrial da produção para a do consumismo, muda-se o foco nas bases, o poder sociedade sobre a natureza, para a cultura do imediatismo, do prazer, do individualismo, a felicidade associada ao consumo. Há consenso de que o consumismo perdeu para o capitalismo, e isso acarretou fracassos e faltam soluções para os vários problemas. O próprio consumismo forçou o capitalismo a limitar suas propensões e manter a desigualdade social dentro dos limites aceitáveis sem perder o controle, criando leis para garantir os direitos dos trabalhadores e a desregulamentação do mercado (concorrência) jogos de poder para manter os interesses.

A desigualdade é um ponto importante, a riqueza de poucos não beneficia a todos. Segundo Bauman (op. cit.) o capitalismo se impõe para manter as coisas em ordem (digestíveis, toleráveis e aceitáveis) levando a desigualdade, que por sua vez, muda sua natureza, as vítimas eram os que

viviam na pobreza, na base da sociedade; hoje a classe média que antes era a parte da sociedade bem sucedida e confiante, se transformou, estão inseguros em relação a sua posição. E isso tem desencadeado insatisfação, descontentamento diante dos acontecimentos sociais em todas as esferas: profissional, pessoal, familiar e organizacional.

Quanto ao saber na sociedade pós-moderna, Bauman acredita que as novas formas substituíram as antigas e estas, ainda estão imaturas, não tem visão de longo prazo, as ações estão voltadas a agir diante das crises. E as crises também são líquidas, vem e vão, as novas apagam as antigas e, isso causa desordem.

Atualmente, há possibilidade de acesso fácil e rápido a informações, porém não se sabe lidar com elas. Não há como transformar fragmentos de várias informações numa visão, chamada sabedoria, pois hoje todos estão perdidos, não sabem como agir. Os pais não sabem como educar seus filhos, não há diálogo entre as pessoas em todas as áreas sociais, ocasionando o distanciamento e o individualismo (Bauman, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho foi possível concluir que Lyotard define a pós-modernidade como a descrença nas metanarrativas e nos discursos de consensos universais e totalitários, cuja finalidade era a padronização de normas de conduta moral, ética e política que deveriam ser seguidas por toda a humanidade.

Entende que o saber, torna-se um instrumento a serviço do capitalismo, e passa a ser comercializado, sendo legitimado a partir do momento em que pode ser verificável e comprovado. O saber científico dá poder e autoridade ao cientista e estudiosos de diferentes áreas a se posicionarem quanto aos valores que julgam morais, éticos e verdadeiros, no entanto, Lyotard aponta que não são todas as culturas que os aceitam, por não acreditarem nas metanarrativas de verdade absoluta, pois estas foram usadas como armas do poder ao longo de toda a história da humanidade por meio dos diferentes jogos de linguagens.

Rouanet entende que a modernidade modifica as estruturas do cotidiano, a partir do momento em que substitui a máquina pela informação, a fábrica pelo poder de consumo, desmaterializando o mundo social e fazendo dele uma simulação. Considera que o poder na sociedade moderna é indissociável do saber.

Para Bauman, a modernidade é líquida, inconsistente. A sociedade está imersa a uma quantidade infinita de informações por meio das tecnologias, no entanto, as pessoas buscam o conhecimento, mas não sabem como usá-lo.

É possível fazer uma análise sobre o momento atual.

Embora a revolução tecnológica e a globalização tenham oportunizado o rápido acesso as informações e a conexão instantânea entre as pessoas em diferentes partes do mundo, os jovens hoje estão imersos a tantos recursos e apresentam-se inertes e conformados com a condição imposta pelo capitalismo, pelo mercado do consumo, pela globalização, pelas instituições sociais e políticas, pelos acontecimentos mundiais que tem influenciado sobremaneira suas vidas, explorando-os e manipulando-os. Não há preocupação com o outro, o desrespeito e a intolerância estão cada vez mais presentes na sociedade.

A ciência busca superar a falta de conhecimento na tentativa de tornar o indivíduo politizado, livre e consciente, no entanto, cresce o número de estupros, assédios e violência contra a mulher, a desigualdade social, a injustiça, a pobreza, a exploração do trabalhador, o desemprego e a fragilidade nas relações.

Enfim, Lyotard, Rouanet e Bauman, desvelam os efeitos da pós-modernidade na sociedade do presente. A fragilidade, a insegurança, o medo e a desenfreada busca por um rumo, um caminho, uma solução para os desafios impostos na lógica dos contrários pertencentes à espécie humana, de amor/ódio, poder, coragem/medo, reagir ou ser passivo, realização/frustração aceitação ou descontentamento.

É necessário compreender os aspectos do pós-modernismo para não ser uma vítima ingênua dele, agindo de forma robotizada, alienada,

conformada e manipulada, atendendo aos interesses de uma minoria que detém o poder.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciano Carneiro. A controvérsia do pós-moderno. **Coletâneas do Nosso Tempo**. Rondonópolis, v. VII, n. 7, p. 213-223, 2008.

BARBOSA, Wilmar do Valle. Tempos pós-modernos. IN: LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3. ed. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FORMAN, P. Weimar culture, causality, and quantum theory: adaptation by German physicists and mathematicians to a hostile environment. **Historical Studies in the Physical Sciences**, 3, p. 1-115, 1971.

HABERMAS, Jürgen. **The political discourse of modernity**. Cambridge: MIT Press, 1987.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3. ed. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SHINN, Terry. Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento. **Scientia e Studia**. São Paulo. V. 6, n. 1. p. 43-81, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662008000100003>. Acesso em: 16 dez. 2019.

EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE NOVA MAMORÉ-RO: UMA PROPOSTA DE TRABALHAR A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CURRÍCULO

Leidiane da Silva Ferreira
Ely Sandra Carvalho de Oliveira

Resumo

Este artigo traz os resultados das ações do Projeto Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), na área rural de Nova Mamoré-RO, que compreende a maior parte do atendimento da Educação Básica deste Município. Os dados foram coletados por meio de: documentos oficiais, questionários aos professores que participaram do projeto. Neste texto especificamente, o objetivo é apresentar a importância do empreendedorismo na educação básica na busca de novas aprendizagens significativas para as crianças nesse nível de ensino. Com a pesquisa pode-se constatar a relevância do projeto para os professores e alunos. E uma das conclusões a que chegou foi que o projeto JEPP contribuiu para o processo ensino-aprendizagem, além do desenvolvimento da cultura empreendedora entre crianças e adolescentes, proporcionando oportunidades de inovações na comunidade em que vivem.

Palavras-chave: Empreendedorismo. Jovens Empreendedores Primeiros Passos. Aprendizagem Significativa e Currículo.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado das ações desenvolvidas nas escolas rurais e municipais de Nova Mamoré, do Projeto Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP). O objetivo deste estudo foi analisar os resultados das ações do projeto pelos professores que receberam a formação da equipe do SEBRAE e executaram a proposta com os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

A proposta do trabalho consistiu em destacar o empreendedorismo na escola, e os benefícios deste, para aprendizagem dos alunos com uma abordagem significativa, destacar comportamentos empreendedores dentre os outros pontos.

A pesquisa se desenvolveu em 3 escolas rurais, ressaltamos que foram cinco as escolas que aderiram ao projeto JEPP. Seguindo a

perspectiva da pesquisa qualitativa, os dados foram coletados por meio de documentos oficiais e questionários com questões fechadas e abertas aos professores.

Portanto, a ênfase no aprender a aprender, apropriação do conhecimento pelo participante, conhecimento teórico complementado com experiencia prática fora de sala de aula, relacionamento entre professor, aluno e comunidade são pontos observado na aplicação das ações metodológica do projeto JEPP.

Um outro ponto que ficou evidenciado foi como essas atividades contribuíram para que os educadores desenvolvessem propostas didáticas interdisciplinares com uma proposta de currículo em que leve em consideração a construção do saber.

HISTÓRIA E CONCEITO DE EMPREENDEDORISMO

Historicamente, a palavra empreendedor *(entrepreneur)* surgiu na França, com o objetivo de designar aquelas pessoas ousadas que corriam riscos e estimulavam o progresso econômico, mediante novas e melhores formas de agir.

Vale ressaltar que o conceito de empreendedorismo foi variando de acordo com a época e a cultura de cada país.

Conforme Batista (2007) podemos constatar que:

> No século XVII, eram consideradaos empreendedores as pessoas que incentivavam brigas; no século XVI, este conceito evolui para as pessoas que dirigiam para uma ação militar [...]. Portanto no fim do século XVII, empreender "era a firme resolução de fazer qualquer coisa"; no século XIX e início do século XX, o termo designava os grandes captães de indústrias, tai como Ford, nos EUA, Peugeot, na França, Toyota no Japão (p. 37).

Mas com o passar dos tempos essa visão foi se ampliando e surgiram novos conceitos para o empreendedorismo, passando de uma visão estritamente ao campo empresarial e começa a ser aplicando em vários campos. Vejamos algumas dessas definições mais ampliadas

referente ao termo de três autores que ao conceituarem nos remetem a ideia de que empreendedor não é apenas alguém que tem sucesso no campo industrial.

Petter Drucker (1987) - o empreendedor é a pessoa que inicia e/ou opera um negócio para realizar uma ideia ou projeto pessoal, assumindo riscos e responsabilidades e inovando continuamente. Empreendedorismo não é nem ciência nem arte; é uma prática, onde a ferramenta principal é a inovação que transforma ideias em ações lucrativas;

Dolabela (2003) – procurou ampliar a perspectiva apresentada pela teoria visionária de Fillion e assim definiu empreendedorismo: 'Empreendedor em qualquer área, é alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade. Para Marins (2005), empreendedor é aquele que transforma sonhos em ações e ações em resultados (apud Batista, 2007, p. 38-39).

A partir dessas acepções podemos ressaltar que o empreendedorismo ultrapassa os muros das empresas e torna-se aplicável em qualquer área da nossa vida.

Em função disso é que o empreendedorismo começa a ser enfoque no ensino de empreendedorismo na graduação e pós-graduação, iniciado nos EUA. Na perspectiva na valorização da oportunidade e da superação de obstáculos, articulando dessa forma a teoria com a prática.

A partir de então começa a ser aplicado a educação para o empreendedorismo através do currículo e das atividades extracurriculares, sendo notória a atual ênfase dada ao empreendedorismo e a inovação como temas centrais nas melhores Universidades Norte-Americanas.

A partir de estudos e pesquisas realizadas, fica comprovado que é mito dizer que "empreendedores nascem feitos". de acordo com a autora Vilela apud Batista ao descrever na Coleção Escola em Ação (2005):

> O comportamento empreendedor nasce da vontade de criar. Inovar e grande energia para a realização; portanto, o sucesso na vida depende da acumulação de habilidades

> relevantes e de experiências adquiridas e desenvolvidas (Vilela apud Batista, p. 41).

Diante dessas reflexões é importante destacar que a escola, através de práticas curriculares voltadas para o desenvolvimento e formação de pessoas capazes de sonhar, ousar, participar e serem protagonistas pode formar pessoas capazes de serem empreendedoras e transformarem sonhos em realidades.

Daí decorre a necessidade de um projeto curricular que atenda a formação integral do sujeito, para que este possa atuar na sociedade de modo a corresponder com as exigências tanto intelectuais, emocionais, criativas e sensíveis.

EDUCAÇÃO, EMPREENDEDORISMO E CURRÍCULO

A escola é o espaço de desenvolvimento do saber, da ciência, da tecnologia e da emoção, ou seja, o saber sistematizado e a formação integral do aluno.

Dessa forma cabe a ela ampliar o seu currículo para além de uma formação técnica, mesmo que estes saberes sejam indispensáveis para a formação, porém ao mesmo tempo, não são eles somente o suficiente para a inserção do jovem no mercado de trabalho.

Sendo o currículo um instrumento que sinaliza poder, muitas discussões vêm marcando as questões de reflexão do mesmo. E o que é mesmo o currículo escolar? Como ele pode ser entendido?

De acordo com Moreira e Candau (2008, p. 18):

> [...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares.

A instituição escolar deverá se preocupar com um currículo que forme a integralidade do sujeito, sendo que os conhecimentos devem estar integrados e levem em consideração os elementos da cultura e que contribuam para a formação da identidade dos alunos.

Nesse sentido o empreendedorismo entrará como um tema transversal, interdisciplinar que poderá ser trabalhado através de projetos inovadores que despertem no aluno o gosto pelo aprendizado, uma vez que estes desenvolverão projetos voltados para aspirações locais.

A respeito disso Sacristán também destaca que:

> É preciso dispor de uma forte seleção de conteúdo, representativa dos grandes campos do saber codificados e da tradição cultural, com grande densidade significativa potencial, que facilite a decodificação do mundo, da natureza, da sociedade e da própria cultura, mas respeitosa com a pluralidade de tradições culturais, pontos de vista e interesses intelectuais presentes e desejáveis em uma sociedade aberta. O currículo que respeite esse princípio terá de ser um currículo publicamente discutido, dialogado entre aqueles que tenham voz para poder argumentar racionalmente, porque só da razão dialogada podem derivar-se compromissos aceitos por todos, ainda que sempre provisoriamente (Sacristán, 2001, p. 109).

Nessa perspectiva, é possível e cabe à escola organizar uma proposta pedagógica que adote o empreendedorismo como uma estratégia de formação de valores e atitudes e posturas de comportamentais baseados na ética, criatividade, liderança, ousadia, cidadania, cooperação, baseado no planejamento e realização de projetos.

O estudo desses autores vem ao encontro de nossos anseios, no sentido de mostrar que a educação empreendedora na escola estará contribuindo para um currículo cheio de vida e sentido para os alunos, uma vez sua proposta vai além da transmissão de conhecimentos. Ela é constituída pela indução à prática, onde o aluno terá a oportunidade de criar, decidir, planejar, intervir e realizar.

Portanto, a educação evoca uma concepção de aprendizado e relacionamento diferente, pois seus princípios e fundamentos são contrários à concepção tradicional. Tem como principal característica a valorização dos conhecimentos complementado com as experiências na sala de aula e vivências fora da escola.

Assim, entendemos que essa proposta de educação trabalha com a aprendizagem significativa, na qual o aprendizado está relacionado aos conhecimentos prévios dos alunos e suas experiências. Os conhecimentos adquiridos são relacionados e postos em prática através de atividades e projetos onde os alunos tem participação ativa em sua elaboração e desenvolvimento.

EMPREENDEDORISMO NAS ESCOLAS E O SEBRAE

O empreendedorismo teve sua origem na área empresarial, e mesmo não sendo uma ciência, profissional de diversas áreas pode ser um empreendedor basta ter motivação para empreender e atuar (enxergar possiblidades) no meio em que vive.

Partindo deste pressuposto e no intuito de atender as novas exigências de formação profissional proveniente da globalização, e assim enfrentar as questões sociais de empregabilidade, que a educação empreendedora vem ganhando destaque no cenário educacional.

Com base nas proposições políticas e educacionais dos organismos internacionais como a Unesco, que a educação empreendedora contempla como estratégia de visão os quatro pilares da educação, de acordo com o site do Sebrae (2017):

> Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos;
>
> Aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente;
>
> Aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas;
>
> Aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (Sebrae, 2017).

Coadunando com os pilares da educação propostos pela a Unesco, Freire também propunha uma ação educativa que não negue a cultura e o conhecimento do educando, mas que ele fosse visto como o sujeito do processo ensino-aprendizagem, dentro de uma relação dialógica, como podemos constatar em suas palavras:

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica são as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador dos sonhos, capaz de ter uma raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (Freire 1990, p. 46).

O que também está convergindo com o Sebrae (2017), quando afirma que o curso favorece o envolvimento dos estudantes no próprio ato de fazer, pensar e aprender que são características dos comportamentos empreendedores.

Como proposta do Sebrae o Jovens Empreendedores Primeiros Passos - JEPP é um curso voltado para os alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Tem por objetivo a disseminação da cultura empreendedora entre crianças e adolescentes, para despertar e fortalecer o espírito empreendedor.

Podemos observar nas escolas públicas quase inexiste proposta de projetos de educação empreendedora e quando existe são ideias isoladas e voltada ao ensino médio, no ensino fundamental em parceria com o Sebrae que as escolas estão tendo a oportunidade de incentivar comportamentos empreendedores desde muito cedo, na infância das crianças que também fazem parte deste processo de globalização, pois as mesmas participam da sociedade junto com os seus pais.

Para tanto, a proposta pedagógica e lúdica do JEPP, proporciona as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental identificar na comunidade em que vivem rural ou urbana oportunidades de inovações e de tomada de decisões, por exemplo o 2º ano com a metodologia

Temperos Naturais, os alunos deverão planejar o negócio de plantar e vender os temperos: plantar os temperos que irá vender; cultivar as mudas dos temperos plantados; divulgar o que irá vender e vender os temperos em vasos ou outras embalagens.

Vale ainda salientar que a referida proposta contempla também uma proposta curricular que proporciona a construção do saber e a valorização da cultura local de cada comunidade escolar, além de uma formação ativa em que o aluno é sujeito de sua aprendizagem.

PROJETO JOVENS EMPREENDEDORES PRIMEIROS PASSOS EM NOVA MAMORÉ

Vamos nos reportar à adesão do Projeto Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP) no município de Nova Mamoré que é nosso local de pesquisa. O município em julho de 2017, assinou a primeira adesão pelo período de dois anos, conforme os critérios estabelecidos em contrato, sendo prorrogados por igual período.

Destacamos, que um dos critérios estabelecidos é que somente os professores que forem capacitados pela equipe do Sebrae poderão aplicar a metodologia aos alunos, cumprindo assim as orientações metodológicas previstas.

Atendendo as exigências, o município de Nova Mamoré aderiu ao JEPP, e assim foram contempladas cinco escolas rurais. Após a capacitação dos professores iniciou a aplicação do JEPP (do 1º ao 5º ano com encontros de 2 horas, sendo 2 encontros por semana).

No quadro 1, abaixo exemplifica a composição do JEPP, por ano escolar, tema, idade e carga horária.

Quadro 1: Composição do JEPP

Ano	Tema	Idade	C/H
1º	O mundo das ervas aromáticas	6	26h
2º	Temperos naturais	7	24h
3º	Oficina de brinquedos ecológicos	8	26h
4º	Locadora de produtos	9	22h
5º	Sabores e cores	10	22h
1º	O mundo das ervas aromáticas	6	26h
Total		**-**	**235**

Fonte: Sebrae

O quadro 2, explica a distribuição da carga horária do 1º ao 5º ano, a quantidade de encontro, a carga horária destes encontros e quantos encontro deve ocorrer na semana. Ressaltamos que esta distribuição já vem estabelecida pelo Sebrae.

Quadro 2: Carga horária, número de encontros semanais

Ano	C/H	Número de encontros	Carga horária por encontro	Encontros semanais
1º	26h	13	2h	2
2º	24h	12	2h	2
3º	26h	13	2h	2
4º	22h	11	2h	2
5º	22h	11	2h	2

Fonte: Sebrae

Para que possamos visualizar a abrangência do projeto no município, o quadro 3 a seguir, especifica o número de escolas, professores e alunos participando do Projeto JEPP em 2019.

Quadro 3: Mapa geral das escolas, professor e alunos participantes do Projeto em 2019

Nº	**Escolas**	**Professores**	**1º ano**	**2º ano**	**3º ano**	**4º ano**	**5º ano**
1	E01 L	5	22	22	15	35	29
2	E02 O	17	70	47	92	88	62
3	E03 OS	3	12	6	9	10	11
4	E04 M	3	8	14	16	11	15
5	E05 MA	5	13	16	25	12	13
Total	5	33	673				

Fonte: Semed (2020)

As escolas foram classificadas E01 a E05 e as informações foram coletadas no setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (Semed) e questionário aplicado a três escolas.

Quanto o calendário de execução cada escola é livre para decidir em que período irá aplicar a metodologia, o quadro 4, trará o calendário de aplicação do Projeto JEPP nas cinco escolas rurais.

Quadro 4: Calendário de Aplicação do JEPP nas Escolas Rurais

Escolas	**Período de aplicação**	**Culminância do projeto Feira do empreendedorismo**
E01 L	27/08/2019 a 04/11/2019	07/11/2019
E02 O	23/09/2019 a 01/11/2019	13/11/2019
E03 OS	26/09/2019 a 05/11/2019	14/11/2019
E04 M	27/08/2019 a 08/10/2019	08/11/2019
E05 MA	23/09/2019 a 14/11/2019	15/11/2019

Fonte: Semed (2020)

A seguir, mapearemos alguns dados coletados com professores que participaram do projeto JEPP.

ANÁLISE DOS DADOS: DESVELANDO AS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PROJETO JEEP

Antes de iniciar a análise dos dados relacionados ao tema desse artigo, se faz necessário traçar o perfil dos professores rurais, por acreditarmos que essas informações são importantes para compreensão dos resultados da pesquisa.

Para coleta da pesquisa foi aplicado questionário com questões abertas e fechadas, no que se refere aos dados pessoais dos professores rurais, totalizaram 9 professoras e 6 professores.

Ao perguntar sobre qual a importância do empreendedorismo na escola, obtivemos os seguintes resultados. Destacaremos a fala dos professores, mas não atribuímos nenhuma identificação.

> Fomentar valores e incentivar os alunos a terem visão de negócio;
>
> Desenvolveu a capacidade do aluno na vida cotidiana;
>
> Tem a importância de incentivar a criatividade e mapeamento o desenvolvimento de todo grupo escolar;
>
> É importante pois despertar na criança o espírito empreendedor e ele aprende muito;
>
> Ensina como deve agir ao se tornar um empreendedor;
>
> Levar o aluno a descobrir que para uma pessoa se sair bem nos negócios ele tem que saber empreender;
>
> A importância de possibilidades de desenvolverem líderes e jovens que poderão lidar com seus problemas;
>
> Aumenta as chances de se desenvolver líderes e jovens que saberem lidar melhor com seus familiares.

Interessante ressaltar, algumas repostas bem interessantes dos professores pesquisados dentre elas destacamos "**Ensina o educador a se planejar",** nos remete a Libâneo (2011, p. 12-13) quando afirma "que novas exigências de formação de professores são postas pelas realidades

contemporâneas", no que exige novas atitudes docentes como um "professor com capacidade de aprender a aprender, habilidades comunicativas, domínio informacional [...]".

Uma outra fala que é importante destacar aqui é a que destaca o empreendedorismo na escola como: "**A importância de possibilidades de desenvolverem líderes e jovens que poderão lidar com seus problemas**".

Essa afirmativa nos remete a importância de a escola formar jovens capazes de gerenciar não somente às questões econômicas, mas, sobretudo, formar pessoas capazes de lidar com suas fraquezas e emoções. Dessa forma a fala converge com o conceito de empreendedorismo de Tiba (2005) quando afirma que:

> Empreendedorismo é o conjunto de várias qualidades humanas como competência, iniciativa, ética, criatividade, ousadia, comprometimento e responsabilidade nos seus atos, especificamente mais focalizados no trabalho, mas que servem para qualquer área da vida (Tiba apud Batista, 2007, p. 39).

Desse modo, de acordo com a definição do autor, formar na concepção empreendedora, não está formando apenas para o trabalho, mas também desenvolvendo outras qualidades humanas que servem para qualquer área da vida, são valores importantes que devem fazer parte do currículo escolar. Podemos destacar nas palavras do autor valores como a *ética*, *criatividade*, *comprometimento* e *responsabilidade.*

Valores esses tão necessários para o desenvolvimento de um currículo voltado para a formação humana alicerçada não somente nos aspectos do capital (dinheiro).

Outra resposta que nos confirma que as características empreendedoras foram captadas pelos professores estão nas respostas abaixo:

> Mostrar para os alunos a valorização de plantar, cuidar e investir.

> Ajudou para que os alunos tenham noção do que já é praticado por seus pais e assim aprendem mais.

Para conhecer melhor o projeto, solicitamos aos professores pesquisados que opinassem sobre, se o projeto JEPP possibilitou ao educando buscar novas aprendizagens além do espírito de coletividade e empreendedora.

Todos os pesquisados marcaram a opção sim e justificaram suas respostas, a seguir alguns relatos de destaque:

> Possibilitou o aluno conhecer os produtos da região;
>
> Trabalhar com o dinheiro, pesquisar para economizar;
>
> O aluno despertar o gosto de ser empreendedor;
>
> Sim, pois possibilita uma nova visão sobre o comércio.

A seguir, perguntamos se o Projeto JEPP favoreceu o envolvimento do aluno no próprio fazer, pensar e aprender, características fundamentais dos comportamentos empreendedores.

Todos os pesquisados marcaram a opção sim e justificaram suas respostas, a seguir alguns relatos de destaque:

> Cada um se identificou com uma responsabilidade no todo do projeto;
>
> Fez com que eles, buscassem uma melhor qualidade e menor preço do produto a ser comercializado para assim garantir melhor venda e um lucro ideal para manter o empreendimento;
>
> Dá ideia de ter seu próprio negócio.

Quanto as dificuldades para ministrar o novo conteúdo proposto pelo projeto JEPP, alguns professores destacaram **as dificuldades**, outros não. Destacaremos o que se manifestaram:

> Calendário escolar, falta de materiais e local para preparar os produtos;
>
> Administrar os conteúdos;

> Relação do tempo disponível para trabalhar.

Da fala dos professores que **não encontraram dificuldades** destacamos:

> Não, pelo contrário encontrei facilidades, pois muitos alunos são do negócio;
>
> Material que foi cedido foi enriquecedor;
>
> Os alunos se interessaram bastante pelo conteúdo.

Das dificuldades encontradas um professor destaca o fator tempo para realizar as atividades, um dos grandes desafios que os educadores encontram na hora de realizar um projeto. Mas conforme já constatado em experiências exitosas realizadas por professores, algo que ajuda a minimizar essa dificuldade é a realização de um trabalho interdisciplinar dos conteúdos do Projeto com os conteúdos previstos no currículo da escola.

É o que pode ser confirmado na questão abaixo, a partir do envolvimento e responsabilidade e união dos alunos.

Dando continuidade, os professores deveriam apontar pontos positivos do projeto JEPP na vida dos alunos e funcionários.

> Os alunos ficaram mais unidos e os funcionários também se dedicaram nas atividades propostas;
>
> A participação de todos. As novas descobertas e a força de vontade de cada um;
>
> Ter sucesso no mundo de negócios, habilidades em lidar com dinheiro, saber planejar, saber tomar decisões e lidar com pessoas;
>
> A coletividade, estimulou o plantio e o consumo de ervas.

Quanto à contribuição do projeto no processo ensino-aprendizagem, consideram que o mesmo contribuiu significativamente, enfatizando o envolvimento de toda comunidade escolar e o

compromisso dos alunos, além do desenvolvimento das habilidades dos conhecimentos financeiros, planejamento, tomada de decisões, etc.

Percebemos através das afirmativas acima, os diferentes conteúdos contemplados no projeto, desde conhecimentos matemáticos, emocionais através da liderança com os grupos.

Podemos constatar um trabalho dinâmico, interdisciplinar, diferente de se trabalhar os conteúdos de forma isolada.

A partir desses dados, cabe-nos ressaltar que:

> [...] é necessário, portanto, além de uma interação entre teoria e prática que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo o indivíduo engajado neste processo será, não só o aprendiz, mas, na medida em que se familiarizar com as técnicas e requisitos básicos o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação, ou, o iniciador de uma "feliz liberação" (Fazenda, 1979, p. 99).

É oportuno destacar que os professores não desenvolvam essas práticas somente durante o curso, é necessário que incorporem em sua rotina de sala de aula e que haja um engajamento de todos para que de fato promovam a transformação e a ruptura de práticas pedagógicas baseadas na fragmentação de disciplinas

Em seguida, os professores teriam que responder como eles veem a sua atuação profissional no entendimento das práticas empreendedoras.

> Busquei desenvolver as atividades fazendo adaptações de acordo com a realidade da turma;
>
> Ótimo pois passamos por experiências já vividas, mas também aprendemos;
>
> Eu vejo na minha atuação prática empreendedoras com meu alunado em sala de aula;

> Me vejo desafiado e ao mesmo tempo como aprendiz.

Uma das respostas nos chamou muita atenção, e ficamos pensando o que aconteceu com este (a) professor (a)?

> Eu não gosto dessa prática empreendedora.

Para finalizar perguntamos se eles desejam para 2020 o projeto JEPP em suas escolas, dos 15 pesquisados, 13 disseram que sim e 2 (dois) disseram que não. Dos que responderam que sim, justificaram da seguinte maneira:

> Prepara o aluno para a vida, para o mercado de trabalho e para competir com possíveis concorrentes;
>
> Aprendemos muito com o projeto Jepp;
>
> Porque os alunos se envolveram com dedicação nas atividades do curso e principalmente no dia do evento.

Da fala dos professores que não desejam executar o projeto Jepp em 2020, responderam da seguinte maneira.

> Pois o projeto não abrangeu a classe;
>
> Não, porque para criança não tem muita utilidade e sim
>
> para jovens que queira abrir seu próprio negócio.

Portanto, os resultados evidenciam que a maioria dos pesquisados, têm consciência da importância do empreendedorismo na escola, como também, dos efeitos positivos na aprendizagem do aluno e no seu profissionalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar os resultados das ações do projeto pelos professores que receberam a formação da equipe do Sebrae. Com a presente pesquisa foi mapeado o que os professores a compreensão sobre a importância do empreendedorismo na escola, os pontos positivos para sua profissão e para aprendizagem do aluno.

Quanto a resposta da importância do empreendedorismo na escola, aferimos que dos quinze questionários aplicados, nove pesquisados afirmam positivamente o fomento do espirito empreendedor, o trabalho coletivo, aguça a criatividade da criança dentre outros aspectos.

Observamos que os professores pesquisados confirmam em suas falas as características empreendedoras, proveniente da capacitação e execução do projeto JEPP com os alunos. Como também, contribuiu para que se desenvolvessem propostas didáticas interdisciplinares, envolvendo assim, alunos, professores e a comunidade, além do desenvolvimento das habilidades dos conhecimentos financeiros, planejamento, tomada de decisões e etc.

Ao finalizar este artigo é importante destacar que não tivemos a pretensão de esgotar o assunto, por isso recomenda-se que futuros trabalhos possam dar continuidade à pesquisa, ampliando.

REFERÊNCIAS

BUCZEK, Yohana Graziely de Oliveira; LEITE, Guilherme Antunes; DOMINGUES, Analéia; SOUZA, Osmar Martins de Souza. **Jovens empreendedores primeiros passos: uma análise a partir das proposições do Relatório Delors**. V Jornada de Didática e IV Seminário de Pesquisa do CEMAD: Saberes e práticas da docência. Londrina: UEL, 2018.

FARIAS, Ana Paula Silva. O ensino do empreendedorismo na Educação Básica representa um novo paradigma? **Revista em Foco** v. 11, n. 3, p. 35-52, jul. out. 2018. Disponível em: <www.revistafocoadm.org/index.php/foco/article/view/577>.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. I**ntegração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Edições Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **Indagações do Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BATISTA, Maria Gláucia Linhares. Empreendedorismo. In: BATISTA, Maria Gláucia Linhares et al. **Educação empreendedora na escola.** Porto Velho: Edufro, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Fernando Góes da Silva; CÁRIA, Neide Pena. **A inserção do empreendedorismo na educação básica**. XII Congresso Nacional de Educação (Educere), Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente, p. 4567-4580, 2015.

ALTERIDADE NAS RELAÇÕES DE GÊNERO: DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA E SOCIEDADE

Kary Jean Falcão
Eraldo Carlos Batista

Resumo

As relações de gênero ao longo de toda a história foram abordadas na escola reproduzindo os ideais que eram impostos socialmente. Por este motivo, é importante trazer a memória um breve histórico sobre a escola e a sua função social a partir da sua própria criação. Sabe-se que os estudos de gênero sempre estiveram presentes na escola embora adequados a moldes que atendiam de forma tradicional a sociedade. Dessa forma, este texto tem como objetivo, propor uma discussão reflexiva a respeito das relações de gênero na escola. A partir de um contexto histórico, discute-se como essa temática surge no currículo escolar até os percalços criados por grupos fundamentalistas, que por desconhecimento do real sentido dos estudos de gênero e educação, reproduzem uma ideia, muitas vezes, equivocada denominada ideologia de gênero.

Palavras-chave: Alteridade. Relações de Gênero. Escola.

INTRODUÇÃO

Enquanto pessoas individuais que se constroem a partir da vida em coletividade temos características que nos identificam e nos tornam diferentes em relação aos outros, oportunizando o reconhecimento de nossas identidades e a consciência da alteridade. O texto em epígrafe propõe discutir o papel da escola em relação ao contexto histórico de reprodução de modelos binários de comportamento e a produção de ideais heteronormativos levando em conta que a escola deve ensinar a respeitar e a conviver com a diferença na mesma dimensão de igualdade. Dessa forma propõe-se uma discussão reflexiva a respeito das relações de gênero na escola. A partir de um contexto histórico, discute-se como essa temática surge no currículo escolar até os percalços criados por grupos fundamentalistas, que por desconhecimento do real sentido dos estudos de gênero e educação, reproduzem uma ideia, muitas vezes, equivocada denominada ideologia de gênero. Importante destacar que gênero foi conceituado por Scott (1995) no sentido de oposição a um determinismo

biológico de sexo pautado em modelos de características binárias desconsiderando o caráter social principalmente para defender aspectos de definições normativas a feminidade.

Segundo Torrão Filho (2005, p. 130), a concentração dos estudos de gênero, associados às noções de classe e raça, centravam-se objetivaram "de maneira demasiado estreita, assim a noção de gênero daria conta de que as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não poderiam ser entendidos separadamente". Estes estudos surgem do interesse em incluir discursos de oprimidos a partir da análise do sentido e natureza da opressão.

Com base em uma interpretação que Torrão Filho (2005, p. 132) denomina de supostamente despolitizada, atualmente a discussão tem sofrido enfrentamentos fundamentados em embates de fundamentalismo religioso reforçado por parlamentares e representantes. Entretanto, conforme o entendimento do autor que aborda o uso dos estudos de gênero de forma muito mais abrangente incluindo homens e mulheres "em suas múltiplas conexões, suas hierarquias, precedências e relações de poder", este estudo tem o interesse de promover uma reflexão a respeito dos estudos de gênero e educação e a sua importância na escola como um espaço de inclusão e democratização.

Destacamos neste estudo, a necessidade de um diálogo entre a escola e a memória como importante ferramenta de sensibilização. Sensibilização no sentido de refletir sobre os caminhos que a escola percorreu ao longo de toda a história e os avanços de democratização a partir do movimento de luta de classes para promover uma educação igualitária e inclusiva.

A alteridade, conforme Frayze-Pereira (1994, p. 12) tem a dimensão de tornar-se um problema a partir da fé ingênua da existência de um mundo em "que diante de mim esteja um outro eu, um outro homem". O autor apresenta a alteridade como uma questão que se agrava mais ainda quando fazemos uma reflexão entre o objetivismo científico e o subjetivismo filosófico tornando uma impossibilidade a relação entre nós e o mundo social.

Outro aspecto importante abordado neste estudo é a necessidade dos educadores aprimorarem o conhecimento sobre o outro e as virtudes relacionadas à valorização destas diferenças para o melhor convívio social. Estas atitudes compõem o currículo escolar e em alguns momentos foi chamado de currículo oculto. Entretanto, entre as demais instituições sociais, a escola é um espaço de promoção de uma cultura de equidade e seus agentes são os responsáveis por desenvolverem aprendizagens significativas.

A reprodução dos valores das classes dominantes encontra-se internalizado nas práticas escolares. As relações de gênero ao longo de toda a história foram abordadas na escola reproduzindo os ideais que eram impostos socialmente. Por este motivo, é importante trazer a memória um breve histórico sobre a escola e a sua função social a partir da sua própria criação. Sabe-se que os estudos de gênero sempre estiveram presentes na escola embora adequados a moldes que atendiam de forma tradicional a sociedade.

Para as pesquisadoras Palma et al. (2015, p. 728), o preconceito e a discriminação na escola levam, em muitos casos, à violência em função do desconhecimento as manifestações do diferente em razão dos padrões de comportamentos que são esperados e desejados socialmente. Como lugar onde as diferenças são evidentes, "é esperado então, que apresente uma forma de agir no sentido de compreender a diversidade de pensamentos, crenças, etnias, religiões, sexualidades".

Nos dias atuais, as fortes discussões arraigadas entre os embates políticos de direita e esquerda, ocasionaram um conceito equivocado a respeito dos estudos de gênero, principalmente na discussão "gênero e educação", relacionando-os somente a uma parcela que compõe a temática que são as diferentes formas de orientação sexual e de identidade de gênero.

Desta forma, o estudo apresenta um breve histórico sobre das relações de gênero na escola seguido de uma abordagem sobre o modelo de educação sexista e as preocupações em relação a retrocessos que esta perspectiva pode ocasionar. O estudo finaliza com uma reflexão sobre o entendimento dos estudos de gênero na condição de ideologia.

ENTENDENDO SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO: PARADIGMAS DISCIPLINARES

O primeiro entendimento a respeito de gênero é atribuí-lo como um conjunto de propriedades social e culturalmente relacionado ao sexo dos indivíduos. Ou seja, o sexo são as diferenças físicas que distinguem biologicamente em macho e fêmea.

O termo gênero aparece inicialmente através do movimento de feministas americanas que com a intensão de fundamentar socialmente as distinções baseadas no sexo dos indivíduos, propõe uma rejeição o determinismo biológico imposto de forma binária e enfatizam de modo igualitário as relações das definições normativas da feminilidade. Entretanto, gênero é um termo "por aquelas que sustentavam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas disciplinares" (Scott, 1995, p. 75).

Torrão Filho (2005), também sob o entendimento de Scott, argumenta que gênero foi criado em oposição ao determinismo biológico vindo preocupação de pesquisadores que apontam que os estudos de gênero centralizam as mulheres de forma estreita, deixando entendido que homens deveriam ter um atendimento beneficiado. Entretanto, o mais importante disso é que gênero enquanto categoria analisa as vantagens de propor transformações de paradigmas tradicionais.

Já, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), conforme os volumes que tratam sobre os temas transversais, a questão de gênero em relação à construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Estes padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos. E são transmitidas através da educação, o que atualmente recebe a denominação de "relações de gênero", internalizadas como referências fundamentais para a constituição da identidade do indivíduo.

No estudo de Palma et al. (2015, p. 729), a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) em trazer certa visibilidade sem relacionar a um "trabalho de respeito à diversidade não modifica um cenário de preconceitos e discriminações". Em nossa sociedade, a diferença entre homens e mulheres muitas vezes é hierarquizada, mantendo situações nas quais as mulheres tendem a ocupar um lugar inferior. Ou então, a diferença é utilizada como expressão de vitimização para favorecer interesses individuais. Ao observar o cotidiano da escola e ouvir as professoras, é perceptível a diferenciação nas relações sociais entre meninos e meninas, seja nas atividades propostas na sala ou então no intervalo da aula.

Segundo Daniela Auad (2006, p. 19),

> Quando começamos a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas "naturalmente" femininas ou masculinas corresponde às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de "naturais" de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas.

No entendimento da autora, ao revelar as diversas diferenças entre homens e mulheres, os estudos de gênero destacam que embora estes sejam construídos socialmente eles são muito utilizados para desvendar relações de poder de modo desigual no ambiente escolar expressado nos discursos e práticas curriculares. Para Auad (2006), a escola deve propor um amplo diálogo com estudiosos no campo de gênero advertindo sobre a importância da temática.

Neste sentido, Louro (2008, p. 23) argumente que a escola reproduz comportamentos de exclusão de gênero e desigualdades por meio de símbolos e códigos e delimitação de espaços entre meninos e meninas, definindo "o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas".

Em se tratando de masculinidades, Robert Connel (1995, p. 190) contribui afirmando que:

> Toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto.

Nesta perspectiva, é importante ter presente que não é pelo determinismo biológico ou prioritariamente pelas características sexuais que definem os indivíduos, mas pela forma como essas características são representadas, compreendidas e valorizadas, aquilo que se "diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico" (Louro, 2008, p. 21).

Numa perspectiva histórica, esta divisão evidencia-se primordialmente a partir da Idade Moderna, com o surgimento dos perfumes e pós. "A depilação das sobrancelhas, a pintura dos olhos e dos lábios, a coloração das maçãs do rosto, o relevo dado à fronte atestava uma nova representação da mulher" (Del Priori, 2000, p. 23). O preconceito e a discriminação de gênero, que afeta meninos e meninas, homens e mulheres, nas salas de aula e nos espaços escolares, tem base em um sistema educacional que reproduz, em alguns momentos, as estruturas de poder, de privilégios de um sexo sobre o outro em nossa sociedade e aparecem até mesmo nos livros didáticos e nas relações escolares.

EDUCAÇÃO SEXISTA: ALTERIDADE COMO INSTRUMENTO REFLEXÃO

O sexismo consiste em uma ação preconceituosa que gera discriminação e exclusão baseada nas diferenças de sexo. Frequentemente, os modelos sexistas resultam de ideias milenares e estereotipadas do feminino e o masculino em nossa sociedade no que se refere a identidades, papéis de gênero e orientação da sexualidade. Neste sentido, a proposta deste estudo é promover uma discussão sobre as relações de alteridade como instrumento de reflexão e mudança de paradigmas.

Nos estudos de Ribeiro e Pátaro (2015, p. 157) considerar o homem como o centro do universo, pensamento denominado de androcentrismo, reduz a raça humana ao termo homem influenciando sobre as demais formas de pensar determinando o masculino como a base de medida. Contudo, historicamente as desigualdades entre homens e mulheres foram naturalizadas nas relações sociais, encontrando forças para se reproduzir cotidianamente na educação sexista. Nesse contexto, os papéis sociais do que é ser mulher e homem, são delineados a partir dos padrões culturais, sociais e históricos.

Ribeiro e Pátaro (2015) questionam sobre as ideias androcêntricas e sexistas que ainda permeiam o cotidiano escolar através das representações e modelos educativos que estão distantes de promoverem o respeito mútuo e a igualdade de gênero a partir de dois parâmetros importantes: a linguagem e os conteúdos escolares.

Quanto à linguagem, o androcentrismo influencia na tanto na oralidade como na escrita atribuindo a meninos e meninos formas diferentes de se dirigirem as pessoas na escola. Esses usos podem "parecer natural expressar-se universalmente no masculino, mas quando adotamos essa convenção e assim o fazemos, muitos dos elementos que refletem o androcentrismo no qual estamos mergulhados acabam por passar despercebidos" (Ribeiro; Pátaro, 2015, p. 163).

O dia a dia com este modelo, os estudantes sofrem com a presença de conteúdos que os obrigam a aceitar aquilo que não entendem, ou estruturas que não estão localizados em sua área de contextualização. A escola, para Ribeiro e Pátaro (2015, p. 164) acaba colaborando na construção de significados diferenciados entre identidade, e o ser menino e ser menina, de forma dissimulada e estereotipada fica vinculado em modelos de cor de rosa ou associado a imagens de princesas dóceis para meninas e heróis violentos para meninos.

Em relação ao sexismo e suas influências no contexto escolar, abordaremos os estudos de Lourdes Bandeira (2009), Nilton Formiga (2011) com o entendimento de que o sexismo para ser combatido é preciso que primeiramente seja percebido e reconhecido e o estudo de

Reis e Maia (2009) que aborda os estereótipos sexuais e a educação sexista a partir do discurso de mães.

De acordo com Formiga (2011), o sexismo se apresenta de forma ambivalente consistindo duas categorias muito presentes nos meios de representação social: o sexismo hostil que se expressa de forma aberta e explícita e o sexismo benévolo que se constitui de modo diferenciado no tratamento e concessões entre homens e mulheres. Esta forma de sexismo tem a intenção de aparentemente não ser preconceituosa em relação as mulheres, entretanto, fazem uso de sutilezas e eufemismos para descrevê-las como pessoas frágil e com expressiva necessidade de atenção, proteção e provisão masculina.

O contexto escolar está repleto de marcas do sexismo apresentado de forma benévola. Tanto nos espaços físicos como nos procedimentos didáticos e curriculares, a proporção de sutilezas em relação à função diferenciada entre meninos e meninas na escola é muito expressiva. O excesso de cuidado com as meninas nas brincadeiras infantis, jogos e atividades escolares se contrapõe com a necessidade que meninos manifestem traços de autonomia e coragem pra desenvolver todas as atividades vivenciadas na escola. Nas atividades realizadas em extraclasse ou em espaços que promovam a liberdade de expressão e comportamentos, as atitudes e práticas em relação aos resultados sempre são esperadas fragilidade para as meninas e bravura para os meninos. Quando meninas apresentam os melhores resultados ou ao menos se equiparam as metas estabelecidas, a escola descreve esse procedimento como de superação de expectativa.

Com o objetivo de evidenciar os processos ocorridos no período de 1976 a 2006, Bandeira (2009) apresenta uma série de conquistas decorrente da resistência de mulheres organizadas nos movimentos sociais, sendo que algumas destas conquistas femininas de atuação legislativa, judiciárias e institucionais foram efetivadas através de políticas públicas atuais mesmo persistindo a fortes resistências de parlamentares de grupos fundamentalistas.

É importante que a escola compreenda a importância de inserir no currículo escolar os processos históricos de resistência feminina

contra a violência e os processos de movimento de luta que acarretaram em mudanças históricas. Para Bandeira (2009, p. 402), esse processo iniciou "no período da ditadura militar, na década de 1970, quando, no cenário das demandas pela anistia política de centenas de homens e mulheres, vítimas da violência militar, segmentos do movimento feminista brasileiro".

Além da própria nominação "violência contra a mulher", os principais avanços conquistados pelo movimento de mulheres foi a criação da Delegacia Especializada de Atendimento a Mulher (DEAM) em 1985; a criação dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais (Jecrims) em 1990; a criação da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, em 2000 se efetivando somente em 2003; e por fim, em 2006, a Lei n. 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha (Bandeira, 2009).

Estas práticas são reforçadas no cotidiano das crianças e adolescentes na escola sendo que para Reis e Maia (2009, p. 141) existem quatro fatores de representação da educação sexista. O primeiro elemento que reforça a reprodução sexista na escola é a restrição dos espaços que a escola limita para as meninas em relação aos meninos. Este fator é denominado para as autoras como (a) orientação espacial. As meninas são reforçadas no dever doméstico, a maternidade e ao cuidado enquanto os meninos são incentivados a horizontes mais amplos, reforçando um segundo fator na reprodução da educação sexista que é a (b) autoestima e a autoconfiança, considerando que para meninas nem sempre "é permitido expressar mais livremente comportamentos tidos como 'inadequados'. Meninas são cobradas para ficar limpinhas, arrumadinhas e enfeitadinhas".

Os outros fatores que Reis e Maia (2009) entendem como elementos da educação sexista são as (c) aspirações e expansão do eu e as (d) habilidades e experiências gerais. Em oposição às exigências determinantes do comportamento das meninas, os meninos além de serem menos cobrados em alguns aspectos também são muito incomodados se em determinado momento apresentarem comportamento não agressivos e de opiniões forte.

A reprodução do dito popular "homem não chora" ou o rótulo de "mulherzinha" para atribuir aos comportamentos julgados como delicado e incoerente a fazerem parte do cotidiano dos meninos, nada mais é do que uma reprodução explícita do machismo e da redução da figura feminina a sensibilidade e a fragilidade de forma deprimente e imoral. Os meninos são "convencidos a desempenhar profissões, na vida adulta, expansivas e ousadas, como, por exemplo, ser astronauta, bombeiro, engenheiro, advogado ou presidente" (Reis e Maia, 2009, p. 144).

Há também aquelas mães que dizem que os meninos são mais agitados, "meninos dão mais trabalho", "meninos são mais ágeis", "são melhores ao raciocinar", "menina é mais frágil, mais sensível", desde a gestação já se inicia a educação sexista e muita das vezes nem percebemos, outras vezes o sexismo começa na pré-escola e as professoras, mães e pais devem ficar atentos.

Quanto aos brinquedos infantis, estes estão relacionados aos papéis de gênero, presentes em nossa sociedade, em que as atividades do lar e maternidade são atribuídas como papéis femininos, enquanto, os brinquedos e brincadeiras masculinos estão relacionados ao espaço público, não estabelecendo nenhuma relação com a paternidade ou atividades domésticas. A lógica da ideologia patriarcal reflete nos brinquedos e brincadeiras infantis e tendem a contribuir nos modelos de educação sexista.

Na escola, no dia a dia as práticas acabam reproduzindo comportamentos diferenciados. Para Daniela Finco (2008, p. 268)

> As práticas educativas, ao reproduzirem determinados comportamentos, acabam determinando posições diferenciadas para meninos e meninas. É possível afirmar que o modo como as práticas educativas apresentam as brincadeiras e os brinquedos na Educação Infantil podem estar contribuindo para a construção de um modelo único de feminilidade e de masculinidade.

Estas contribuições para uma escola sexista favorecem os estereótipos sexuais que se tornam mais evidentes com as concepções

sociais de gênero atribuídos pela sociedade. Nas atividades escolares de forma indireta a escola contribui quando há o ordenamento de filas separadas para meninos e meninas, brincadeiras distribuídas por caracterização física e demais formas de segregação.

Em relação a estas formas de segregação, Reis e Maia (2009, p. 152), atenta para algumas exigências que já são trazidas do próprio meio familiar e que a escola acaba reproduzindo com "atribuições sobre um papel provedor ao homem e um papel materno e familiar à mulher". No estudo das autoras, a discussão de gênero se torna mais complexa e abrangente quando a escola passa a promover um discurso arraigado nos estereótipos sexuais embasados pelas mães das crianças da educação infantil.

Segundo Reis e Maia (2009, p. 152), estas concepções

> [...] parecem influenciar o modo como percebem o gênero de seus filhos e os educam. Pesquisas futuras poderiam, por exemplo, ouvir pais e outros membros da família, como as próprias crianças, na idade pré-escolar ou mais avançada. a sociedade acaba reforçando o processo de educação sexista estabelecendo concepções que são vistas como "naturais", e existe toda uma estrutura na qual a família, a religião, a escola e os meios de comunicação estão envolvidos, determinando ações e conceitos que atuam como "verdades absolutas" e que reproduzem esses estereótipos, construídos socialmente.

Os livros didáticos e todo o currículo escolar estão marcados por estereótipos sexistas, representando sérios obstáculos na luta pela igualdade de gênero. Embora estes modelos sexistas encontram-se em algumas instituições sendo substituídas por práticas inclusivas, democráticas e com valorização das diferenças, os estudantes podem entrar em conflitos por serem tratados de maneira desigual. Algumas crianças levam esse sentimento para a vida adulta e podem vir a ter problemas de relacionamento, no lar ou no serviço.

Os estudantes ao se tornarem adultos, podem adquirir comportamentos de inferiorização das mulheres achando que elas devem

ser submissas. Mulheres também podem sentir-se frágeis e dependentes e reproduzirem estes ideais para as novas gerações.

GÊNERO: IDEOLOGIA OU REALIDADE

A questão de ideologia de gênero vem sendo cada vez mais abordada nas rodas de conversas devido a seu envolvimento na educação escolar. A escola é um dos ambientes de sociabilidade e formação individual em que são produzidos e reproduzidos os preconceitos e a discriminação.

As relações de gênero foram sistematizadas por Scott (1995, p. 86) com a seguinte definição:

> [...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, o gênero é uma forma primária de dar significado de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é direcional.

As relações de gênero são responsáveis, portanto, pela construção de papéis sexuais, onde a escola deve sempre tomar medias pedagógicas de forma a não excluir, nem dar mais prioridade a certos tipos de gênero, identidade de gênero ou orientação sexual, buscando a todos os momentos igualdade em suas decisões.

Há evidências de que os agentes da educação reproduzem, em suas práticas, as diversas formas de preconceito e discriminação existentes na sociedade, o que acaba por reforçar e legitimar a exclusão de grupos cujos padrões (étnico-raciais, de identidade de gênero ou de orientação sexual) não correspondam aos dominantes (Canen, 2001, p. 213).

As políticas educacionais devem levar em conta que escola é um meio de transformação social, ou seja, lembrar que a mesma tem um grande peso em suas palavras e tomadas de atitude frente aos alunos.

De acordo com Simões e Facchini, (2009, p. 102), a identidade de gênero baseia-se na convicção de ser masculino e feminino. Entretanto, estes referenciais se traduzem conforme os atributos, comportamentos e papeis que convencionalmente são estabelecidos para machos e fêmeas.

> As identidades definem-se em termos relacionais e, enquanto categorias podem organizar e descrever a experiência da sexualidade das pessoas. Na sociedade contemporânea, as identidades tornam-se instrumentais para reivindicação por legitimidade e respeito. As identidades são históricas e culturalmente específicas, são respostas políticas a determinadas conjunturas e compõem uma "estratégia das diferenças"

Segundo Donna Haraway (2004, p. 211), o conceito de gênero foi teorizado a partir dos movimentos de mulheres feministas do pós-guerra. Entretanto, embora o conceito moderno não esteja nos escritos de Marx como os grupos conservadores defendem, outros teóricos de tradição marxista contribuíram para a teorização atual de gênero. Os significados modernos de gênero têm como base as observações de Simone de Beauvoir com a famosa reflexão de que "não se nasce mulher". Segundo a autora, as condições sociais "do pós-guerra que possibilitaram a construção das mulheres como um coletivo histórico, sujeito-em-processo" e a teoria e prática do movimento feminista busca explicar o conceito de gênero como forma de "transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais "homens" e "mulheres" são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo" (p. 211).

A expressão ideologia de gênero foi organizada para Silva (2018) a partir de três categorias. Na primeira categoria, o autor afirma existir ideologias de gênero marcadas na sociedade com o machismo e a LGBTfobia. Este modelo valoriza uma postura binária que subjuga mulheres em relação a homens, pessoas transgêneros à cisgêneros e todas as demais formas de preconceito e discriminação. Nesta exposição, a expressão ideologia de gênero é caracterizada por uma ideologia dominante com prescrições androcêntricas.

A segunda categoria apresentada por Silva (2018) faz uso de ponto de vista religioso e legislativo para construir, grosso modo, um conjunto de ideias falsas a respeito dos estudos de gênero. Estes equívocos foram veiculados de modo muito veemente pelas redes sociais e utilizados como prelúdio do apocalipse moral apoiado por fundamentalistas e parlamentares na construção da ideia de que a discussão de gênero tinha o objetivo de aniquilar a compreensão denominada por eles mesmo de família natural, desvalorizando os demais modelos familiares constituídos por composições diferentes de pai, mãe e filhos, promovendo ataques às famílias homoafetivas.

O discurso de gênero atribuído por estes grupos, além de promoverem discurso de ódio nas redes sociais, também fomentou a ideia de que gênero tem relação com o libertinismo sexual, pedofilia, zoofilia e uma série de relações incoerentes ao verdadeiro sentido do estudo.

A terceira falsa categoria atribuída a gênero baseia-se na construção de uma falácia que tem como objetivo frear a consolidação de valores da democracia e a promoção do respeito a pluralidade, a diversidade, as formas de orientação sexual e identidade de gênero. Conforme Silva (2018, p. 17):

> Por meio do termo "ideologia" se estimula o descrédito das pautas dos movimentos feministas e LGBTI e por meio do recurso ao Pânico Moral se incita a intolerância e o ódio contra as mulheres que não atendem a sua "vocação" para a maternidade, bem como contra os sujeitos com identidades de gênero ou orientações sexuais desviantes da norma.

Quanto à discussão no ambiente escolar, o que se pode perceber, é que a partir de diversas leituras sobre a questão de gênero nas escolas, chega-se à conclusão de que os estudos apontam que existe uma incoerência entre os conceitos de sexo e gênero, uma vez que sexo destina-se à caracterização de pessoas como masculino e feminino, já o conceito de gênero trata-se da construção pessoal, histórica e social das pessoas em relação a masculinidade e a feminilidade, a orientação quanto aos seus papéis, a identidade e expressões de gênero. Para Junqueira (2017), gênero enquanto ideologia, é entendido como um processo de

naturalização das relações de machismo, sexismo, misoginia e homofobia.

Os estudos que aprofundaram este texto, apontam que a discussão de gênero na escola tem como referência a orientação quanto ao respeito a diversidade, a cultura de paz e ao preconceito e discriminação constituída historicamente que promoveu na sociedade o machismo, a violência contra mulheres, a LGBTfobia e o desrespeito as formas de orientação sexual e identidade de gênero.

A educação deve ser instrumento de mudanças sociais, e o primeiro passo de mudanças está na forma de relacionamento entre os grupos. Os educadores precisam abordar a temática numa perspectiva interdisciplinar, com abordagens direcionadas a faixa etária das crianças e com contextualização dos conteúdos.

Quando se ensina uma criança sobre a diversidade que há a sua volta, está lhe proporcionando uma lição de vida, onde em uma nação tão variada de cores, crenças, sexos e cultura, fará a diferença em tratar o seu colega que escolheu uma opção sexual diferente da sua. Isso lhe ensinara a ver as pessoas com mais humanidade, sem discrepar ou excluir por qual seja a razão. O estudante que é ensinado dessa forma, certamente será agente de multiplicação de boas praticas e a orientação aos outros quanto ao respeito as orientações sexuais e identidade de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Praticamente todo professor já se deparou durante a sua atuação docente com a tarefa de resolver conflitos relacionados a relação de gênero e de diversidade na escola. Infelizmente, o que se tem observado a partir dos relatos de professores é que o tema além de ainda representar muito tabu, nos dias atuais, principalmente como resultado da última campanha eleitoral e pelas opiniões publicadas nas redes sociais, houve um grande movimento em prol da estruturação de um “pânico moral” quanto a discussão de gênero na escola.

Infelizmente, como já foi apresentado, o conceito formado pela sociedade a cerca das atividades escolares que abordam a temática ficou

equivocadamente conhecida e resumida a ataques de parlamentares e líderes religiosos que entendem que gênero somente trata de assuntos da orientação sexual. Alguns parlamentares e líderes religiosos fundamentalistas apresentaram nos últimos anos um conceito de gênero associado ao movimento LGBT.

Como professoras e professores, precisamos dialogar com os alunos, oferecendo novos modelos de abordar a temática sem que isso signifique questionar a masculinidade ou feminilidade dos estudantes e superar visões simplificadas e sexistas que limitam os papéis, profissões e condutas que nossas alunas e alunos podem desenvolver na sociedade.

Refletir sobre o preconceito que ele gera e também criticá-lo, a instituição deve ser um ambiente em que todos os alunos se sintam acolhidos, a escola precisa mostrar que situações de preconceito não são toleráveis. Ainda que a escola não seja a única responsável por essa importante tarefa, ela é lugar privilegiado, lugar de aprendizado, de formação e de construção de novas possibilidades para a vida em sociedade.

O assunto não trata apenas da relação às diversidades de gênero, mas também a todos os tipos de diversidade que a escola tem que aprender a trabalhar. Uma vez que o ensinar e o aprender não selecionam alunos específicos, com características específicas, não está mais atrelado às práticas tradicionais, ou seja, não cabe mais pensar em alunos padronizados.

Os professores devem trazer para as salas de aulas as reflexões sobre a representação dos padrões de comportamento entre o feminino e masculino, é necessário que se discuta, relacione as diferenças existentes, o papel que a sociedade atribui a cada sexo, já que a escola é um lugar de formação e imposição de princípios. O debate de assuntos relacionados ao gênero faz com que os alunos reflitam e até desconstruam preconceitos já existentes.

É preciso reconhecer que a escola tem a responsabilidade de possibilitar aos alunos a se questionarem, a conhecer mais sobre determinados temas. Assim eles, possam compreender a infinidade de

questões que envolvem tal assunto, sem que possam criar qualquer ideia preconcebida a respeito de algo e sim construir a sua própria reflexão.

O trabalho de um professor é de grande responsabilidade, pois é necessário que ele saiba lidar com cada especificidade, de maneira que consiga confrontar com ideias, discutir a questão das diferenças e buscar as melhores soluções. Assim deve partir inicialmente dele, a construção do respeito e a busca pela eliminação dos preconceitos, de forma a contribuir para uma sociedade mais igualitária.

Conforme Candau (2012) a perspectiva do aluno padrão e "todos iguais" também deve está condicionado a valorização das diferenças entre os estudantes considerando a tarefa desafiadora da escola de enfrentar os problemas decorrentes as diferenças e a toda pluralidade cultural, ética e religiosa como forma de aprendizado ao respeito as pessoas.

A escola deve saber lidar com os aspectos que permeiam as diversidades, visto que os alunos possuem realidades diferentes, com experiências de vidas, comportamentos e interesses diferentes. É um espaço onde não existe um modelo padronizado de aluno, e sim vários sujeitos com suas identidades, etnias e orientação sexual diferente.

Com isso, o estudo em questão, apresenta a questão do atendimento aos estudantes para garantir o direito de uma educação livre de qualquer tipo de preconceito e discriminação com atitudes docentes em que a sala de aula se torne um espaço de construção do respeito e da dignidade e práticas pedagógicas que os ensinem a conviver com as diferenças e com direitos iguais.

Contudo, o papel da escola é discutir as relações dentro de um contexto histórico onde as relações de gênero foram pautadas em modelos desiguais, binários de comportamento e padrões heteronormativos, para apresentar junto aos estudantes as possibilidades de construção de um currículo escolar com equidade e participação de todos.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola**.** São Paulo: Contexto, 2006.

BANDEIRA, Lourdes. Três décadas de resistência feminista contra o sexismo e a violência feminina no Brasil: 1976 a 2006. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 2, p. 401-438, maio/ago. de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.

CANDAU. Vera M. **Construir ecossistemas educativos, reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 11-16.

CANEN, A. Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, dez. 2001.

CONNEL, Robert. **Políticas da masculinidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, 20 (2), jul./dez. 1995.

DEL PRIORI, M. **Corpo a corpo com a mulher:** pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2000.

FINCO, D. Socialização de gênero na Educação Infantil. **Ciências e Letras**. Porto Alegre, p. 261-274, jan./jun. 2008.

FORMIGA, Nilton. S; Inventário do sexismo ambivalente em brasileiros: sua acurácia estrutural. **Salud e Sociedad.**, v. 2, n. 2, p. 192-201. Maio-Agosto de 2011.

FRAYZE-PEREIRA, João A. A questão da alteridade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 11-17, 1994.

HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, (22), 201-246, 2004.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Ideologia de gênero": um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. In: Alfrancio Ferreira Dias; Elza Ferreira

Santos; Maria Helena Santana Cruz (org.). **Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações.** Aracaju: Editora IFS, 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PALMA, Yáskara Arrial et al. Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 727-738, set. 2015.

REIS, Kellen Cristina Florentino. MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Estereótipos sexuais e a educação sexista no discurso de mães. In: VALLE, TGM., org. **Aprendizagem e desenvolvimento humano**: avaliações e intervenções [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 222 p.

RIBEIRO, Amanda de Souza, PÁTARO, Ricardo Fernandes. Reflexões sobre o sexismo a partir do cotidiano escolar. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan/jun, 2015.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 16, n. 2, Porto Alegre, jul./dez. 1995

SILVA, Ivanderson Pereira da. Em busca de significados para a expressão "ideologia de gênero". **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e190810, 2018.

SIMÕES, J.; FACHINNI, R. **Na trilha do arco-íris**: do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

TORRÃO FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 24, p. 127-152, Jun. 2005.

A BASE RASA DA BNCC: ALGUMAS PONDERAÇÕES E CONSTATAÇÕES

Oziel Marques da Silva
Maria de Fátima Lima de Sousa

Resumo

O presente artigo tem o objetivo principal de fazer uma breve discussão crítica sobre alguns aspectos legais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e levantar discussões a respeito das habilidades e competências gerais para o ensino fundamental. Utiliza-se como referências a Constituição Federal (1988); a LDBEN (1996) com alguns de seus artigos regulamentados em leis posteriores, Altmann (2002), Azevedo (2013), Evangelista (2009); Canan (2016), Shiroma e Campos e Garcia (2005). Chega-se à conclusão de que o nosso país precisa avançar, e muito, nas pautas educativas e avaliativas, se quiser ousar em sair da mesmice e do estado de letargia que ora se encontra e a BNCC, certamente, não dará o propalado salto de qualidade, tão evidente na propaganda oficial.

Palavras-chave: Resiliência. Educação. Avaliação.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a nova BNCC[1], todavia, enquanto vários outros países desenvolvidos têm seus sistemas de ensino já bem estruturados/unificados, o nosso querido Brasil parece ainda engatinhar quando o assunto é educação. Segundo o documento do MEC à BNCC[4], nesse sentido, é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira.

Assim, indaga-se: o que seria fruto de amplo processo de debate, tendo em vista que se encontra, ainda, muitas lacunas no documento que foram pouco discutidas. Então veremos o que se propõe a ser a BNCC por ela mesma:

---

[3] Nas citações do documento original da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, as notas de rodapé foram excluídas para não serem confundidas com as notas do autor.

[4] O documento foi aprovado pelo CNE em 15 de dezembro de 2017.

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Ao se considerar as dimensões continentais do Brasil, vê-se quão ambiciosos são os propósitos, talvez, objetivos, para de fato, implantar efetivamente a BNCC. Definir aprendizagens essenciais pode não ser uma tarefa tão simples a ser implementada, porém, nota-se na leitura do documento um pequeno novo horizonte de discussões a respeito da educação brasileira e suas implicações, um tema tantas vezes evocado, e tantas vezes negligenciado.

Continua a explicitação do que vem a ser a tal BNCC:

> Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da educação básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Ser referência nacional para a elaboração/formulação soa, no mínimo, bem pretensioso e nega a dimensão do verdadeiro desafio a ser enfrentado que é a velha educação de qualidade, isso, sem falarmos em

educação no tempo integral, que será abordado mais adiante. Será que a BNCC poderá superar as reais dificuldades de se educar no país? Será que um simples documento tem o poder de superar a fragmentação do nosso sistema de ensino? Não acredito que isso se torne possível, pelo menos, não a médio prazo, ao olhar para o atual cenário político brasileiro, o que se percebe é o corte de investimentos, inclusive em áreas chamadas prioritárias. Terá a BNCC o poder de contribuir para o desenvolvimento pleno da cidadania?

OS MARCOS LEGAIS QUE EMBASAM A BNCC: CONSIDERAÇÕES

Grosso modo, poder-se-ia dizer que os marcos legais para a BNCC são a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996, assim, fica claro o ideal de educação para a cidadania e para o mercado de trabalho, ou seja, de educação pragmática e de educação com objetivos claramente definidos. O problema é que, até hoje, não se tem os objetivos da educação brasileira claramente definidos e as escolas ficam reféns de políticas vindas de cima para baixo. Os PCN passaram e, nem sequer após o seu "fim", houve uma discussão nacional e uma avaliação sobre os possíveis objetos alcançados.

Acredite quem quiser, em pleno século XXI, o Brasil ainda discute o que é básico e o que é diverso, parece ironia, mas não é. De maneira geral, as nossas escolas ficam sem diretrizes a seguir e os componentes curriculares ou conteúdos ficam à mercê do professor(a), tanto quanto o sucesso ou o fracasso escolar. Quando a escola vai bem, o sucesso é dela, quando os alunos se saem mal nas avaliações nacionais, a culpa é do professor(a).

Assim, para suporte referencial de análise dos documentos, utiliza-se a Evangelista (2009) que menciona a posição do pesquisador ante aos documentos oficiais e oficiosos.

Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade, é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta. Esses passos resultam de

intencionalidades que, para além da pesquisa, vinculam-se aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências.

Para se entender melhor os contextos dos documentos que versam sobre políticas públicas em educação, buscou-se suporte também em Shiroma, Campos e Garcia (2005), o qual assevera que:

> Colabora para a construção dessa "hegemonia discursiva" a disseminação massiva de documentos oficiais. Considerados uma "mina de ouro" por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. Talvez, resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EQUIDADE E IGUALDADE

A BNCC prima também, entre outros, por equidade e igualdade. Veja-se, a seguir, no documento:

> Em um país como o Brasil, com autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, a busca por **equidade na educação** demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. Por isso, nesse contexto, não cabe a proposição de um currículo nacional (ênfase do documento).

Azevedo (2013) traz uma importante contribuição para o entendimento dos conceitos de igualdade e equidade, utilizando, junto a

estes termos, o (s) substantivo (s), no sentido de que só seriam efetivamente implantados se fossem na precisão integral do termo:

> Equidade e igualdade são substantivos que compõem, necessariamente, projetos de sociedade de matizes humanistas; ao mesmo tempo, os fatores geradores de seus contrários (a iniquidade e a desigualdade substantivas) são tratados, nesses projetos, com os devidos procedimentos e políticas de correção (distribuição), contenção e supressão para que a justiça social possa ser promovida.

Para o autor, a educação seria o meio de transpor as injustiças sociais com vistas à melhoria da sociedade como um todo. O próprio documento da BNCC (re) afirma que:

> A equidade reconhece, aprecia e os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem. Assim, a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender.

E continua com o documento do MEC, a respeito das implicações dos conceitos, de modo que:

> Dessa maneira, a equidade reafirma seu compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza muitos grupos minoritários como os indígenas e os quilombolas – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, reafirma seu compromisso com os alunos com deficiência, ao reconhecer a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na lei

> brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Lei n. 13.146/2015).

Embora os pressupostos teóricos da BNCC estejam mais ou menos em conformidade com o ideário de diversidade, quem tiver a curiosidade de lê-lo verá que, praticamente, não há muito espaço para a multidiversidade imanente ao Brasil quando se observa no documento que:

> A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito. Decorre disso a necessidade de definir, mediante pactuação interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da educação básica. A BNCC vem cumprir esse papel, tendo como foco principal a **igualdade** e a unidade nacional.

Então:

> Se a igualdade é pactuada em nível nacional, a equidade é efetivada nas decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, no planejamento do trabalho anual das instituições escolares, nas rotinas e nos eventos do cotidiano escolar, levando em conta as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Daí a importância da articulação entre a BNCC e os currículos, e de um intenso regime de colaboração entre todos os atores educacionais, nas mais diversas esferas da federação.

Em assim sendo, os ideais de igualdade, equidade e liberdade são, também, evocados pelo documento do MEC, mas de maneira muito superficial e condicionados ao tal regime de colaboração no qual não se tem as garantias de sua real concretude. Com isso, tem-se a impressão de que tudo depende de "algo" "para", ou seja, fica o condicionante do esforço, da colaboração, da união, etc. para termos uma melhoria.

Precisa-se não só de palavras, mas ações para efetivamente alavancar a educação.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS CURRÍCULOS

Sobre o currículo ou currículos, a BNCC diz:

> A BNCC e os currículos identificam-se na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

O grande desafio à BNCC seria, então, o de como as escolas elaborariam os seus currículos, tendo em vista a diversidade de realidades que se impõem em contextos específicos e com especificidades.

Para o documento do MEC afirma que:

> Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, considerando o contexto e as características dos alunos.

Deste modo, o documento, além de omisso/obscuro, nem de longe, dá conta dos enormes desafios a que ele mesmo se propôs, dada ainda sua incipiente abordagem do que venha a ser o "currículo" e suas múltiplas vertentes. Usando uma metáfora: o documento segue como uma receita, sem, contudo, dizer a forma de preparo, nem as fontes de financiamento a uma pretensa guinada. Busca-se a excelência da educação, com parcos recursos financeiros e condições materiais mínimas para a sua implementação.

Neste turbilhão, a esfera federal fica com a fácil tarefa de normatizar e fiscalizar os sistemas de ensino e, aos municípios, cabe a tarefa árdua de implementar, a duras penas, uma base que, praticamente, não foi elaborada e nem pensada em termos específicos, em outras palavras, cabe ao município a parte mais difícil da tarefa e, consequentemente, cabe à escola o "poder" de definir o que é diverso com uma margem mínima, para não dizer inexistente de autonomia.

A escola pública, além das múltiplas tarefas, ainda precisa fazer milagre para dar um mínimo de formação aos seus alunos, precisa, ainda, prestar contas à sociedade dos motivos do fracasso escolar, segurar/manter as crianças no estabelecimento escolar, quando as condições são as mais diversas e adversas possíveis. Reforça-se a necessidade de se construir currículos múltiplos, sem, todavia, até agora, dar o suporte necessário para tão ousado intento.

Até quando o Brasil vai brincar de fazer educação? Será que a BNCC vai mudar, para melhor, os patamares da nossa triste realidade educacional? Ou é só mais um engodo para justificar os "elevados" gastos com a educação em contraposição aos pífios resultados na nação quando se trata de avaliações nacionais ou internacionais?

Tudo isso sem contar que, em avaliações do tipo Prova Brasil, ENEM e ENADE, não se levam em conta a tão propalada diversidade. Ora, quer-se uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na qual se prevê a diversidade, mas os sistemas avaliativos são uniformes e especificidades regionais sequer são levadas em consideração. Eis, então, o resultado desolador das nossas crianças e jovens ante uma avaliação nacional. Muitos alunos dizem: eu não estudei isso; o tempo é pouco; que coisa difícil é essa.

Paradoxalmente, prega-se em sala de aula a atenção e a calma para a resolução de problemas e interpretação de textos, mas, por exemplo, o tempo de permanência do jovem na escola é mínimo em comparação às nações que não mais enfrentam grandes problemas educacionais. Cobra-se o mesmo de quem estuda, na escola, em tempo integral e de quem, praticamente, não tem professores de química, física ou biologia no ensino médio. Quer-se o fim, sem ter os meios. Diante

disso, restam alguns questionamentos: A educação do Brasil dará certo algum dia? Que geração estamos formando? As políticas educacionais são levadas a sério e a contento? Infelizmente, não se vislumbra melhoras no campo educacional, tal como se vê a fotografia do presente. Contudo, só é professor quem acredita que o ser humano é capaz de grandes realizações.

O tal regime de colaboração poderia ser traduzido, grotescamente, como o adágio popular: quem pode mais, chora menos. E, assim, vislumbra-se um horizonte sombrio, onde só poderá ter uma educação de qualidade quem puder pagá-la. Volta-se ao círculo vicioso do país que temos e o país que queremos.

Volta-se ao documento e tem-se a seguinte informação:

> Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e complexidade da tarefa vai exigir que União, estados, Distrito Federal e municípios **somem esforços, em um teste histórico para a prática do regime de colaboração**. Na perspectiva dessa colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares e a União precisará continuar com seu papel de coordenação e correção das desigualdades (grifo do autor).

Uma soma de esforços, até então, nunca alcançada. Quem poderá pagar a maior parte do sacrifício? Falou-se, anteriormente, que serão escolas, de um lado, e municípios, de outro, que hoje, mal conseguem honrar suas folhas de pagamento. Deste modo, seguindo o documento:

> A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação da BNCC.

Então, segundo o documento, o "esforço conjunto" terá participação do MEC-CNE, Consed, Undime, dizendo que serão respeitadas a autonomia dos entes federados. Não diz em que medida, deixando muito vago as reais condições de uma almejada melhoria nos nossos índices educacionais. A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir, também, o fomento à inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio à experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins.

Apoio financeiro é muito pouco para quem pretende ser/ter uma educação de qualidade. O ideal seria que o próprio documento previsse aumento substancial do PIB para a educação, pois melhorar sem investir é, no mínimo, falacioso.

No fim do ano de 2017 foi aprovada a BNCC e, à despeito da laicidade prevista na Constituição Federal (1988), o ensino religioso passou a ser obrigatório e foi "transformado" em área do conhecimento, o que se deu em função da decisão do STF em setembro de 2017. Agora, a base terá que passar por uma outra versão e municípios, bem como estados terão um prazo de até 02 (dois) anos para ajustarem os seus currículos.

Deste modo, após 3 anos de discussão (muitas vezes infrutíferas), os sistemas de ensino têm apenas 2 (anos) para a implementação da base. Alguém acredita que isso é uma pauta séria? Duvida-se, pois as discussões não são levadas a sério. Espera-se, sinceramente, que algum fato novo possa mudar o panorama atual, entretanto, a situação atual do país ainda inspira insegurança.

OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BNCC E OS CONTEÚDOS CURRICULARES A SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Mais uma vez, insiste-se que os fundamentos pedagógicos da BNCC são aqueles exarados pela LBDEN (1996), a qual enfatiza a

importância da chamada "competência" - conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação.

Diz ainda, o documento, qual é ou qual devam ser as referências legais:

> No Brasil, essas referências legais têm orientado a maioria dos estados e municípios na construção de seus currículos. Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada, em grande parte, das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse, também, o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (Llece, na sigla em espanhol).

Em suma, o documento deixa bem claro que o Brasil é avaliado por organismos internacionais, ficando evidente a nossa dependência de fatores externos. Será que uma política nacional de avaliação deveria levar em conta referências nacionais ou internacionais?

A BNCC TEM MESMO O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL?

Na maioria dos países desenvolvidos, a expressão "escola em tempo integral" é inequívoca à educação integral, mas o documento da BNCC ainda insiste nessa dicotomia, crê-se que o binômio é proposital para que se tenha a ideia de que o importante é a qualidade e não a quantidade, veja-se:

> Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**, reconhecendo que a educação básica deve visar à formação e ao

> desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, ou, ainda, que confundem "educação integral" com "educação ou escola em tempo integral".

Embora a BNCC insista no compromisso com a educação integral, pouco ou nada se vê de ações concretas para o atingimento desse tão almejado e ambicioso objetivo. Nota-se, em vários estabelecimentos de ensino, um grande engodo: incentiva-se a permanência de alguns alunos por mais tempo na escola, quase sempre, sem estrutura para atendimento em dois turnos, propagando-se, assim, a educação integral, voltada ao mercado de trabalho. Assim, nota-se no documento uma visão idealizada de um novo cenário mundial.

É fato que a sociedade está se modificando a passos largos e que a educação rasteja; todavia, há de se ressaltar que a educação, nem sempre, é um processo mágico, lúdico e prazeroso, deveria ser, sim. Ainda temos em nossas escolas sérios problemas de disciplina, de estrutura e/ou de falta de pessoal que sequer são evocados na proposta da nova base. No documento afirma-se que:

> A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações.

Realmente, seria muito inovador equiparar alunos que passam 8 (oito) horas na escola com alunos que passam 4 (quatro), assim mesmo, segundo o documento:

> Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral, com o qual a BNCC está comprometida, refere-se à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da

> sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas.

E aqui, apesar do tão propalado "compromisso", a ideia de educação integral vai para o espaço. Assim, os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares, estabelecidos pela BNCC para toda a educação básica, visam à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno. A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC.

Se Perrenoud (2000) listou as 10 novas competências para ensinar, as competências gerais da BNCC também são em número de 10; aqui se fará um detalhamento da parte que se considera mais difícil do ponto de vista da implementação, uma vez que, delas dependam uma gama de fatores sobre os quais não foram dadas as explicações de como se dará esse processo, o qual, aparentemente, parece ser facílimo de colocar em prática.

Então, essas competências gerais deveriam ser suficientes para dar conta da tarefa de formar um bom aluno, ou seja, prepará-lo para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho. Para ficar apenas com um exemplo, veja-se a competência número 1 (um):

> Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.

Praticamente, poder-se-ia dizer que essa única competência seria bastante para melhorar o nosso mundo, pena que a BNCC não deixa claro como fazer, cabendo às instâncias inferiores o dever de tal mudança de postura. E o que foi feito até hoje?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao passo que as discussões sobre a BNCC avançam, bem como em todas as suas implicações, percebe-se, ao mesmo tempo, um esvaziamento no sentido macro das questões educativas brasileiras. Discute-se a Base, mas não se discute mais as Bases da educação brasileira. O próprio documento do MEC em seu slogan diz "educação é a base". Será mesmo? Pois nota-se, atualmente, um corte nos investimentos educacionais sem precedentes. Há pouco tempo, falava-se em maior investimento do PIB em educação, agora, a palavra de ordem é contingenciamento.

As mudanças nas políticas educacionais demandam tempo para surtir efeito e, no Brasil, parece que se têm muitos governantes brincando de fazer política educacional. Quer-se um cidadão, crítico, reflexivo, participativo e pronto para o mercado de trabalho, mas não lhe dão as condições mínimas. A concentração de renda persiste e o discurso agora é precisa-se reformar.

Apesar de pequenos avanços em ilhas de excelência, a educação brasileira, como um todo, continua patinando, poucas são as discussões que surtem o efeito desejado. Será que a educação brasileira, algum dia, poderá ser fator decisivo do nosso real crescimento ou grande parte da população continuará a ser mercadoria barata num mercado de trabalho, onde tudo tem o seu preço? E, a propósito, a educação parece ser uma valiosa moeda de troca em um futuro não muito distante. Quem dá mais?

No ano de 2017 saiu o ranking dos países com maior concentração de renda, sendo que o Brasil, como era de se esperar, ocupa as primeiras posições. Assim, enfatiza-se que, enquanto não houver uma distribuição de renda mais equitativa entre a população brasileira, com investimentos massivos em educação e saúde, com consequente valorização dos profissionais da educação e da saúde, o nosso País vai continuar a derrapar quando o tema for educação de e com qualidade.

Pondera-se que uma Base Nacional Comum Curricular se torna urgente e necessária, contudo, não se concebe as discussões tais como elas foram feitas. Sem uma política real de discussão da educação, como

tema prioritário e urgente, não haverá melhorias substanciais nos índices de desenvolvimento educacional e socioeconômico, e, após as discussões, é claro, investimentos bem mais expressivos dos que se obtém no presente. Um simples documento não tem e não terá poder de mudar o atual cenário desolador.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-3versao.revista.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Resolução CNE/CEB n. 4, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB n. 5, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos**. Resolução CNE/CEB n. 7, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Resolução CNE/CEB n. 2, 2012

BRASIL. Lei n. 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – 1ª a 4ª série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – 5ª a 8ª série**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANAN, Silvia Regina. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais**: só há intervenção quando há consentimento? Campinas: Mercado das Letras, 2016.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Santa Catarina: UFSC, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Revista Perspectiva**. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/nucleos/nup /perspectiva.html>.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS: QUILOMBOCLADA RAP'ENSANDO AS IDENTIDADES AMAZÔNICAS E AS CONTRIBUIÇÕES DO *RAP* PARA A EDUCAÇÃO INFORMAL NA AMAZÔNIA

Tarciso Pereira da Silva Júnior
Michelly da Silva Mendes

Resumo

Trata-se de um breve estudo sobre a questão identitária tratada na música "Soul Quilomboclada" do grupo de *rap* Quilomboclada de Porto Velho-RO, o grupo pertencia ao Movimento *hip hop* da floresta de Rondônia, em 2005 lançou o CD, "Correnteza", o discurso dos *rappers* da banda trata sobre a construção afirmativa e a valorização das identidades amazônicas. O Objetivo da investigação é analise da letra da música principal da banda a partir da ótica da negação da "branquitude" e do mito da "democracia racial". Para tanto faremos uso de teóricos consagrados e importantes para a produção do texto como Hall (2002) Freyre (1998) e Munanga (2004). Em nossa metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo da discografia dos grupos de rap, Racionais MC'S (1992); (1993) e do grupo rondoniense, Quilomboclada (2005).

Palavras-chave: Quilomboclada. Educação. Identidade. Rap.

INTRODUÇÃO

O *rap* (*rhyme and poetry* – ritmo e poesia) é a vertente musical do movimento *hip hop*, que nasceu nos Estados Unidos na década de 1960. Além do *rap*, o *hip hop* conta com o *rapper* (cantor, antigo MC, Mestres de Cerimônia), os *DJs* (disc-jóqueis), a dança (*break dance*) e a pintura ou arte plástica (*grafite*). O rap passou a ser uma metodologia educacional utilizada como ferramenta para conscientizar as comunidades pobres sobre as dificuldades sofridas pelos negros e demais etnias exploradas e oprimidas nas periferias. O *hip hop* chegou ao Brasil através dos bailes *Black Power* em meados dos anos de 1980 em São Paulo e Rio de Janeiro se manteve a essência da luta contra o racismo (Mendonça Júnior, 2014).

O gênero musical *rap* na década de noventa (90) se espalhou pelo mundo, e também está presente na Região Norte do Brasil, fazendo menções a uma realidade enormemente assinalada pela presença da

floresta Amazônica. Produzida nas grandes capitais, como Belém, Manaus e Porto Velho, o *rap* desta região resgata informações do folclore local e também faz crítica a problemas peculiares daquela região, principalmente aqueles vinculados à aniquilamento da floresta pela exploração econômica e os problemas de identidade dos povos da floresta. Um exemplo é o movimento hip hop da floresta do Estado de Rondônia (MHF-RO) que se designou como uma representação cultural, mas também contra cultural, social e política, orientada para a construção de uma sociedade socialista e ecologicamente correta. Para Gomes (2014, p. 92) os *rappers* do MHF estavam "[...] ligados à militância política, à militância em Organizações Não Governamentais (ONGs), e causas indígenas e ambientais, representa uma peculiaridade da situação geográfica dessa região".

Para a concepção mais extensa dos problemas abordados pelas letras das músicas dos grupos de *rap* do movimento *hip hop* da floresta de Rondônia, realizaremos um estudo sobre o grupo Quilomboclada e especificamente a letra principal do CD *Correnteza*, "Soul Quilomboclada". No entanto, é necessário considerar a possibilidade da construção afirmativa das identidades amazônicas que vai além da declaração de distinção entre o que é e o que não é identidade amazônica. É preciso assim enxergar as identidades amazônicas que se formaram dentro de um movimento de troca entre os identificadores nativos e os identificadores brancos. Por isso, pode se considerar que, a partir das letras do grupo de *rap* Quilomboclada, seja possível conferir reconhecimento identitários dos jovens portovelhense a partir da reeducação da percepção das identidades amazônicas.

O importante nesse trabalho é a que na letra da música "Soul Quilomboclada" produzidas pelo grupo no ano de 2005 no seu primeiro CD, intitulado *Correnteza*, os discursos são construídos em torno de denúncia das situações de opressão e exploração racial, social e geográfica, da exclusão do processo produtivo e da condição de miséria e abandono das populações amazônicas. No entanto é relevante também para a compreensão mais ampla dessa letra e objeto de nossa investigação é o *rap*'ensar as identidades amazônicas e a discussão sobre a enunciação

da natureza do homem amazônico proposto pelos *rappers* do grupo Quilomboclada.

EDUCAÇÃO INFORMAL E IDENTIDADES AMAZÔNICAS

O movimento *hip hop* pode ser definido como uma prática educativa informal produzido pelos jovens pobres especialmente por negros. O *rap* por sua vez é a expressão mais difundida e que difunde o movimento cultura, principalmente na mídia. Traz em pauta questões polêmicas como racismo, discriminação, miséria nas periferias, drogas, violência policial etc., presentes no dia a dia das classes subalternas. Os elementos fundamentais do *rap*, por exemplo, são decodificados como ressignificações de práticas culturais de ascendência africanas, ligadas a música e a tradição oral do canto falado. Assuntos referentes à etnicidade estão quase sempre presentes nas letras de *rap* criadas pelos jovens (Andrade, 1996).

A relação entre o rap e a escola formal, sempre foi de conflito e às vezes contraditória, pois a maioria dos *rappers* descreve a escola em suas letras com um lugar sem atrativos e desacreditado, embora entendam que a educação é o melhor caminho a seguir e a escola deva ser um local de transformações sociais. Na música "O homem na estrada", do grupo de *rap* Racionais MC's, o *rapper* Mano Brow vai direto ao tema ao retratar através da música a realidade social vivida pelos afro-brasileiros no sistema educacional:

> Empapuçado ele sai, vai dar um rolê/ Não acredita no que vê, não daquela maneira/ crianças, gatos, cachorros disputam palmo a palmo/ seu café da manhã na lateral da feira/ Molecada sem futuro, eu já consigo ver/ Só vão na escola pra comer, apenas nada mais/ Como é que vão aprender sem incentivo de alguém/ Sem orgulho e sem respeito/ Sem saúde e sem paz? (Racionais MC'S, 1993).

A realidade narrada sobre os jovens negros nesse fragmento de *rap*, mostra uma realidade cruel enfrentado por eles em São Paulo. São poetas que narram seu dia a dia, suas histórias de vidas e suas origens, fato

que a escola formal evita tratar no espaço escolar. O sistema educacional implantado no Brasil é importado e estar distante de trocas simples de conhecimento, é uma cópia da educação de outros povos, e hoje vem crescendo a influência da educação norte-americana. As características dessa educação não se encontram com os variados modelos de saberes populares do cotidiano (Brandão, 2004).

Trabalhamos com o conceito de educação defendido por Brandão (2005, p. 10), ao assumi que "a educação é, como outras, fração do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade". Percebemos a grande diferença entre a educação escolar e a praticada do lado de fora dos muros da escola. O movimento *hip hop* e o *rap* é um exemplo disto, as bancas, batalhas e bailes preenche a vida ociosa dos jovens desse movimento cultural, com informações e conhecimentos com fundamentação de referências bibliográficas excluídas pela educação escolar.

Stuart Hall (2002) descobre alguns pontos sobre a identidade cultural na "modernidade tardia" exibindo uma afirmativa de que as identidades modernas estão sendo descentradas, decompondo as identidades pessoais, agitando a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos unificados e causando uma "crise de identidade". A apresentação de um sujeito pós-moderno, com uma identidade constituída e transformada sucessivamente em relação à natureza pelas quais são imaginados nos sistemas culturais que os circundam, mostra a obrigação de adaptação deste sujeito em uma sociedade que influi e é influenciada pela globalização soltando-se de seus apoios estáveis nas memórias e nas estruturas, deslocando as identidades culturais nacionais. Hall (2002) ainda mostra o efeito crítico e contorcionista da globalização nas identidades centralizadas e terminadas de uma cultura nacional. Esse efeito legitimamente plural modifica as identidades implantas, tornando-as menos fixas, plurais, mais políticas e diferentes.

> A globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do global nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do local. Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais

> contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes (Hall, 2002, p. 97).

Ao lado da convergência rumo à homogeneização e à globalização, há também um encanto com a diferença e com a mercantilização da etnia e da cultura. Há ao lado com o choque global um novo interesse pelo local, originando novas identidades globais e novas identidades locais. Mesmo em uma ação mais lenta que em outras regiões do país, a Amazônia participa desse processo.

Atualmente, a Amazônia idealizada homogeneamente dentro da Modernidade se revela a cada momento mais diferente, particular, dinâmica e confusa. Como confirma Castro (2010), o processo de integração do território estimulou as comunidades (reais e/ou virtuais) aos questionamentos identitários, demonstrando diferenças culturais que coabitam no mesmo espaço. É nesse contexto que as populações tradicionais da Amazônia buscam afirmação de suas identidades. Mas é lógico que o reconhecimento das diferenças étnicas se dar a parti da exclusão e da opressão que se traduz na produção ideológica de uma identidade "normal", a identidade branca, que serve de modelo para as demais e quem não se encaixa dentro desse padrão de identidade "normal" fica a margem do processo produtivo, cultural, social e em fim, nas palavras de Souza (2010, p. 89), constitui-se "uma ordem social autoritária".

> A normalização ocorre quando se elege uma identidade como parâmetro para avaliar, classificar e hierarquizar todas as outras identidades presentes num determinado contexto social. No processo de normalização, a identidade hegemônica recebe os atributos de superioridade e positividade possíveis, em relação aos quais as demais identidades são avaliadas sempre a partir de uma falta, daquilo que elas não são em relação ao padrão hegemônico instituído (Souza, 2010, p. 89).

Por ser difícil harmonizar-se nas referências antropológica e do arquétipo indígena do "bom selvagem", as sociedades campesinas amazônicas têm sido muitas vezes renunciadas outras vezes tratadas

como invisíveis e tratadas pela bibliografia antropológica antiga como uma aberração das sociedades locais (indígenas). Outros elementos, como a complexidade da sequência histórica e cultural das identidades indígena e cabocla, o tratamento dúbio da ideologia racial brasileira com analogia às populações mestiças, a naturalização ideológica, a-historicidade que qualifica a maior parte dos textos antropológicos sobre as populações amazônicas e, por fim, a marginalização da economia dos "povos da floresta" em comparação ao desenvolvimento econômico nacional, tem cooperado para o demorado reconhecimento desse importante elemento demográfico da floresta amazônica. Portanto, a invisibilidade sócio-política das populações indígenas e caboclas tem sido uma barreira para a sua importância como legítimas herdeiras das florestas em que residem.

Assim, conceituar a identidade cabocla, no contexto da globalização e apresentada numa visão de autovalorização, mostra como a desigualdade e a confusão dos contextos socioculturais atrapalha o seu ajuste em uma unidade identitária. Por isso, a constituição da identidade cabocla tem lugar mais nas externalidades, desde o sistema econômico mercantilista até as modificações da econômica global do que nas sequências locais, em comparação às populações indígenas. Pois os caboclos não têm um passado colonial de vitórias para chamar, sentem-se afastados dos centros de poder e estão colocados em um contexto de mutações históricas atuais no domínio dos sistemas político-econômicos mundiais. Existem seguimentos e tendências, assim como descontinuidades e desacordos, e o que diferencia essas sociedades é a aptidão de agenciar e procura chances no presente. A identidade cabocla e/ou ribeirinha é, assim, o fruto do que eles são no presente ou foram em um passado.

Finalmente, devemos esclarecer e desmistificar as diversas pressuposições generalistas edificadas sobre as sociedades caboclas. Não há uma cultura cabocla, mas diversas culturas, histórias, identidades e o seu reducionismo pode sugerir a prejuízo do mais importante aspecto no diagnóstico desses indivíduos: a sua variedade. De tal modo, a visibilidade dos caboclos deve acontecer precisamente pelo reconhecimento da sua

heterogeneidade sociocultural. É muito importante define os homens da Amazônia, pelas identidades amazônicas, tendo em vista a multiplicidade de nomenclatura para qualificar o "campesinato amazônico", ou "os povos da floresta", deve ser respeitada a auto declaração identitária do indivíduo: caboclo, ribeirinho, beiradeiro, indígena, quilombola, seringueiro, catador de castanha, entre outras identidades. Porém todas tem um ponto em comum à floresta Amazônica, então o mais sensato é dizer "identidades Amazônicas".

SOUL QUILOMBOCLADA

Para Munanga (1996) quilombo significa assembleia de homens, aberta a todos sem discriminação de descendência, na qual os membros eram submetidos a rituais de iniciação que os unificavam como co-guerreiros em um regulamento de super-homens invulneráveis às armas dos inimigos. Juntando a palavra quilombo com caboclada de caboclo que é o resultado da fusão entre o branco e o índio, surgiu o nome da banda, "Quilomboclada". A mistura de ritmos, as influências tão absurdas quanto originais brotaram um som distinto, digno as suas raízes "beiradeiras", de onde gera a inspiração de seus integrantes. A batida que vem do boi-bumbá e dos batuques dos terreiros, as guitarras do rock, os discursos do *rap* do *hip hop*, com a polirritmia do samba de roda, da música de raiz, é tudo embaralhado, numa harmonia que ultrapassa os limites da concepção, é algo que procura uma química para descobrir a combinação da perfeita harmonia. Como a introdução da letra da música do próprio grupo "Soul Quilomboclada", do CD intitulado *Correnteza* (2005) canta: "De um lugar muito distante/ Vem surgindo a caboclada/ No estilo viajante/ Na bagagem a pancada/ Demarcando território/ Fé em Deus e pé no chão/ Se o passado não foi justo/Vai virar revolução". Como o *rapper* do grupo, Boca diz em favor da caboclada das injustiças do passado vai ocorrer à revolução, a revolução que ele fala é a revolução dos caboclos é o reconhecimento do caboclo como dono do seu próprio destino e construtor de sua história.

Quilomboclada é um grupo de *rap* formado por Samuel, Mc Radar e Boca (vocais), Mestre Xoroquinho, Tino (percussão), Laureano

(bateria), Flamarion (guitarra), Foca (baixo), DJ Vilson (Pick-ups e base), Flávio (roudie) e Fábio Simões (produção). O Quilomboclada procura comunicar a musicalidade afro-indígena, em sua gama de influências, com um rosto urbano, na linguagem do *hip hop*, tendo como prioridade a valorização da cultura beiradeira e dos povos da floresta na linguagem própria da região. É um som eclético, onde se procura fazer uma música valorizando a identidade da juventude amazônica. Eles fazem sempre um som local, mas com uma visão do futuro e a expectativa é que ele seja universal. As letras das músicas têm cunho político social, dá para perceber, mas principalmente falam também do resgate da autoestima do povo beiradeiro, do negro, do índio, daqueles que sempre foram discriminados, excluídos e marginalizados. É uma tentativa de luta dos povos amazônicos, eles levantam uma bandeira de luta para que a nova geração se orgulhe de sua condição étnica e cultural e o erguimento de sua autoestima através da música local e se identificando como pertencente à Amazônia.

Em 2005 o Quilomboclada lançou o seu primeiro CD intitulado *Correnteza*. O CD foi um projeto em parceria com a Prefeitura de Porto Velho através da Fundação Iaripuna. Teve o objetivo de divulgar e fortalecer o movimento cultural na capital, o nome do CD resumiu o momento cultural da cidade, de inquietação, como a correnteza do rio Madeira. As músicas do CD *Correnteza*, de 2005, "Soul Quilomboclada", "Beiradeiro", "Bate cabeça Caboclo" e "Valha", são importantes para a discursão em pauta nesse trabalho, mas iremos nos limitar em analisar a letra da música "Soul Quilomboclada", discutiremos os pontos referentes à questão da construção das identidades amazônicas.

O Soul no duplo sentido, no sentido de ser e também no sentido de pertencer ao movimento a *Soul Music* e Quilomboclada como já foi explicado. Na música "Soul Quilomboclada", o grupo define seu perfil de combate à cultura "dominante" e contra a opressão aos "povos da floresta", na primeira parte da letra da música, o *rapper* Samuel cita quem é o inimigo, mesmo que de forma subentendida. Veja:

> Conheço gente fina/ Se suja se alimpa/ Na fuga de um passado de esquina/ Na luta pela vida se supera faz o clima/ adrenalina da pura/ música de rua/ Agulha de costura na boca de pagar sapo/ Pra ser irmão tem que se mais que chegado/ E nessa guerra somos todos aliados/ Pequenos soldados/ de pensamento blindado/ Ligados, sintonizados/ Na quantia de "malungos' por metro quadrado/ Espaço aéreo fechado pro inimigo/ Se eu abrir mão de você renego a Cristo/ Se, só o seu corpo vale mais do que você tem no bolso/ Sua alma caboclo vale mais do que o mundo todo (Quilomboclada, 2005).

A transcrição da letra da primeira parte da música "Soul Quilomboclada", é uma declaração de guerra do Quilomboclada contra "branquitude", contra tudo que o grupo étnico dominante econômico e político representa, a opressão e a discriminação contra os "escuros", as "minorias" étnicas da Amazônia, que na verdade é a maioria que economicamente pouco possui, divididos pela ideologia da teoria do "embraquecimento" defendidas por intelectuais e cientistas brasileiros no início do século XX no Brasil e propagada pelo próprio Estado. Foi criado o "mito da democracia racial", "o Brasil é um país de clima tropical onde as raças se misturam naturalmente e não há preconceito racial" (Racionais, 1992).

A "mestiçagem" em Freyre (1998) é o elemento principal da colonização e da formação cultural brasileira. Seu reflexo na atualidade, conforme a teoria "freyriana", seria o ambiente amigável dos contatos raciais entre brancos, negros e índios no Brasil. O "mito da democracia racial", basear-se no argumento de que "a miscigenação corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre casa-grande e senzala" (Freyre, 1998, p. 36). Contraditoriamente, embora entenda uma relação hierárquica de superioridade na relação sexual, ou melhor, no "estupro colonial" atenuado por Freyre (1998) como uma "confraternização", esta seria a tecla para a edificação político-ideológica do mito da "democracia racial". Como já dito, trata-se de "um processo de hegemonia racial que contribuiu para estruturar a desigualdade racial no

país, negar sua existência dentro da complexa ideologia da democracia racial e criar as precondições de sua perpetuação" (Hanchard, 2001).

A letra da música "Soul Quilomboclada" vem exatamente para denunciar essa tentativa da elite dominante branca através dos argumentos de mestiçagem com o discurso do "mito da democracia racial", de embranquecer culturalmente o restante da população brasileira não branca, no entanto, negando todos os seus direitos de cidadão e lhe deixando a margem do processo produtivo. Como alternativa de resistência o grupo traz a proposta de construção positiva e autovalorização das "identidades amazônicas". Como já foi citada a cima na primeira parte da letra da música "Soul Quilomboclada" (2005); "Se eu abrir mão de você renego a Cristo/ Se, só o seu corpo vale mais do que você tem no bolso/ Sua alma caboclo vale mais do que o mundo todo". É nesse clima de valorização identitária do caboclo que o Quilomboclada nega o embraquecimento, se posicionando na vanguarda dos oprimidos da floresta amazônica.

Na segunda parte da letra da música "Soul Quilomboclada", o grupo se apresenta e se auto define, deixando exposto quem eles representam o *rapper* "Samuel", dar uma entonação na voz, digno dos grandes nomes do *rap* nacional, a letra contagia e convida a juventude amazônica a se rebelar contra o sistema de opressão ideológico e se orgulhar de suas características étnico-raciais individuais e multiculturais. Observe a transcrição da segunda parte da letra da música "Soul Quilomboclada" (2005):

> Eu me apresento, sou negro e caboclo/ Afro-indígena daqueles bem loucos/ Se você gosta de tudo que é pouco/ Eu e você somos apenas o oposto/ Já caí, já chorei, já sofri/ Pelo meu corpo tenho as marcas de Caim/ Eu sigo em frente/ Minha aldeia é diferente/ O meu povo é consciente/Por que sabe a dor da gente/ Já quebramos a corrente/ Que você me colocou/ Paulo Freire me ensinou/ No passado ele lutou/ Hoje eu sei a diferença do oprimido e o opressor (Quilomboclada, 2005).

A origem da escravidão no Brasil faz-se refletir após a abolição na estrutura mental colonizadora presente na consciência e nas práticas das elites intelectuais e política do Brasil. Nutrido por um anseio negativo em alusão ao negro, ao índio e aos outros mestiços de pele escura, a força das ideologias racistas estão presentes ainda hoje na consciência coletiva da maioria dos brasileiros, sendo excitada, até certa medida, na mistura das raças buscando "branqueamento" como possibilidades de ascensão social. A constituição ideológica do desejo em ser aceito culturalmente como branco e da adoração ao que é do branco ou negação do legado da diáspora cultural africana veio, em boa parte da nossa história, modelando a "psique" do brasileiro e seu anseio de dependência recíproca racial.

Ao pesquisar a maneira em que se atuam na nossa história cultural os discursos da mestiçagem, se interrogar quais os desenvolvimentos ideológicos de um processo biológico, portanto, nos preocupam as ideias apoiadas numa interpretação sociológica desses fatos (Munanga, 2004). O grupo de rap Quilomboclada aponta em sua letra "Soul Quilomboclada", a insatisfação dos oprimidos contra os seus algozes, é a negação do branco e a valorização de tudo que não é branco, o quilombola, o negro, índio, caboclo, ribeirinho, beiradeiro e outras definições identitárias das populações da floresta amazônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho é fruto do empenho de revisões bibliográficas sobre a questão racial no Brasil que é discutida dentro das letras de rap de vários grupos no Brasil e no Mundo. O interesse pelo assunto surgiu a partir das participações de bailes e festa da cultura *hip hop* em Rondônia. O artigo foi produzido com as leituras e por horas de escuta atentar as músicas e letras elaboradas pelos *rappers*, a atenção empreendida para compreender as mensagens transmitidas, o próprio estilo de vida dos jovens do movimento *hip hop* da floresta de Porto Velho-RO, divulgadores de uma educação informal que proporciona uma consciência ecológica preocupada com a floresta amazônica e com as populações que tiram dali seu sustendo, uma consciência solidaria,

politicamente correta e socialista em defesa dos oprimidos e marginalizados pelo sistema capitalista. O estudo buscou ser uma introdução às pesquisas sobre os significados e a importância do rap para as discussões étnico-raciais na Amazônia.

A educação brasileira está longe de chegar ao seu objetivo de se igualar ao patamar mundial, mas devemos fazer a nossa parte em ajudar e a lutar para que as leis sejam postas em prática. Muitos programas para escola e professor estão disponíveis pelo governo, para que possamos fazer nossa parte e melhorar o rumo da educação. Ao governo cabe investir cada vez mais na educação, pois o investimento feito até agora não foi o suficiente para melhorar a qualidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elaine Nunes. **Movimento negro juvenil**: um estudo de caso sobre os rappers de São Bernardo dos Campos. 1996. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

BRANDÃO, C. da F. **Estrutura e funcionamento do ensino**. São Paulo: Avercamp, 2004.

CASTRO, Fábio Fonseca de. **Desconstruções identitárias na Amazônia Brasileira**. Belém, UFPA, 2010.

FREYRE, GILBERTO. **Casa-Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOMES, Renan Lélis. O hip-hop como manifestação territorial: aspectos regionais do rap no Brasil. **Boletim Campineiro de Geografia**, p. 82-104, v. 4, n. 1, 2014.

HALL, STUART. **A Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HANCHARD, M. **Orfeu e o poder**: movimento negro no Rio e São Paulo, 1945-1988. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

MENDONÇA JÚNIOR, Francisco Carlos Guerra de. **HIP HOP como Identidade Cultural Negra e Periférica. A Aversão de Rappers Brasileiros à Rede Globo.** 2014. 194 p. (Dissertação de Mestrado em

Comunicação e Jornalismo)- Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, (28): 56-63, dez./fev. 95/96.

QUILOMBOCLADA. **Correnteza**, "Soul Quilomboclada", 2005.

RACIONAIS MC'S. **Holocausto urbano**, "Racistas otários", 1992.

RACIONAIS MC'S. **Raio X Brasil**, "O homem na estrada", 1993.

SOUZA, Sérgio Luiz de. **Fluxos da alteridade**: organizações negras e processos identitários no Nordeste Paulista e Triângulo Mineiro (1930-1990). 2010. 450 p. Tese (Doutorado em Sociologia)- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

Alexandre Lucindo da Silva Pereira
Ana Cristina Zadra Valadares Warszawisk

Resumo

A formação de professores especializados no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) relacionada à reflexão sobre o seu ensino e aprendizagem, irá trazer grandes avanços para as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos em questão. Neste sentido, é necessário refletir a formação de futuros e/ou já atuais profissionais como plena capacidade e habilidade necessária para exercer suas funções com a comunidade surda, observando a proporção em que estes saem preparados em seus cursos de graduação/licenciatura para atuarem com a inclusão no ensino regular com os discentes surdos. O objetivo deste estudo é descrever a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na formação acadêmica dos profissionais em Educação. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e descritivo, as fontes de pesquisa utilizadas foram: artigos científicos, livros e material disponibilizado na internet. Foram levantados, inicialmente, os periódicos científicos na biblioteca virtual Scientific Electronic Library Online Scielo e Lilacs publicados entre o recorte temporal dos anos de 2012 a 2018 utilizando os descritores: Libras. Surdos. Educação. Formação de professores. Os resultados encontrados nesta pesquisa evidenciaram que a implementação da disciplina de Libras no curso superior trouxe contribuições notáveis para a formação de professores, no que se refere à aquisição de saberes necessários para atuar com os alunos surdos. Portanto, conclui-se a necessidade de mais pesquisas correlacionadas à importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na formação acadêmica dos profissionais em educação, podendo proporcionar a mobilização dos professores nas instituições e na comunidade, a fim de que empreguem estratégias e práticas de ensino diferenciadas, propiciando a inclusão dos surdos usuários de língua de sinais.

Palavras-chave: Libras. Surdos. Educação. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O progresso chegou às universidades que expandiram sua docência em relação aos profissionais da língua de sinais buscando, assim, desempenhar o que preconiza a Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010 que regulariza a profissão de tradutores e intérpretes da Libras.

Com o reconhecimento e a regulamentação da Libras, o ensino inclusivo tomou por base a visão sociológica de deficiência e diferença, reconhecendo que todos os indivíduos são diferentes, e que tanto as escolas como as universidades precisam ser adaptadas para atender às necessidades individuais de todos os educandos com ou sem necessidades especiais (Brito, 2017).

Considerando estes pressupostos, à pesquisa, formularam-se os seguintes objetivos específicos: descrever sobre o processo educacional como compreensão da educação superior, analisar o processo de inclusão dos alunos surdos no ensino regular das redes municipais e estaduais e descrever as responsabilidades dos poderes públicos e familiares para educação dos estudantes surdos.

A partir deste cenário, o objetivo geral do estudo é descrever a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na formação acadêmica dos profissionais em Educação.

Percebendo a necessidade dos acadêmicos de licenciatura desenvolver melhor o conhecimento na Língua Brasileira de Sinais (Libras) em sua disciplina, a ausência da temática nos diversos cursos de graduação e a sua carga horária foram muito pouco e ministrada de forma parcial, uma vez que os profissionais não tinham o conhecimento suficiente, por se tratar de uma área ainda muito jovem ao interesse das pessoas ouvintes (não surdas).

Para os acadêmicos, percebeu se o descaso e omissão da falta de cumprimento dos seus deveres para com aqueles que têm uma vida em sociedade, e quão difícil é o surdo no processo de inclusão no meio educacional, uma vez que, os educadores, que deveriam diminuir a desigualdade social, cultural, política e cidadã, não estariam sendo preparados para tal cenário.

É de relevância questionar-se que políticas públicas estariam sendo garantidas a sua cidadania plena. Assim, diante destas análises, surge a seguinte pergunta norteadora: “Importante se perguntar, como estaria a formação gradual nas instituições de ensino superior e nos

cursos de qualificação profissionais para atuação desses indivíduos (surdos)"?

A linguagem de sinais já é uma realidade na área profissional como empresas, escolas, restaurantes, etc., necessitando, ainda, o crescimento do número destes profissionais, intérpretes e tradutores, porque a comunidade surda, como as outras, crescem a cada ano, sendo importante a Língua Brasileira de Sinais (Libras) na formação acadêmica dos profissionais em educação.

Cabe salientar que são raros os professores habilitados para trabalhar com os alunos surdos em sala de aula. Na maioria dos cursos superiores nas universidades, não havia estas especializações para esta área; é por meio do Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005 que se dá obrigatoriedade das aberturas de cursos de Libras.

Pode-se defrontar com problemas, como a ineficiência do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no âmbito da educação superior, materiais didáticos ineficientes, disputas entre surdos e ouvintes pela docência, escolas em que, por falta de conhecimento dos gestores, alunos surdos ficam desassistidos quanto à presença de uma profissional intérprete na sala (Antunes, 2015).

Cabe ressaltar que é necessário estudos aprofundados a respeito do ensino aprendizagem na formação acadêmica dos futuros profissionais em educação, para que os discentes surdos sejam participantes de uma escolarização adequada e significativa, e isto será necessária uma metodologia diferenciada, ou seja, na visualização e no uso constante da Libras, já que os alunos surdos frequentam escolas regulares e também escolas bilíngues, na sua maioria, extintas por falta de investimentos e do apoio governamental.

Sua ineficiência no ensino aprendizagem deve muito, também, à aglomeração de ouvintes e surdos, já que nas escolas regulares, o ensino da língua portuguesa é usado como ápice do ensino e das avaliações, diferentemente das bilíngues, que utilizam métodos adequados ao ensino aprendizagem do aluno surdo, sendo ela como forma de comunicação e expressão.

Pode-se perceber que se fala muito em inclusão, todavia, não basta incluir, uma vez que, esta inclusão dos estudantes surdos não estaria desenvolvendo aprendizagem satisfatória ao surdo. Por isso, a comunidade surda luta pelo direito à escola bilíngue, onde a sua diferença seja respeitada, tendo em vista que os estudantes surdos também necessitam ser instrumentalizados para que exerçam, de fato, a sua cidadania.

Ressalta-se que a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura não pode ser vista, especificamente, como meio para se adquirir vocabulário, mas para desenvolver conhecimentos sobre a prática pedagógica adequada para promoção do educando surdo. É importante salientar que a disciplina é alocada nas matrizes curriculares dos cursos, sendo contemplada em muitas situações em apenas um semestre, algo extremamente incipiente para o aprendizado de uma língua.

A relevância social desta pesquisa é refletir a formação de futuros e/ou já atuais profissionais com plena capacidade e habilidade necessária para exercer suas funções na comunidade surda, observando a proporção em que estes saem preparados em seus cursos de graduação/Licenciatura, para atuarem com a inclusão no ensino regular com os discentes surdos.

EMBASAMENTO TEÓRICO

Nesta seção, apresenta-se o embasamento teórico com diversos autores sobre a temática abordada, sem dispensar as ideias de outras obras que evidenciam serviços centralizados neste ambiente de aprendizagem, com objetivo de fundamentar as normas teóricas que possa colaborar na elaboração da estrutura física reproduzida, avaliações e estudos dos dados pesquisados.

Aspectos históricos

De acordo com Quadros (2014), na Idade Média, no Egito, os surdos eram venerados como se fossem deuses, serviam como mediadores entre os deuses e os faraós, e a população os temia e

respeitava. Já os chineses, os lançavam ao mar, enquanto que em Esparta eram lançados do alto dos rochedos. Na Grécia, eram tidos como seres ineptos por não possuírem linguagem e, por isso, considerados incapazes de raciocinar.

Para Reily (2012), foi na Idade Moderna que existiu a distinção entre surdez e mudez, e a expressão surdo-mudo deixou de ser a designação do surdo em Madri, onde o monge católico, da ordem dos beneditinos, chamado Pedro Ponce de León, iniciou, mundialmente, a história dos surdos, fundando uma escola, ensinando aos filhos de nobres com um alfabeto manual que ele mesmo desenvolveu, inspirado pelos monges que se comunicavam através de sinais devido ao voto de silêncio.

Conforme Raimann (2016), apenas tinham acesso a esta educação, os filhos de pessoas ricas, as demais eram colocadas em asilos junto de indivíduos com inúmeros problemas e origens. O médico suíço Konrah Amman, defendia a leitura labial, porque acreditava que a fala era uma dádiva de Deus, que fazia com que as pessoas fossem humanas, por isso não usava a linguagem gestual, pois para ele, os gestos atrofiavam a mente, embora utilizassem como técnica de ensino para atingir a oralidade.

Veiga (2012) afirma que, na Idade Contemporânea, destacaram-se no ensinamento da linguagem dos surdos pessoas como Roch-Ambroise Cucurron Sicard, L'Épée, Abade Deschamps, Pierre Desloges que se tornou surdo aos sete anos, no entanto, foi Jean Massieu o primeiro professor surdo no mundo, criador de diversas escolas e institutos para surdos.

Nesta batalha dos surdos para disporem de seus direitos à educação através de alfabeto gestual, há um fato importante e obscuro para eles que aconteceu na Europa, no congresso de Milão, onde foi extinta a linguagem gestual de ensino para os surdos, e substituída pelo Oralismo, já que o comitê do congresso era constituído por ouvintes (Felipe, 2013).

Na Alemanha, com a chegada dos nazistas ao poder, os médicos, junto com a sociedade, apoiaram a esterilização de portadores de doenças

genéticas transmissíveis, incluindo a surdez. À época, Berlim continha cerca de vinte e cinco comunidades de surdos (Skliar, 2012).

Em 1951, os surdos conseguiram, após muita batalha, conquistar um importante avanço político, criando uma federação mundial - World Federation of the Deaf (WFD) e, no final do século, assumiram a direção da única universidade para surdos do mundo, Gallaudet University Library, em Washington (EUA) e passaram a divulgar a filosofia da comunicação total (Laborit, 2012).

Emanuelle Laborit era uma francesa, filha de um jovem casal da classe média, surda de nascença, fato descoberto por seus genitores quando ela tinha nove meses, e aos sete anos foi incluída no ensino regular e conheceu surdos que utilizavam a língua de sinais, tendo um bom desenvolvimento intelectual e comunicativo.

A atriz chegou a ganhar o prêmio Molièrie de teatro e foi a primeira surda francesa a escrever um livro denominado "O Vôo da Gaivota", no qual aborda a vida de um surdo em um mundo que não está preparado para conviver com esta diferença:

Esta obra é um presente da vida, permitindo dizer aquilo que sempre silenciei, tanto aos surdos como aos ouvintes. É uma mensagem, um engajamento no combate associado com a linguagem de sinais, que separa, ainda, muitas pessoas (Laborit, 2012, p. 9).

Mediante as dificuldades dos surdos com a língua escrita, Emanuelle teve ajuda de uma intérprete de nome Marie-Thérèse Cuny, que lhe auxiliou, mas conservou seu estilo próprio, o que é observado ao longo da leitura de Laborit (2012):

> Cada palavra escrita e cada palavra em sinais são irmãs." Para Felipe, (2013, p. 130): "Muitos surdos foram excluídos somente porque não falavam, o que mostra que, para os ouvintes, o problema maior não era a surdez propriamente dita, mas sim a falta da fala. Daquela época até hoje, ainda muitos ouvintes confundem a habilidade de falar com voz com a inteligência desta pessoa, embora a palavra fala "esteja etimologicamente ligada ao verbo/pensamento/ação e não no simples fato de emitir sons articulados.

O progresso iniciou-se, no Brasil, quando o imperador Dom Pedro II trouxe Hernest Huet, professor surdo francês, que começou a trabalhar com duas crianças surdas que ganharam bolsas pagas pelo governo, utilizando a técnica francesa que se baseava na linguagem de sinais e a escrita (Lacerda, 2016).

Segundo Antunes (2015), foi nessa fase que o primeiro contato dos surdos brasileiros com a língua de sinais francesa, razão de sua grande influência na Libras, no ano de 1994, passa-se a usar a abreviação Língua Brasileira de Sinais (Libras), criada pela própria comunidade surda e, posteriormente, ocorreram dois fatos importantes para os surdos.

O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão com a Lei n. 10.436, de 4 de abril de 2002, sancionada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, depois, a regularização da profissão de intérprete e tradutor da Libras, pela Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil, 2005).

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

A Língua Brasileira de Sinais não foi criada recentemente, como muitos imaginam. Segundo Lacerda (2016), na Idade Média encontravam-se os primeiros fatos que apontaram a utilização de sinais como forma de comunicação. As autoras relatam que, naquela época, a Igreja Católica tinha participação ativa no modo de vida social.

Os surdos não podiam se confessar nem participar dos sacramentos, pois não tinham uma língua que os fizessem ser entendidos, logo, suas almas eram consideradas mortais. Então, a Igreja iniciou as primeiras tentativas de educar os surdos para participarem dos sacramentos (Lacerda, 2016).

Os monges que viviam em clausura e fizeram voto de silêncio, para não tornar público os conhecimentos adquiridos nos livros sagrados, desenvolveram uma língua gestual para se comunicarem. Esses monges foram convidados para educar surdos (Ramos, 2016).

Rocha (2017) evidencia que Pedro Ponce de Leon, juntamente com seus dois alunos surdos, descendentes de uma família espanhola, ocasionaram um marco histórico no processo de criação e evolução da Língua de sinais. Ponce de Leon foi um monge que viveu num monastério, na Espanha, onde havia voto de silêncio.

Posteriormente, outros trabalhos e estudos começaram a investigar diferentes aspectos da estrutura da Língua Brasileira de Sinais, como Karnopp (2014) que estudou aspectos de aquisição de fonologia por crianças surdas, que apresenta uma análise da distribuição dos pronomes na Língua Brasileira de Sinais e as repercussões desse aspecto na aquisição da linguagem de crianças surdas de pais surdos, publicando parcialmente em forma de livro em 1997, *Educação de surdos a aquisição da linguagem de sinais* (Quadros, 2014, p. 52).

A Lei n. 10.436/2002 institui a Libras no Brasil como língua materna da comunidade surda, sendo regulamentada no ano de 2005, pelo Decreto n. 5.626. Com a regulamentação do Decreto Lei que reconhece a legalidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma de expressão e comunicação da comunidade surda brasileira, desta forma, a comunidade surda passa a ter direito a uma língua materna oficial para os surdos, sendo, no Brasil, a segunda língua oficial (Brasil, 2005).

A Língua Brasileira de Sinais é uma modalidade de comunicação viso-gesto-espacial, ou seja, expressa através das mãos, das expressões faciais e do corpo; possuindo níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, podendo acontecer variáveis dialéticas em todo país (Ramos, 2016).

A língua de sinais é expressa através da configuração de mãos com as localizações em que os sinais são produzidos, os movimentos e as direções são unidades mínimas que formam os sinais. Na língua de sinais, as unidades analisadas para compreensão dos sinais, são consideradas como unidades mínimas que permitem a interação e compreensão do significado (Raimann, 2016).

Os sinais formam-se a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato, em um determinado lugar, podendo ser feito em uma parte do corpo ou em um espaço neutro. A articulação das mãos e a direção são outras unidades mínimas na formação do sinal. A morfologia e a sintaxe na língua de sinais são formadas no espaço. Palavras e frases dependem do espaço para formular um significado (Almeida; Vitaliano, 2014).

Outro padrão que é utilizado como formador de significado da palavra é a expressão facial. Segundo Quadros (2014), na construção de uma palavra em língua de sinais, considera-se os parâmetros espaciais e faciais. Essa estrutura apresentada é complexa e mostra que a língua de sinais possui características próprias. Libras é uma língua moderna natural como qualquer outra língua materna, que acontece no contato com seus falantes.

No caso de Libras, o contato acontece nas comunidades surdas, onde a cultura surda vai formando seus hábitos e costumes, neste caso, é importante o contato entre as pessoas surdas, para formar uma interação favorável à aquisição e desenvolvimento de uma identidade linguística.

O ENSINO DA DISCIPLINA DE LIBRAS

Com a regulamentação da Lei n. 10.436, de 2002, conhecida como a Lei de Libras, surgem os cursos de formação de profissionais na área de Libras, dentre eles a Licenciatura em Letras-Libras, trazendo para o meio acadêmico a profissão do professor de Libras, prevendo, assim, o ensino da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, como disciplinas obrigatórias e, nos demais cursos de graduação, como disciplina optativa.

Para o ensino da Libras, o Decreto n. 5.626, de 2005 assegura, também, que não havendo professores com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem outros perfis, sendo esses, profissionais professores ou instrutores, usuários de Libras com formação mínima de nível médio e

com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (Brasil, 2005).

No entanto, o decreto deixa uma lacuna em relação ao ensino da Disciplina Libras quando se refere à carga horária, à ementa e aos procedimentos metodológicos. Essa indagação decorre da preocupação em identificar os objetivos e os conteúdos que estão sendo previstos para seu desenvolvimento, especialmente, se têm em vista o processo de inclusão dos alunos surdos, se priorizam o estudo da Libras em si ou se compatibilizam os dois temas (Vitaliano; Dall'Acqua; Brochado, 2013, p. 4).

Rebouças (2009) destaca que o ensino de Libras deve se realizar numa abordagem comunicativa, instigando a comunicação por meio da Libras, valendo-se de atividades que envolvam a compreensão e a expressão em língua de sinais. A autora chama a atenção para o excesso de aulas teóricas, tratando-se da educação do surdo, por exemplo, em detrimento das aulas de conversação, das visitas às instituições de ensino de alunos surdos.

Aponta como atividades plausíveis os bate-papos, seminários, visualizações de vídeos e as discussões que subsidiem os alunos licenciandos com conhecimentos para o diálogo com os surdos. Entretanto, é necessário ater-se a uma questão pautada no Decreto, citado acima, em relação ao conhecimento que o professor regente de classe deve ter "acerca da singularidade linguística dos alunos surdos".

Almeida e Vitaliano (2014) destacam a importância desse conhecimento pelo professor e proclamam que, talvez, seja o que melhor justifica a disciplina Libras na formação de professores. Seria esse item acerca do conhecimento da singularidade linguística dos alunos surdos que deveria servir como eixo orientador do planejamento da disciplina.

Ainda, segundo a autora, deve-se atentar naquilo a que se refere, principalmente, a seleção de conteúdos que serão ministrados, cuidando, desse modo, para que a disciplina não se equipare a um curso básico de Libras, mas que vá além do ensino dessa língua, que é indubitavelmente

essencial para a formação de professores, contemplando aspectos cognitivos e pedagógicos fundamentais ao trabalho docente.

O desconhecimento das singularidades linguísticas dos alunos surdos pelos professores, por vezes, ocasiona o equívoco de julgar que esses alunos não aprendem devido a problemas cognitivos, como afirma Skliar (2012, p, 10) [...] "ainda que o modelo antropológico descreva a surdez em termos contrários às noções de patologia e de deficiência, não esclarece o fato de que a surdez está efetivamente incorporada dentro do discurso da deficiência".

Cabe ao professor de Libras, além de trazer questões que desmistifiquem concepções inadequadas sobre essa modalidade de língua, desmistificar questões com relação ao surdo. Então, o espaço da disciplina Libras torna-se um local privilegiado para desmitificar esse discurso da surdez como deficiência.

Com relação à carga horária, numa pesquisa de Vitaliano Dall'Acqua e Brochado (2013), em universidades dos estados de São Paulo e Paraná, que implementaram a disciplina de Libras nos cursos de pedagogia, a quantidade de horas varia de 30 a 102 horas, sendo essas horas divididas entre aulas práticas e teóricas.

Ressalta-se, mais uma vez, a necessidade de trabalhar conteúdos que embasem os licenciandos de conhecimentos teóricos, acerca da educação de surdos e de conhecimentos acerca da Libras. Vale enfatizar as palavras de Almeida (2012, p. 32) quando declara que, na escola inclusiva, ela deve estar presente em todos os lugares e momentos.

É importante esclarecer que o decreto 5.626/05 não presume a formação de um professor regente bilíngue a ponto de dar conta, sozinho, de trabalhar com alunos surdos e ouvintes, ministrando as aulas em português e em Libras; o contexto educacional bilíngue será proporcionado pela presença de outros profissionais e de medidas específicas (Brasil, 2005).

No entanto, entende-se que o domínio, minimamente, da Libras pelo professor irá contribuir para um contexto educacional bilíngue, considerando que o planejamento das aulas é direcionado por ele e,

mesmo contando com o apoio do intérprete para isso, é o professor quem tem a formação didática e deve entender sobre o processo de aprendizagem dos alunos de modo geral.

Desse modo, não podemos subestimar os conteúdos teóricos, tampouco as aulas práticas de Libras. Essas, entendo, que devem ser primordiais, pois nada compensará o sentimento de valorização e afeto que o aluno surdo sentirá quando o seu professor demonstrar interesse e competência linguística para interagir com ele (Reily, 2012, p. 130-131).

Em relação professor/aluno, o primordial mecanismo de interação é a linguagem, na dinâmica escolar, acontecem diversas intervenções comunicativas cuja finalidade é assegurar o andamento do processo pedagógico; o aluno surdo não pode ser isolado de todo este processo. Para que o aluno surdo seja considerado como parte integrante da classe, o professor precisa lhe comunicar o que é esperado dele, transmitindo as regras e os limites do convívio social (Rocha, 2017).

Contudo, o professor sentirá necessidade de conhecer diversos sinais para comunicar regras, negociar novos combinados e explicar tarefas a serem executadas, assim, compreendo que o ensino da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores deve contemplar, além do ensino da língua de sinais, os conteúdos que promovem a reflexão e o embasamento sobre a singularidade linguística do aluno surdo e a importância da língua de sinais no seu processo de interação social e desenvolvimento cognitivo.

A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO EM LIBRAS DE PROFESSORES NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS

Atualmente, o crescimento da inserção de surdos no ambiente escolar requer que a escola os conceba não como meros indivíduos presentes nestes ambientes, mas como sujeitos constituídos de direitos, que possuem especificidades próprias na maneira de conceber o mundo, de se comunicarem e, principalmente, nas formas de serem ensinados e de adquirirem o conhecimento (Antunes, 2015).

Logo, frequentemente, nos ambientes regulares de ensino onde há surdos, conforme descreve Brito (2017, p. 9) "[...] os professores não são e nem recebem treinamentos para serem capacitados a ministrar aulas para alunos surdos".

Portanto, as línguas de sinais podem ser consideradas a grande saída para impedir os atrasos de linguagem, cognitivo e escolar das crianças surdas e, com isso, desconstruir os novos cenários escolares que não oferecem condições favoráveis ao aprendizado do aluno surdo, obstáculos relacionados à comunicação entre ele e os professores ouvintes agravam os prejuízos à sua formação (Salles; Silva, 2005).

Estes pensamentos emergem do novo contexto da educação de surdos, no qual se desencadeia a perspectiva bilíngue, a qual subsidia as ações da educação de surdos, a mesma compreende e tem a Libras como língua primeira (L1) e a modalidade escrita da língua portuguesa, a segunda língua (L2) do surdo.

Para Goldfeld (2018) "[...] se nas instituições escolares, porventura, tais aspectos forem desprezados, podem gerar conflitos de ordens psicológicas, pedagógicas e sociais, causando o fracasso escolar desses sujeitos". Cabe, então, ao professor, saber a responsabilidade e contribuição na sua atuação frente à educação de Surdos quanto ao uso da língua de sinais no processo.

Portanto, é primordial, também, como maneira de incentivar a esta prática, ressaltar que:

O professor deve ser capaz de conceber-se como agente de mudanças do contexto social, já que seu papel extrapola o mero repasse de conhecimentos, sendo, sobretudo, o de formar de cidadãos; sua atuação está comprometida com as condições da escola e com a qualidade de sua formação acadêmica. É ele, o professor, a autoridade responsável pelo processo de ensino aprendizagem de seus alunos (Dizeu; Caporali, 2016, p. 145).

E, em se tratando do valor que a capacitação em Libras traz ao professor, este, ao fazer parte deste universo, de acordo com Vitaliano (2015), possuindo habilidade de construir metodologias apropriadas para

o alcance do propósito de ensino e aprendizagem, considerando a diferença cultural entre ouvintes e surdos no espaço educacional. Assim, cada vez mais é necessário que profissionais da educação, em especial os professores, conheçam, estimulem o uso e utilização da Libras no ensino de surdos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e descritivo, as fontes de pesquisa utilizadas foram: artigos científicos, livros e material disponibilizado na internet. Foram levantados, inicialmente, os periódicos científicos na biblioteca virtual *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e Lilacs publicados entre o recorte temporal dos anos de 2012 a 2018 utilizando os descritores: Libras. Surdos. Educação. Professores.

Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo e bases de dados (Boccato, 2016).

Como critérios de inclusão, foram utilizadas apenas as referências publicadas em idioma português, com textos completos para acesso nas bases de dados atualizados, publicações cujos objetivos fossem a identificação ou a descrição do assunto abordado.

Foram excluídas referências anteriores ao ano de 2011, publicações com outros idiomas, bem como publicações que, embora dentro da temática, não davam resposta aos objetivos do estudo, ou o texto não se encontrava na íntegra.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Salles e Silva (2005) descrevem que a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida, legalmente, como língua apenas em 2002 e, atualmente, é oficialmente incentivada nas políticas públicas, não só nas escolas como, também, na formação de profissionais. O Decreto n. 5626 confronta-se

com uma nova profissionalidade docente que requer novo processo de formação, um desafio às faculdades que formam docentes.

Para Leão (2014), a formação de professores pode ser decisiva para fazer emergir um novo modelo de professor, capaz de coordenar os saberes que realizam em suas práticas, confrontando suas experiências junto ao contexto escolar em que está inserido, sendo que a formação deve ser entendida como espaço de trabalho e formação.

No estudo de Veiga (2012), as propostas de formação devem visar à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de colaborar, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

A autora refere-se que a formação de professores como agentes sociais ocorre num processo formativo, orgânico e unitário e que esta formação se desenvolve na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora. A formação necessita ser realizada dentro de uma perspectiva inovadora, com reais objetivos na sua relação política, no sentido mais amplo.

Para tanto, essa formação deve ser entendida como aquela que deva ser efetivada de maneira continuada e sistemática, expressada por uma concepção de educação que se amplia pelas relações, a qual se busca aprofundar e avaliar a prática do trabalho pedagógico (Quadros, 2014).

Lacerda (2016) diz que essa prática se constrói desde a formação, ou seja, na relação teoria e prática que deve se estabelecer na construção dos conhecimentos relativos à prática pedagógica. O professor é um profissional que detém muitos saberes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos.

Por isso, o saber profissional que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologia e habilidades (Ramos, 2016).

É necessário que o professor repense a sua prática, desenvolvendo novas metodologias, que, não somente, desperte o interesse e a atenção dos alunos, mas os levem a se conscientizar que o aprender não é simplesmente teórico, mas o que se aprende na escola serve para uso em sua vida cotidiana. O educador que irá atuar nesse atual contexto precisa fazer um movimento constante de ação-reflexão-ação acerca desta temática, possibilitando, assim, a inclusão escolar de alunos com surdez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, diante das informações obtidas sobre o tema e a discussão com o os resultados, afirma-se que os objetivos propostos para o estudo foram atingidos com o propósito de construir maior entendimento em relação à temática sendo contemplada, mas que a conclusão deste estudo não encerra, em si, as inquietações de seu proponente pela busca de mais esclarecedoras informações inerentes à educação de Surdos no Brasil.

Quanto à produção relativa ao ensino superior, verificou-se que as produções acadêmicas, no concernente ao que prevê o decreto 5.626/2005, são ainda mais escassas e incipientes do que aquelas referentes à educação básica, pode-se notar que os cursos de licenciatura ainda não se adequaram ao preconizado legalmente.

Em relação ao Ensino Superior, percebe-se as dificuldades dos cursos de licenciatura em se adequar para o atendimento ao dispositivo legal, especialmente pela dificuldade de mão de obra qualificada para ministrar a disciplina Libras. É primordial destacar que a escassez de produções na área investigada dificulta, momentaneamente, a visualização de um quadro mais amplo no cenário da pesquisa educacional sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.J. F.; VITALIANO, C.R. A. **Disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos**: experiência dos graduandos. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2014.

ANTUNES. A.L. **Perspectiva intercultural e a educação inclusiva de surdos**. Campinas, Editora: Saraiva, 2015.

BOCCATO, V.R.C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa educação inclusiva**: direito à diversidade. Secretaria de Educação Especial; 2005. Disponível em: <www.fepe.org.br/Educação/Especial>. Acesso em: 2 mar. 2020.

BRITO, L. F. **Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, Língua Brasileira de Sinais –SEESP, São Paulo. 2017.

DIZEU, L.C.T. de B.; CAPORALI, S. A. Uma língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, ago. 2016.

FELIPE, T.A. Políticas linguísticas para inserção da Libras na educação dos surdos. **Informativo técnico-científico Espaço, INES**, Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 33, janeiro dezembro/2013 p. 33-46.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2018.

LACERDA, C.B.F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, ago. 2016.

LABORIT, E. **O voo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 2012.

LEÃO, A.M.C. **O Processo de inclusão**: a formação do professor e sua expectativa quanto a desempenho acadêmico do aluno surdo [Dissertação]. São Carlos: UFSCAR, 2014.

KARNOPP, L.B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ArtMed, 2014.

QUADROS, R.M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2016.

RAIMANN, **A. Formação de professores e elementos curriculares da formação. Desafios da formação de professores**: saberes, políticas e trabalho docente. Curitiba: Editora CRV, 2016.

RAMOS, C. R. Libras: A língua de sinais dos surdos brasileiros. In: Instituto de professores públicos e particulares-IPPP (Org.). **Projeto educação especial inclusiva/manual do aluno**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado do Trabalho-RJ, 2016.

REILY, S.V. **A implantação da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular obrigatória na Universidade Federal de Sergipe** (Dissertação de Mestrado). Universidade federal de Sergipe, 2012.

REBOUÇAS, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema o contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2012, p. 143-155.

ROCHA, C.H. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões**. D.E.L.T.A., v. 23, n .2, p. 273-319, 2017.

SALLES, H.M.L, SILVA, R.C.J. Ações de capacitação de professores: uma nova realidade na educação de surdos. **Revista Arqueiro**, v. 12, p. 7-10. São Paulo, 2005.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

VEIGA, I.P.A. **Formação de professores**: políticas e debates. São Paulo: Papirus; 2012.

VITALIANO, C.R. **Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre a integração de alunos especiais e a formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. 2015.

VITALIANO, C.R; DALL'ACQUA, M.J; BROCHADO, S.M. A disciplina Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia. In: **Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional**, Rio de Janeiro, v. 39, n. p. 106-121, maio/ago. 2013.

GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTA PARA DESENVOLVER COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO EDUCANDO

Geovânia de Souza Andrade Maciel
Viviane Silva de Oliveira Nolascio
Lusinilda Carla Pinto Martins

Resumo

O presente artigo busca apresentar os gêneros textuais como ferramenta indispensável em sala de aula no desenvolvimento de competências comunicativas, contribuindo assim para sanar as dificuldades de leitura e escrita, bem como colaborando para a formação de um sujeito crítico capaz de utilizar a língua nos seus mais diversos contextos sociais. Dessa maneira será utilizado como base teórica: Chomsky (1957); Dell Hymes (1972); Bakhtin (1979); Travaglia (2009); Marcuschi (2002); Dolz e Schneuwly (2004, 1999); Rojo; Barbosa (2015); documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); dentre outros, de tal maneira que através de uma abordagem teórico-metodológica, procura-se enfatizar as contribuições dos Gêneros Textuais como técnicas de aprimoramento das práticas comunicativas para o ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Competência Comunicativa. Recurso Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Na atualidade estamos diante de um grande número de tecnologias, que apresentam um ritmo acelerado de transmitir e adquirir conhecimento, o que por vezes ocasiona um descaso dos educandos com relação às práticas tradicionais de leitura e escrita, sendo constante ouvir que o aluno não gosta de ler e tão pouco consideram as aulas de Língua Portuguesa prazerosas.

Diante dessa problemática surge a necessidade de uma retomada crítica de abordagens teórico-metodológicas a respeito do trabalho com Gêneros Textuais em sala de aula, no intuito de fomentar o interesse nos educandos pela leitura diversificada, contribuindo no desenvolvimento de competências comunicativas e textuais.

Este artigo pretende apresentar o gênero textual como instrumento capaz de fornecer subsídios para a prática comunicativa do educando, evidenciando que o exercício de leitura e produção escrita através dos gêneros textuais é atividade essencial para o aprimoramento de competências não apenas comunicativa, mas também linguística e discursiva.

Dessa maneira, esse trabalho se baseia em teorias que apresentam relações nos aspectos de estudos da linguagem, entre os quais, enfatizamos Chomsky (1957); Dell Hymes (1972); Bakhtin (1979); Marcuschi (2002); Dolz e Schneuwly (2004; 1999), entre outros; com o intuito de fornecer reflexões e subsídios para o trabalho em sala de aula a partir do uso de gêneros textuais.

GÊNEROS TEXTUAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

São constantes as pesquisas envolvendo o uso de gêneros textuais como ferramenta transdisciplinar em sala de aula, resultando em técnica sociocognitiva e discursiva nas aulas de língua portuguesa, possibilitando associar experiências significativas, desenvolvendo a capacidade de compreender e utilizar a linguagem.

Conforme Marcuschi (2002) os gêneros textuais são

> *Textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características *sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos [...] (grifo do autor).

Os gêneros textuais estão presentes na nossa vida cotidiana e, sendo assim, os utilizamos frequentemente. Alguns exemplos são: o telefonema, a carta, o bilhete, a música, a receita culinária, o horóscopo, a lista de compras, a resenha, a sinopse de um filme, a conferência, a aula expositiva, as instruções de uso, entre tantos outros.

Justamente por esse caráter genérico é que Schneuwly e Dolz (2004) apresentaram os gêneros textuais como referência no processo de

ensino aprendizagem, visto que possibilitam um trabalho flexível nas escolhas e abordagens que de acordo com o ciclo de ensino poderá progredir a contextualização das práticas pedagógicas, desenvolvendo no aluno a capacidade de reconhecer, analisar e produzir estratégias de organização textual-discursiva (fala e escrita).

Podemos sair da terminologia "gênero textual" utilizada por Marcuschi e demais autores, e dar continuidade a definição anterior a partir de uma perspectiva bakhtiniana seguida por demais estudiosos, que usam o termo "gêneros discursivos", e assim seguem a teoria de gênero de discurso de Bakhtin (2003, p. 262) que afirma:

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Vale salientar que ao trabalhar com os gêneros, torna-se de suma importância projetar a compreensão do gênero escolhido, independentemente da modalidade estudantil envolvida. Sob essa ótica Dolz e Schneuwly (2004) apontam a relevância de sistematizar sequências didáticas ao trabalhar gêneros:

> Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Em todas as atividades do nosso cotidiano utilizamos os gêneros discursivos, sejam eles orais, escritos, impressos ou digitais, para organizar nossa comunicação. Rojo e Barbosa (2015, p. 20) exemplificam alguns gêneros discursivos da nossa prática corriqueira: ao fazer uma **lista** para as **compras** do mês; no próprio mercado ao localizar melhor as mercadorias, efetivando a leitura de **placas** em cada seção; a leitura dos **rótulos** para melhor esclarecimento da composição do produto; a consulta da **etiqueta de preços**; somatória feita pelo caixa na **planilha de**

cálculo; o preenchimento do **cheque** ou mesmo a digitalização da **senha do cartão de crédito ou débito**... Todos são exemplos de tarefas cotidianas que fazem uso de vários exemplos de gêneros textuais (grifo das autoras).

Comprova-se então que a aprendizagem através dos gêneros textuais pode se respaldar num processo de apropriação das experiências adquiridas nas práticas sociais do educando, funcionando "como megainstrumentos que fornecem suporte para as atividades de linguagem nas situações de comunicação e que funcionam como referências para os aprendizes" (Dolz; Schneuwly; 1999, p. 7).

GÊNEROS TEXTUAIS: NUMA PERSPECTIVA DE DESENVOLVER COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS

Diante dos estudos realizados podemos perceber que a utilização dos gêneros textuais como ferramenta pedagógica em sala de aula é de fundamental importância para a aquisição da competência comunicativa dos educandos. Sendo assim, vale salientar o conceito de competência comunicativa na opinião de alguns autores.

Para Dell Hymes (1995), a competência comunicativa é a capacidade de o sujeito circular na língua-alvo, de modo adequado/apropriado, de acordo com os diversos contextos de comunicação humana. Portanto, é a habilidade de empregar os enunciados da língua em situações reais de comunicação.

Almeida Filho define competência comunicativa como:

> Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente (Almeida Filho, 1997, p. 56).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's; 1997), o importante é saber utilizar a fala adequadamente nas diversas situações de comunicação. A questão não é corrigir a forma que se fala, mas

adequar a linguagem para que ela se torne eficiente. Tal afirmação baseia-se em estudos numa perspectiva sociolinguística aplicada aos usos sociais da língua, possibilitando uma aprendizagem mais isonômica especialmente em práticas escolares tão dispares vivenciadas em um país tão diversificado culturalmente quanto o Brasil.

Nessa linha de pensamento, entende-se que é papel da escola proporcionar situações didáticas onde os educandos possam utilizar a linguagem oral nas diferentes circunstâncias comunicativas principalmente nas mais formais:

> A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual 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. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (PCN, 1997, p. 26).

Conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais: "A língua deve estar situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido." Notadamente, é possível reconhecer a importância de valorizar os estudos dos gêneros textuais nas escolas, justamente porque várias pesquisas já corroboraram para demonstrar as competências que são adquiridas, quando as diversidades de gêneros vivenciados na vida do estudante são abrangidas na escola, buscando permitir uma comunicação mais bem-sucedida entre os falantes e consequente progressão na escrita.

Compreendemos que as escolhas de um educador no percurso do processo do ensino-aprendizagem possibilitam a materialização da competência comunicativa. Assim retornamos nos conceitos de competência linguística e desempenho iniciado por Noam Chomsky

(1957) e que serviram de elo para os conceitos de Competência Comunicativa desenvolvidos posteriormente por Dell Hymes (1972), Christina Paulston (1974), Canale e Swain (1982), Celce-Murcia (1995), Almeida Filho (2005) e Edicleia Basso (2008) que abordaram competência comunicativa em uma segunda língua. Entretanto esses estudos também despertaram o compreender da necessidade da aquisição da competência comunicativa primeiramente na língua materna. Diante de tais conceitos os gêneros textuais apresentam-se como instrumento pedagógico de grande valor no intuito de alcançar determinados objetivos que abrangem não somente assuntos socioculturais e cognitivos, mas também estratégias de cunho comunicativo.

Travaglia (2009, p. 17) faz o seguinte questionamento: "Para que se dá aulas de português a falantes nativos de português?" O autor ressalta na sequência que o ensino do português é necessário, pois, "o ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor)".

Entende-se, portanto, que a competência comunicativa dos educandos é desenvolvida quando estes são estimulados a participarem de diferentes situações de comunicação. Para tal, faz-se necessário que os mesmos tenham contato constante com textos diversificados. Nesse sentido, Travaglia (2009, p. 19) conclui que:

> Se a comunicação acontece sempre por meio de textos, pode-se dizer que, se o objetivo de ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa, isto corresponde então a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997, p. 21) avaliam o texto como essencial para o ensino e frisam sobre a importância de que "cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações". Assim, ao utilizar os gêneros

textuais de forma correta em sala de aula os mesmos permitem que os alunos desenvolvam habilidades escritas e orais.

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que a linguagem oral não é desenvolvida de maneira correta, sendo pouca utilizada nas salas de aula, visto que a grande preocupação da escola está voltada para o desenvolvimento da escrita. Os autores afirmam que esta deve ser bem trabalhada no contexto escolar, uma vez que os alunos fazem uso da mesma em diversas situações comunicacionais, seja dentro da escola ou fora dela.

Nina (2012, p. 98), destacou alguns exemplos de gêneros orais que podem ser ensinados na escola como: peças de teatro, palestras, exposições em seminários, júri simulado a partir de peças de argumentação, reportagens de TV ou entrevistas também simuladas, sarau de poemas, entre outros. Todos os gêneros sendo, portanto, importantes para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Desse modo, cabe destacar que:

> Um ensino e aprendizagem da língua a partir da perspectiva dos gêneros não está em se trabalhar "narração" (pedindo ao aluno "faça uma narração"), ou uma "dissertação", mas em fazer com que o aluno perceba a dinâmica existente numa relação sócio comunicativa, as diferentes possibilidades com que ele pode interagir com o mundo ao seu redor por meio da linguagem. Essa interação é direcionada sempre por um propósito comunicativo: se deseja sair e não há ninguém em casa, ele pode utilizar o Gênero Bilhete; se compra um celular e não sabe usar, provavelmente vai precisar ler o manual, ou seja, ler o Gênero Instruções De Uso; se sua mãe pede para ir ao mercado, poderá utilizar o Gênero Lista De Compras, e assim por diante (Nina, 2012, p. 90).

Portanto, considerando a utilização dos gêneros textuais para o desenvolvimento da competência comunicativa, compreende-se que estes são de fato uma excelente técnica de ensino em sala de aula. É por tudo já explanado que Schneuwly e Dolz (2004) já afirmaram que eles compõem "o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o

material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados acerca da definição do termo gêneros textuais e do termo competência comunicativa, apreendeu-se o quanto os gêneros textuais podem contribuir para a formação e aprimoramento da competência comunicativa nos educandos, resultando na constatação de que o uso deste recurso como instrumento pedagógico é indispensável no ensino aprendizagem.

Os diferentes tipos de gêneros que fazemos uso no cotidiano, quando utilizados a partir de uma ação pedagógica planejada, resultam em fomento para o desenvolvimento de habilidades orais e escritas, além de ser insumo reflexivo ao integrarem a consciência crítica do educando para se posicionar na sociedade a partir das práticas de linguagem.

A fim de que os gêneros textuais contribuam para a formação comunicativa dos alunos, faz-se necessário que estes tenham contato com diversos tipos de textos e que sejam orientados sobre a maneira correta como estes devem ser elaborados em sala de aula, conhecendo os processos de interação que podem ser desenvolvidos, de modo a permitir uma comunicação mais próspera entre os falantes, e no intuito de que a produção não se torne algo mecânico e sem valor para os mesmos.

Logo, entende-se que a utilização da abordagem apresentada é perfeitamente compatível em qualquer sala de aula, desde que a partir de um planejamento pedagógico consciente, sendo de suma valia para o aprendizado dos estudantes, visto que possibilita a estes a oportunidade de se tornarem cidadãos com capacidade comunicativa necessária para a vivência em sociedade.

Em termos práticos, poderíamos afirmar que o uso de diversos gêneros textuais propicia um trabalho favorável diante da heterogeneidade vivenciada nas salas de aulas, além de contribuir para a elaboração de atividades contextualizadas e significativas para o educando. Sob essa ótica o ensino da língua materna passa a alcançar objetivos relevantes: o desenvolvimento das habilidades comunicativas,

discursivas, linguísticas do estudante, bem como auxiliando na sua formação de cidadão crítico. A ação pedagógica planejada através dos gêneros textuais diversos confirma-se, então, como essencial para se alcançar as competências comunicativas ambicionadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 151.

BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

HYMES, D. Acerca de la Competencia Comunicativa. In: Llobera, M. et al. Competencia comunicativa. **Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.** Madrid: Edelsa, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva et al. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

NINA, Bianca Della. **Tipologia e gêneros textuais.** Rio de Janeiro: Publit, 2012.

ROJO, Roxane Helena R; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 152 p. Estratégias de ensino, 51

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** São Paulo: Cortez, 2009.

DIDÁTICA(S) ENTRE DIÁLOGOS: POR UMA EDUCAÇÃO PLURAL NOS CAMINHOS DA LITERATURA

Adriana Fernandes

Resumo

O presente artigo versa sobre a Literatura como prática discursiva, constituindo uma excelente estratégia pedagógica para uma educação plural, imersa num contexto de diferentes linguagens, que explora relações entre o ensino de língua, linguagem e educação, além de contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. A leitura de textos literários traz respostas para questões de outras esferas (Lajolo, 1982; 1993; Cosson, 2006) sociais, uma vez que a intertextualidade, um dos elementos constitutivos dos textos literários (Maingueneau, 2004), propõe algumas reflexões sobre o papel do letramento literário como mediador dos diálogos constituídos neste gênero textual e de outros diálogos derivados dele, o que contribui para a formação do sujeito crítico. Para realizar tal estudo, nos ancoramos nos pressupostos teórico-metodológicos delineados pelo Círculo de Bakhtin e sua concepção de língua e linguagem, bem como alguns outros conceitos relacionados, importantes para detectar a flexibilidade dos enunciados e a reflexão que deles resulta: *gêneros do discurso, intertextualidade, vozes discursivas.*

Palavras-chave: Literatura. Diferentes linguagens. Educação Plural.

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, muitas foram as transformações nas diversas áreas do conhecimento humano. Os estudos da linguagem, por exemplo, passaram a ser objeto de investigação nas mais variadas áreas de interesse: até mesmo no âmbito sagrado, que motivou o estudo do sânscrito na Índia; na Grécia de Platão e Aristóteles[2], onde especulava-se a origem dos nomes; no pós-renascimento, o interesse estava voltado

[2] Platão (429-347 a.C.) considera que a linguagem pode ser um medicamento ou até um remédio para o conhecimento, porque através dela podemos estabelecer diálogo, discursos e pela comunicação, conseguimos descobrir a nossa sabedoria e a ignorância de aprender dos outros e perguntava-se se as palavras significariam intrinsecamente alguma coisa ou se seriam apenas símbolos convencionais. Aristóteles (384-322 a.C.), por sua vez, postula que a linguagem se refere ao mundo através das significações e, por isso, podemos nos relacionar com a realidade através da palavra. A linguagem se relaciona com os sentidos já existentes e cria sentidos novos e, por isso, podemos nos relacionar com o pensamento através das palavras.

para a pesquisa filológica, ou seja, a ciência da linguagem procurou fazer um estudo comparado das línguas indo-europeias, cujo grande mérito foi abrir um campo vasto e fecundo na história das línguas. Já no século XX, a ciência da linguagem ganha um grande impulso e seus questionamentos e reflexões ainda constituem um ponto central na contemporaneidade, uma vez que, ao considerarmos a linguagem como um fenômeno universal[3], esta constitui, pelas estruturas de interação e compreensão que lhe são próprias, as formas de sociabilidade humana.

E é nesse contexto de interação do homem que a Literatura e sua presença no ensino, por exemplo, têm sido alvo de preocupações há bastante tempo. Rocco (1981) assinala a importância desse estudo e problematiza o ensino de Literatura em três tópicos principais, a saber: I) a necessidade de se caracterizar o aluno; II) a realidade do ensino literário e III) a busca de uma base teórica consistente.

Outro ponto de considerações importantes sobre o ensino de Literatura (doravante EL) é a formação do leitor que, segundo Vieira (1989), esse é seu objetivo maior; todavia, a leitura ainda é, muitas vezes, negligenciada entre os hábitos dos alunos, por causas sociais ou pela falta de atratividade quando comparada com a facilidade dos meios de comunicação de massa e principalmente a internet. Ademais, historicamente, a literatura era trabalhada apenas com o intuito de fixar a norma culta da língua, com leituras de cânones e aulas "maçantes" onde cabia ao professor transmitir conhecimentos sistematizados e aos alunos a tarefa de ouvi-los.

Essa visão tradicional do EL, ainda hoje, é utilizada em muitas salas de aula das escolas do país, favorecendo a alienação dos sentidos e do pensamento, contrariando um dos princípios fundamentais da escola enquanto instituição social, qual seja: o de possibilitar aos alunos que participem de diferentes práticas sociais; além disso, o papel da escola é possibilitar que os educandos utilizem a leitura, a escrita e a oralidade com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação humana.

---

[3] Gadamer defende a universalidade da linguagem na célebre afirmação de que "o ser que pode ser compreendido é a linguagem". O teórico argumenta a favor da tese da universalidade do ponto de vista hermenêutico (Gadamer, 1991).

No entanto, ao desconsiderarmos esse papel, o sujeito ficará à margem das novas possibilidades de letramentos, não conseguindo, portanto, se constituir numa sociedade letrada.

Assim, ensinar literatura, enquanto prática discursiva, constitui uma excelente estratégia pedagógica para uma educação plural, imersa num contexto de diferentes linguagens, que explora relações entre o ensino de língua, linguagem e educação, além de contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Então, é necessário e primordial que tal ensino contemple situações que possibilitem ao educando não somente a prática da leitura, mas também a reflexão e discussão desta, abrangendo a integração da linguagem verbal com outras linguagens, propiciando, desse modo, seu envolvimento com práticas discursivas que se dará com a leitura de "múltiplas" linguagens. Sobre isso, Faraco (2002) afirma o seguinte:

> [...] (as artes visuais, a música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas ou qualquer outro meio linguageiro criado pelo homem), percebendo seu chão comum (são todas práticas sociais, discursivas) e suas especificidades (seus diferentes suportes tecnológicos, seus diferentes modos de composição e de geração de significado).

Com efeito, se firmou a necessidade de investigar as diversas possibilidades de desenvolver habilidades de práticas discursivas através do ensino da Literatura, contextualizando-a, aproximando-a dos modos diferentes de expressão, mas que são totalmente interligadas pela "palavra", escrita ou não, explorando as tecnologias da informação, como recurso, no desenvolvimento da capacidade de percepção das diferentes linguagens, das intencionalidades ideológicas existentes nos diversos tipos de produções, estimulando, assim, a capacidade crítica dos alunos incitando-os ao exercício das práticas do discurso.

Dessa forma, acreditamos que a discussão proposta neste estudo é relevante, uma vez que pode contribuir de forma efetiva para o fortalecimento de uma pedagogia histórico-crítica, que concebe uma educação plural e mediadora, portanto, de práticas sociais. "A prática

social, põe-se, portanto, como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa" (Saviani, 2007, p. 42).

PARA UMA EDUCAÇÃO PLURAL NOS CAMINHOS DA LITERATURA

Alguns estudiosos apontam que a leitura de textos literários traz respostas para questões de outras esferas (Lajolo, 1982; 1993; Cosson, 2006), uma vez que a intertextualidade, um dos elementos constitutivos dos textos literários (Maingueneau, 2004), propõe algumas reflexões sobre o papel do letramento literário como mediador dos diálogos constituídos neste gênero textual e de outros diálogos derivados dele.

Nessa direção, revisitar a teoria bakhtiniana parece imprescindível ao se buscar a dialogicidade existente entre os textos, pois, na visão de Bakhtin, há diálogos intertextuais que se estabelecem ao longo do tempo e que não estão restritos a um espaço de interação, uma vez que, todas as esferas de atividades humanas se encontram ligadas ao uso da linguagem: "mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano de sentido, revelarão relações dialógicas" (Bakhtin, 1992). Em outras palavras, diversas linguagens, distintas entre si, mas que se interagem e se influenciam na modernidade, contribuindo, dessa forma, com a formação do homem.

Nesse viés, antes de prosseguirmos com a discussão, é necessário fazer uma breve explanação sobre os pressupostos teóricos que delinearam esta análise.

Dentre os conceitos fundamentais referentes aos estudos linguísticos, a concepção de língua e linguagem passa a ser central. Isso se justifica pelo fato de que a forma como se concebe a linguagem determina a estrutura do trabalho com a língua em termos de práticas de ensino: "Nossas práticas de ensino são orientadas pelas concepções de língua e linguagem que recebemos"[4].

---

[4] Fazemos aqui uma referência à fala do professor Dr. José Cunha, da Universidade Federal do Pará, na I Jornada Científico-Cultural de Francês Língua Estrangeira: "Construindo caminhos entre teoria e prática", realizada na Universidade Federal do Amapá (Unifap) em 2009.

Nessa direção, para este estudo, adotamos como baliza teórica a perspectiva sócio-histórica, de linha bakhtiniana, que concebe a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e da constituição dos sujeitos. A linguagem, nesta concepção, é entendida como um trabalho de construção e produção de sentidos apoiado nas relações discursivas (dialógicas) empreendidas por sujeitos historicamente situados. Pensar a linguagem nessa perspectiva é, portanto, compreender a indissolúvel relação existente entre língua, linguagem, história e sujeitos. Ou seja, os postulados bakhtinianos concebem a linguagem não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, nem como um ente gramatical homogêneo, mas como uma realidade axiologicamente saturada, como um fenômeno sempre estratificado pelos índices sociais de valores (Faraco, 2003). Em outras palavras, a perspectiva sócio-histórica de linha bakhtiniana apresenta uma concepção de linguagem que focaliza o social e o histórico.[5]

À luz da teoria bakhtiniana, a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta. Tal corrente é concreta, realiza-se através do diálogo, dos enunciados, da comunicação efetiva entre os usuários da língua. O pensamento bakhtiniano não concebe, portanto, uma língua que não cumpra seu papel comunicativo, carregado em sua essência social e ideológica. Tal pensamento define a língua como sendo multifacetada, como a própria materialização das ideologias, como arena da luta de classes, como instrumento de dominação ou de libertação, dada sua característica fundamentalmente ideológica.

Ao tratar da verdadeira substância da língua, Bakhtin postula que esta se constitui fundamentalmente pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. Assim, este é o aspecto social da língua: só se concretiza na materialidade do discurso, através de suas relações dialógicas. A língua constitui um conjunto

---

[5] Em sua leitura da obra de Bakhtin, Faraco (2003) salienta que, a partir da perspectiva teórica do pensamento bakhtiniano, "a linguagem verbal não é vista primordialmente como sistema formal, mas como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais [...] que estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais (concretizam diferentes vozes sociais)" (p. 105-106).

infinito de vozes sociais e possui a propriedade de ser dialógica. Isso implica concebê-la como um sistema contínuo que se constrói e evolui historicamente pelo processo interativo da comunicação verbal concreta. Conforme a teoria bakhtiniana, a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico: "Assim, na prática viva da língua", ou seja, no seu uso efetivo, "a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular". Na visão do teórico, "a língua materna não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam".

Ainda na proposta de Bakhtin, "a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana". E acrescenta que "qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*". Nessa linha de pensamento, "os enunciados e o tipo a que pertencem são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua" e "em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso". Estes "são a própria linguagem em atividade, que se move continuamente em fronteiras nunca delimitadas com rigor e precisão"

No que diz respeito aos sujeitos que participam dessas relações, estes, ao produzirem a linguagem, vão se constituindo ao mesmo tempo que constituem a própria linguagem. Diante disso, pensar no sujeito dialógico, nessa perspectiva, é entender que este nasce de uma complexa realidade linguística e é nessa atmosfera heterogênea da linguagem que o sujeito passa a se constituir discursivamente, visto que está inserido nas múltiplas relações da interação socioideológica. É pensar que este sujeito se constitui como um ser social de ponta a ponta – pelas múltiplas vozes sociais e suas relações dialógicas e, ao mesmo tempo, um ser singular de

ponta a ponta – na medida em que cada indivíduo se constitui como "um evento único do ser".

Assim, nessa concepção, a linguagem, seja ela escrita, oral ou gestual, processa-se por meio de enunciados que se materializam em diversas interações, como esclarece Bakhtin:

> [...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor [...]. "Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado" [...] a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

É seguindo essa linha de pensamento que comungamos do princípio de que a relação entre a linguagem e o mundo é indissolúvel e intrínseca. Nosso contato com a realidade encontra-se, desde sempre, linguisticamente estruturado. Não há como escapar da linguagem, não existe estarmos "fora dela", assim como não existem pensamentos "pré-linguísticos". Todas as proposições que estruturam nosso pensamento são proposições linguísticas. O "mundo da vida", entendido como o conjunto de referências possíveis, como "rede de interlocução", esse mundo é linguisticamente estruturado; ele aparece de forma paradigmática quando pensamos sobre a linguagem. É assim que, para Habermas, a linguagem abre o acesso ao mundo. Ela contribui para os processos de interação, socialização e individuação do sujeito.

Sendo assim, nesta parte derradeira de nosso trabalho, apresentaremos não considerações finais, mas algumas considerações/reflexões; pois, conforme elucida Brait, para o pensamento bakhtiniano, nossa atitude diante do conhecimento:

> [...] significa um contato dialógico com o corpus selecionado, ou seja, com esse contínuo dinâmico, cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre inconcluso. Assim, a cada conceito mobilizado a partir das propostas bakhtinianas é preciso levar em conta que ele forma, com os demais, uma rede e que dificilmente poderá dela dissociar-se.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Ao assumirmos que a linguagem é constituinte dos sujeitos ao mesmo tempo em que é por eles constituída, tendo em vista a sua relação com um contexto socioideológico e com suas condições de produção, isso significa que, nas práticas em sala de aula, devemos sempre levar em conta que a linguagem está ininterruptamente nos constituindo, na mesma medida em que a constituímos e, portanto, a leitura de um texto literário passa a ser bem mais do que uma simples investigação do seu conteúdo, da sua semântica, para se tornar uma atitude reflexiva sobre aspectos pragmáticos e discursivos que constituem essa materialidade linguística, e que a faz ser aquilo que é, aspectos que a faz estar imersa em um processo histórico e social, sendo constituída por muitas realidades e constituindo tantas outras.

Partimos do pressuposto de que a relação entre literatura e língua é indissociável, são dois domínios inseparáveis. De fato, a língua estabelece relações, traça fronteiras, produz conceitos, transmite ideias, veicula interpretações e tudo isso é indispensável para constituir literatura, que só pode ser realmente "descoberta" analisando e lendo em profundidade a língua que a constitui. O estudo da literatura, por sua vez, abre novos espaços, admite contradições, amplia potencialidades e tudo isso é imprescindível para entender e conhecer a língua, inclusive porque, como diz Denis Bertrand, "a literatura exerce [...] por natureza, uma função crítica sobre a língua, desaprumando-a em relação a si mesma em cada obra".

No que tange ao espaço escolar, é de comum acordo que as prática didáticas devam ser pautadas na utilização dos mais variados gêneros - poesia, música, cinema, teatro, imagens, obras de arte, entre outros - pois isso irá enriquecer o fazer docente e, especialmente, as aulas de literatura, trazendo-lhe mais significado. Isso porque o

entrelaçamento destas linguagens possibilita ao professor um grande auxílio em seu trabalho em sala de aula; assim, tanto um poema, uma música, como uma obra literária, necessariamente, devem compor estratégias de ensino de leitura e escrita.

Sobre essa articulação de diferentes linguagens, Orlandi (2000, p. 40)[6], afirma que:

> A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno.

Nesse caminho, ressaltamos que o trabalho com obras literárias torna-se fundamental para uma educação plural, principalmente, porque, como em outros domínios sociais, os textos são realizações de gêneros e estes são fruto de um trabalho intenso entre tradição e inovação (Marcuschi, 2010). Ademais, os textos que materializam os gêneros literários travam um embate com as regras e as possibilidades de ampliação e deslocamento desses parâmetros de composição. Muitas vezes, os autores, em suas obras, se opuseram a tudo que existia antes; outras vezes, homenagearam outros períodos; no entanto, cada um de seus textos refletiu essa relação que se sedimenta entre as vozes discursivas da arte literária. Ler uma obra literária é, portanto, "ler a voz do escritor, ler a história dos gêneros e ler a voz do homem na História".

Alinhamo-nos aqui com o pensamento de Cosson sobre o letramento literário:

> [...] na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que,

[6] Scorsi (2002, p. 3) diz que: "Se o cinema está impregnado da literatura, a literatura moderna sorve os ritmos e modos do fazer cinematográfico. Linguagens convergentes, cinema e literatura são linguagens do nosso viver urbano, contemporâneo, que se fixam em nossa memória e nos educam cotidianamente."

> por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (Cosson, 2006, p. 65).

Ainda conforme o autor, o uso da literatura como matéria educativa tem longa história, a qual antecede a existência formal da escola e, segundo ele, essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo.

Diante disso, Cosson propõe que o ensino de literatura deve promover o letramento literário; e a escola deve ser o ambiente no qual o professor seja o mediador para que o aluno aprenda a explorar os textos literários a partir de uma leitura crítico-reflexiva.

Desenvolver pesquisas em educação implica não só considerar o ato de educar, mas, também, pensar no desenvolvimento da sociedade. O contexto educacional é uma área que apresenta uma multiplicidade de problemas, o que exige de nós, estudiosos em educação, a busca pela compreensão das dificuldades e entraves que giram em torno das práticas e processos pedagógicos. E, neste estudo, o nosso intuito foi justamente problematizar a Literatura enquanto prática discursiva, que constitui uma estratégia pedagógica fundamental para vislumbrar uma educação plural, imersa num contexto de diferentes linguagens e contribui para o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Muitos educadores consideram que há uma relação muito forte entre a Linguística e Ensino[7]; os estudos linguísticos e suas diferentes concepções de língua e de linguagem, além de apresentarem impactos

---

[7] Atento a essa relação, Geraldi pondera que a formação profissional – inicial ou continuada – faz-se em processo e deva partir da prática, discutindo o que se diz/faz em sala de aula, vislumbrando alternativas do que se poderia (ou não) dizer/fazer, quando se pensa efetivamente na necessidade de ampliação de horizontes de alunos e professores, visando, em última instância, a mudanças significativas no ensino de língua portuguesa e na sociedade. Ler mais em: Geraldi, João Wanderley. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas, de práticas a objetos. In: Geraldi, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 71-80, 2010a.

sobre o ensino de línguas, refletem diretamente nas práticas de ensino-aprendizagem.

A partir da concepção que vê a linguagem como processo de interação social, e sendo a escola um espaço significativo de socialização, mediado pela linguagem, entendemos, portanto, que o seu compromisso deve estar pautado na ampliação das possibilidades do uso da linguagem em diferentes contextos sociais - estes muito bem representados por obras literárias. Além disso, se é a escola a instituição por excelência do letramento, é neste espaço que o aluno deve ter mais contato e estar mais familiarizado aos textos literários. A frequente exposição a textos literários possibilita que o aluno seja capaz de reconhecer as singularidades deste gênero discursivo. Será capaz de saber se um texto é literário ou não literário e, ainda, será capaz de interpretar e inferir, estabelecer relações a partir do que lê.

Nesse viés, para que a educação seja verdadeiramente plural, deve estar comprometida com a formação dos sujeitos, precisa criar condições para o seu desenvolvimento integral (que satisfaça suas necessidades pessoais e sociais); sua capacidade de interagir no cotidiano social como, por exemplo, o compartilhamento e busca de informação e o exercício da reflexão. Enfim, criar condições para o uso eficaz da linguagem enquanto o meio principal para interagir socialmente.

Nesse sentido, pensar o contexto escolar é pensar num espaço que privilegie as relações dialógicas, de posicionamentos com respeito às diferenças e valores, como nos mostra Bakhtin quando afirma que viver é assumir uma posição avaliativa. Por isso, a escola plural deve dar condições ao sujeito de "viver", de posicionar-se, de expressar-se nas mais variadas circunstâncias comunicativas - como as apresentadas nos textos literários.

Assim, no decorrer deste texto, verificou-se a importância do ensino de literatura e das concepções de língua e linguagem no que se refere ao papel central que a linguagem ocupa na formação dos sujeitos enquanto um ser social e individual. "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/1992. p. 277-289

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Tradução do Grupo Casa. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2003.

CHARADEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação de tradução: Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et. al. (Orgs). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Editora Criar, 2003.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 95

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método**: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Tradução por Ana Agud Aparicio e Rafael de Agapito. 4. ed. Salamanca: Sígueme, 1991.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: **Leitura em crise na escola.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Contexto, 2010. Coleção Estratégias de Ensino, 18

MICHELETTI, G; GEBARA, A. E. L. Memória literária, leitura e ensino. In: **Linha D'Água** (online), São Paulo, v. 29, n. 1, p. 85-102, jun. 2016.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SCORSI, Rosália de Ângelo. Cinema e literatura: Uma sintaxe transitiva. PG3. **Programa Diálogos Cinema-Escola**. Boletim TVE Brasil, 2002. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/dce/pgm3.htm>. Acesso em: 9 mar. 2003.

VIEIRA, A. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino de literatura. São Paulo: EPU, 1989.

A VOZ DOS MARGINALIZADOS: UMA ANÁLISE LITERÁRIA DA OBRA AFRO-BRASILEIRA *QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA*

João Pedro da Silva Antelo
Joely Coelho Santiago

Resumo

Este artigo é uma análise literária da obra afro-brasileira *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, escrito por Carolina Maria de Jesus (1960), insere-se no campo dos estudos literários afro-brasileiros, em que retrata a amarga realidade dos favelados de Canindé-SP, década de 1950. A abordagem deste estudo é feita por meio dos escritos de Michelle Perrot (1988), Frantz Fanon (2008) e Gayatri Spivak (2018) que discutem sobre a condição dos grupos excluídos e discriminados socialmente. O objetivo da pesquisa foi analisar e registrar a voz marginalizada, daqueles que vivenciam de perto situações cotidianas de miséria, violência e fome. Os resultados respondem ao problema de pesquisa evidenciando a relevância da obra para os estudos linguísticos, histórico-culturais e sociológicos, tanto no Brasil quanto no exterior, enquanto escrita existencial, atemporal, a partir de perspectiva da mulher negra.

Palavras-chave: Carolina Maria de Jesus. Quarto de despejo. Literatura afro-brasileira.

INTRODUÇÃO

A condição de miséria e vulnerabilidade social no Brasil ainda é realidade para muitas pessoas empobrecidas que não consomem, sequer, a quantidade mínima da cesta básica. Na década de 80, pesquisas apontavam que cerca de 40% da população vivenciava a extrema pobreza. Apesar de minimizada em algumas regiões, essa problemática ainda persiste em todo o país. Nesse índice, o Nordeste lidera o primeiro lugar, seguido da região Norte. Em um dos discursos proferidos por Jair Bolsonaro, durante o encontro com jornalistas no Palácio do Planalto, DF, o então presidente afirma que: "[…] falar que se passa fome no Brasil é uma grande mentira". Entretanto, relatórios apresentados pelo Panorama da Segurança Alimentar Educacional, triênio entre 2015 e 2017, atestam

que 5,2 milhões de pessoas no Brasil não contavam com alimentos suficientes para satisfazer suas necessidades energéticas, mesmo o país tendo condições suficientes para prover alimentos à população[8].

No caso deste artigo, a pesquisa é sobre a voz marginalizada de Carolina Maria de Jesus, pessoa que vivencia de perto a luta diária em obter comida dos moradores da favela de Canindé-SP, anos de 1950, escrito nesta mesma época por uma mulher negra, semianalfabeta, favelada, um registro atemporal no vasto registro de miséria e violência durante sua vivência na primeira favela de São Paulo. Desocupada em meados dos anos 1960 para a construção da Marginal do Tietê. Assim, o olhar de Carolina, representa uma coletividade à margem da sociedade ao denunciar a falta de políticas públicas, segundo sua subjetividade. Nessa direção é importante ressaltar a palavra, que Carolina lançou mão, como instrumento que possibilita lutar e resistir contra situações adversas, num espaço pouco alcançado pela mulher negra.

Destarte, a pesquisa, do tipo bibliográfica, com abordagem analítica e interpretativa, foi desenvolvida no período de novembro de 2019 a janeiro de 2020, tendo como base os estudos de Michelle Perrot (1988), Gayatri Spivak (2018), Frantz Fanon (2008), dentre outros. As análises do *corpus* ocorrem a partir de excertos da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, baseando-se no olhar de Carolina sobre o cotidiano dos moradores afro-brasileiros de Canindé, principalmente, as temáticas que denotam preconceito, miséria e violência.

Para atingir a proposta deste estudo, foram seguidas as seguintes etapas: realização de sucinto estudo bibliográfico sobre a condição dos grupos privados e excluídos, socialmente; elaboração de breve biografia de Carolina Maria de Jesus; identificação das narrativas acerca do cotidiano dos grupos marginalizados e silenciados; análise e registro do cotidiano atestado pelos grupos marginalizados e silenciados.

---

[8] Matéria extraída da UOL "Falar que passa fome no Brasil é uma grande mentira diz Bolsonaro". Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/07/19/falar-que-se-passa-fome-no-brasil-e-uma-grande-mentira-diz-bolsonaro.htm>. Acesso em: 16 jan. 2020.

A investigação foi motivada pelos seguintes questionamentos: qual a importância da obra de Carolina Maria de Jesus na literatura afro-brasileira? E de que forma é possível garantir a valorização da obra para os estudos linguísticos, histórico-culturais e sociológicos?

EXCLUSÃO E SUBALTERNIDADE

No Brasil, pesquisas apontam que as mulheres vêm conquistando espaços nos variados setores da sociedade. Contudo, ainda desfavorável quando sua mão de obra é comparada a dos homens, mesmo apresentando maiores índices de escolaridade. Em dias atuais, a figura feminina recebe 79,5% daquilo que recebem os homens[9].

Falar sobre estudos participativos femininos é percorrer na História e nas diversas formas de silenciamento de fontes, visto que as mulheres eram destinadas à reprodução e ao lar. Michelle Perrot (1988), sobre a invisibilidade na História, imposta às mulheres, afirma:

> O "ofício do historiador" é um ofício de homens que escrevem a história no masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos, mesmo quando anexam novos territórios. Econômica, a história ignora a mulher improdutiva. Social, ela privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural ou "mental", ela fala do Homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade (Perrot, 1988, p. 185).

Por muito tempo, a História sustentou um espaço único às mulheres, um espaço de secundidade, em que eram imaginadas e narradas sob um olhar andocêntrico. Sem vez e sem voz, os homens brancos dominaram o poder, postularam regras e organizaram sociedades e fronteiras, numa divisão socialmente definida a partir do gênero: o masculino, rotulado como o mais produtivo e mais forte; o feminino como frágil e improdutivo. Essa teoria errônea, entre homens e

---

[9] Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-03/pesquisa-do-ibge-mostra-que-mulher-ganha-menos-em-todas-ocupacoes>. Acesso em: 30 dez. 2019.

mulheres, se naturalizou e se perpetuou por muito tempo, que na acepção de Pierre Bourdieu (2017, p. 12), ele nomeia por:

> Violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.

Pierre Bourdieu ainda corrobora nesta discussão a respeito do espaço negado às mulheres, por consequência da manipulação do poder que tanto as excluíram da palavra e escrita, afirmando que:

> A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão sexual do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é estrutura do espaço, opondo o lugar de Assembleia ou de Mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no próprio lar, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais (Bourdieu, 2016, p. 24).

Como podemos observar, a divisão de gênero foi definida a partir da diferença anatômica humana entre homens e mulheres. Entretanto, a narrativa hegemônica não conseguiu soterrar as vozes femininas que se inquietaram na condição de sexo frágil. E, se às mulheres foram destinadas ao silencio ou esquecimento, às mulheres negras, economicamente, empobrecidas, então, foram três vezes discriminadas: por serem mulheres, por serem negras e por serem pobres, compondo aquilo que Gayatri Spivak afirma, categoricamente, por grupo marginalizado, visto que "[…] a fala do subalternizado e do colonizado ser sempre intermediada pela voz de outrem, que se coloca em posição de reivindicar algo em nome de um(a) outro(a)" (Spivak, 2018, p. 16).

De acordo com Frantz Fanon (2008): "[…] qualquer que seja o domínio considerado, uma coisa nos impressionou: o preto, escravo de sua inferioridade, o branco, escravo de sua superioridade, ambos se

comportam segundo uma linha de orientação neurótica" (Fanon, 2008, p. 66). Deste modo, no processo de desclassificação e estigmatização, os homens negros foram marginalizados, já as mulheres, objetos de sexualidade, inferiorizadas pela cor da pele e por pertencerem ao segundo sexo, que na tentativa de aprovação do Outro, assim como os homens negros, sustentaram por muito tempo, a preocupação de embranquecimento e extermínio da sociedade negra, na tentativa de amputamento de suas características físicas, que para Fanon: "[…] há algo mais ilógico do que uma mulata que se casa com um negro? Pois é preciso compreender, de uma vez por todas, que está tentando salvar a raça" (Fanon, 2008, p. 63).

Assim sendo, escrever a própria história era algo muito difícil para as mulheres, principalmente as mulheres negras, subalternizadas, que ainda lideram, em dias atuais, cargos de limpeza ou de pouco prestígio, a partir de poderes mistificadores. De acordo com Angela Davis (2016), "[…] a população negra era supostamente incapaz de progressos intelectuais. Afinal, essas pessoas haviam sido propriedade, naturalmente inferiores em termos biológicos quando comparadas ao epítome branco da humanidade" (Davis, 2016, p. 109). Desta maneira, as histórias das mulheres escravizadas, desvalorizadas, trancafiadas e/ou impedidas no mundo letrado alerta-nos que a política de ocultamento causou danos históricos irreversíveis, pois muitas foram as mulheres impedidas de expressar suas vozes e produções.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste tópico faremos uma sucinta descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa e apresentamos a análise da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa, do tipo bibliográfica, com abordagem analítica e interpretativa, foi realizada no período de novembro (2019) a janeiro (2020). Procedemos à leitura, à análise e a interpretação de *Quarto de*

despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus, destacando a relevância da narrativa da renomada autora para a constituição da literatura afro-brasileira na escrita literária autobiográfica.

Nessa perspectiva, Bordini (2006, apud Ferreira, 2018) recomenda um procedimento de pesquisa para os estudos literários, afirmando que esse procedimento pode ser realizado em duas etapas, sendo a primeira na observação de todos os componentes de linguagem, como exibição, repetições, tema, enredo, ambiguidade, estética, psicológica e cultura, sendo a segunda, o campo de valores socioculturais.

A saga de Carolina Maria de Jesus

Carolina Maria de Jesus, migrante de Sacramento, Minas Gerais, foi uma mulher negra, mãe que criou sozinha suas três crianças, João José, José Carlos e Vera Eunice. Em sua mocidade, mudou-se para a primeira favela de São Paulo, a Canindé, desocupada em meados dos anos 1960 para a construção do que, em dias atuais, denomina-se Marginal do Tietê. Para sustentar os filhos, Carolina trabalhava como catadora de papelão e materiais recicláveis que encontra nas ruas e nas lixeiras paulistanas, ao passo que também levava dessas lixeiras. para casa, sapatos, roupas, livros e cadernos. Na luta diária e árdua pela sobrevivência, sem nunca perder a esperança, e com grande desejo de publicar um livro, a partir de experiências escritas em diários, Carolina afirma: "[...] estou escrevendo um livro, para vendê-lo. Viso com esse dinheiro comprar um terreno para eu sair da favela" (Jesus, 2014, p. 27).

O sonho de publicação dos escritos, em forma de diários, é oportunizado quando o jornalista Audálio Dantas, na época encarregado para escrever uma matéria sobre a recém-criada favela na beira do Rio Tietê, no bairro Canindé, é apresentada aos escritos pela própria moradora. No prefácio da obra, o jornalista enfatiza: "[...] a fome aparecia no texto com uma frequência irritante. Personagem trágica, inarredável. Tão grande e tão marcante que adquire cor" (Dantas, 1993, p. 6). Dessa forma, podemos observar a sinestesia presente em toda a obra de Carolina. Goldstein (1986, p. 65), define a sinestesia como "[...] o recurso que sugere associação de diferentes impressões sensoriais, ou seja,

sugestão ligadas aos cinco sentidos". Assim, podemos observar que a obra de Carolina permite uma leitura sensorial, aguçando todos os sentidos, fazendo o leitor sentir empatia pela personagem protagonista, criando, na imaginação do leitor, a figura da fome com cor, dor e forma.

Assim sendo, a voz dos marginalizados, representada pela visão de dentro da favela por Carolina de Jesus, sob o olhar de uma mulher negra, semianalfabeta, favelada foi "[...] publicada na *Folha da Noite*, em 1958, e mais tarde (1959) na revista *O Cruzeiro*, chegou-se ao livro, em 1960" (Dantas, 1993, p. 5). Nessa direção, é interessante mencionar o que diz Audálio Dantas sobre a fidelidade da seleção e publicação daquilo que mais tarde foi titulado por *Quarto de despejo: diário de uma favelada*:

> No tratamento que dei ao original, muitas vezes, por excessiva presença, a *Amarela* saiu de cena, mas não de modo a diminuir a sua importância na tragédia favelada. Mexi, também, na pontuação, assim como em algumas palavras cuja grafia poderia levar à incompreensão da leitura. E foi só, até a última linha (Dantas, 1993, p. 7).

A voz marginalizada e silenciada, que fala de sua própria história, alcançou os variados espaços midiáticos, como revistas, jornais, rádio e televisão, tanto no Brasil quanto no exterior, rompendo, com isso, a visão estereotipada que muitas pessoas tem da mulher negra e da sociedade afro-brasileira. A escrita literária, autobiográfica de Carolina, faz denúncia às situações de insalubridade e desumanidade que acometiam os favelados de Canindé, procurados apenas em anos políticos:

> O senhor Cantidio Sampaio quando era vereador em 1953 passava os domingos aqui na favela. Ele era tão agradável. Tomava nosso café, bebia nas nossas xícaras. Ele nos dirigia as suas frases de viludo. Brincava com nossas crianças. Deixou boas impressões por aqui e quando candidatou-se a deputado venceu. Mas na Câmara dos Deputados não criou um progeto para beneficiar o favelado. Não nos visitou mais (Jesus, 2014, p. 32).

No desconstruir e ressignificar da imagem negativa, por precursores da literatura brasileira, Carolina garantiu notoriedade no

cenário nacional e internacional na obra que retrata temáticas envoltas à violência, miséria e a fome, muitas vezes, metaforizadas. O olhar de grupos privados e silenciados, por estruturas sociais, alerta-nos a um pensamento crítico acerca da história hegemônica, tida como única e oficial, que tanto classifica e relega pessoas para as margens da sociedade.

O Nação TVE[10]", retrata a trajetória de Carolina Maria de Jesus. No documentário, a ativista, escritora e poetisa afro-brasileira, Conceição Evaristo, analisa:

> Ela tinha uma necessidade de conhecer o entorno, o mundo. A leitura foi para ela essa oportunidade. No linguajar mineiro, ela era uma menina perguntadeira. Essa pergunta que Carolina traz diante da vida, desde criança. Todo aprendizado dela é muito mais pela curiosidade do que pelas oportunidades que teve de ter um estudo formal.

Carolina escrevia em parte dos papéis catados do lixo, nos momentos de inquietações: "[...] quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dia eu escrevo. Sento no quintal e escrevo" (Jesus, 2014, p. 22). Assim, observa-se a resiliência de Carolina, na qual a miséria nunca alcançou a alma da escritora. Em depoimento, nesse documento citado, o escritor Jeferson Tenório, enfatiza que Carolina: "[...] foi um caso raro dentro da Literatura Brasileira pelo espaço que ela acabou ocupando. E esse espaço, na verdade, ela foi ocupando de maneira bastante corajosa". A resistência e a desconstrução de estereótipos são bastante evidenciadas em sua obra, quando, por exemplo, Carolina narra: "Aqui na favela quase todos lutam com dificuldades para viver. Mas quem manifesta o que sofre é só eu. E faço isto em prol dos outros. Muitos catam sapatos no lixo para calçar (Jesus, 2014, p. 36-38).

No cotidiano miserável em que faltava tudo, destinado aos grupos marginalizados, Carolina ao afirmar "[...] parece que vim ao mundo destinada a catar. Só não cato felicidade" (Jesus, 2014, p. 27) representa

---

[10] Programa televisivo transmitido no dia 18 de janeiro do ano de 2015, "Carolina de Jesus". Disponível em: <https://youtu.be/E5V8SvEN2lI>. Acesso em: 20 dez. 2019.

toda uma coletividade, uma parcela da população excluída e oprimida na condição de ser que age e que quer espaço para suas ações. Assim sendo, Carolina empodera-se das palavras para mudar de vida e criar os filhos com algum conforto, ao passo em que analisa o valor dos gêneros alimentícios, cada vez mais difíceis de serem alcançados:

> [...]Chegou um caminhão aqui na favela. O motorista e seu ajudante jogam umas latas. É linguiça enlatada. Penso: É assim que fazem esses comerciantes insaciáveis. Ficam esperando os preços subir na ganancia de ganhar mais. E quando apodrece jogam fora para os corvos e os infelizes favelados [...]. A dona Alice deu-me uma para experimentar. Mas a lata está estufada. Já está podre (Jesus, 2014, p. 34).

O sucesso da publicação escrevivenciada por Carolina não foi fácil. Ainda assim, *Quarto de despejo: diário de uma favelada* foi traduzido em mais de treze línguas, em tiragens que chegavam a se esgotar em uma semana, sendo um referencial relevante, bastante atualizado, para os estudos histórico-culturais e linguísticos. Outras obras foram publicadas por Carolina Maria de Jesus, como *Casa de alvenaria* (1961), *Pedaços da fome* (1963) e *Diário de Bitita* (1977), que entretanto não tiveram o mesmo retorno que *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960).

Análise literária de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*

Durante a narrativa de sua obra de estreia Carolina descreve o espaço em que vive, após mais um dia de intensa procura com o saco de lixo nas costas:

> [...] Às oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo (Jesus, 2014, p. 37).

Nesse sentido, percebe-se que Carolina aprecia pouco o lugar onde vive, ao passo em que mostra a escassez de políticas públicas, assim

como, o futuro das crianças faveladas, visto que, o desgosto em residir no local, como analisa a escritora, traz a preocupação em dar um futuro melhor aos filhos:

> [...] o tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que tonar-se útil a patria e ao país. Pensei: Se ele sabe disto, porque não faz um relatorio e envia para os políticos? O senhor Janio Quadros, o Kubstchek e o Dr. Adhemar de Barros? Agora falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades. O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome apende a pensar no próximo, e nas crianças (Jesus, 2014 p. 29).

Nessa perspectiva, a representação poética de Carolina Maria de Jesus atesta-nos para os serviços tidos como domésticos, que são o de cuidar dos filhos quando ela diz: "[...] Fui lavar as roupas. Não fiz almoço. Não tem arroz. A tarde vou fazer feijão com macarrão. (...) Os filhos não comeram nada" (Jesus, 2014, p. 149); o pedir nas ruas, quando ela narra: "[...] enquanto os esposos permanecem debaixo das cobertas. Uns porque não encontram emprego. Outros porque estão doentes. Outros porque embriagam-se" (Jesus, 2014, p. 38), assim como o transporte da água de torneira coletiva, já que na favela não havia estação de esgoto e nem encanamentos, quando ela narra: "[...] abri a porta e contemplei o céu estrelado. Quando o astro-rei começou despontar eu fui buscar água. Tive sorte! As mulheres não estavam na torneira" (Jesus, 2014, p. 21).

Em suas narrativas, Carolina retrata, em várias passagens, a violência doméstica e entre os moradores; a igreja, como instituição que auxiliava as famílias empobrecidas; o feminismo, mesmo que de forma tímida, e o preconceito que sentia por parte de outras mulheres em terem optado por criar sozinha os filhos:

> [...] elas alude que eu não sou casada. Mas sou mais feliz do que elas. Elas tem marido. Mas, são obrigadas a pedir esmolas. São sustentadas por associações de caridade. Os meus filhos

> não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los. E elas, tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão eu e meus filhos dormimos socegados" (Jesus, 2014, p. 16-17).

Como podemos observar, Carolina narra a rotina o cotidiano das mulheres casadas, vítimas de maus tratos de toda sorte de maneira que morar apenas com os filhos foi uma das melhores escolhas que ela fez:

> A Silvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciam. Ouvem palavras de baixo calão. Oh! Se eu pudesse mudar daqui para um núcleo mais decente [...]. Quando eu ia dormindo despertava com a voz do senhor Antonio Andrade discutindo com a esposa (Jesus, 2014, p. 14-23).

Por outro lado, Carolina narra a dupla rotina da mãe que cria sozinha os filhos, como se a responsabilidade fosse apenas das mulheres:

> Estendi as roupas rapidamente e fui catar papel. Que suplicio catar papel atualmente! Tenho que levar minha filha Vera Eunice. Ela está com dois anos, e não gosta de ficar em casa. Eu ponho o saco na cabeça e levo-a nos braços. Suporto o peso do saco na cabeça e suporto o peso da Vera Eunice nos braços. Tem hora que revolto-me. Depois domino-me. Ela não tem culpa de estar no mundo. Refleti: preciso ser tolerante com os meus filhos. Eles não tem ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar (Jesus, 2014, p. 22).

A escrita atemporal de Carolina, em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, é narrada de forma literária, em que ela metaforiza a fome como tendo a cor amarela. Esse discurso, também, é visto nos escritos de Conceição de Evaristo (2016), na sua obra *Olhos d'água*, em que a escritora afro-brasileira marca uma escrita a partir de suas vivências apresentando elementos de experiências das mulheres afro-brasileiras. A

narradora leva-nos a conhecer a sua história, sua memória e a sua ancestralidade, conforme descrito no fragmento a seguir:

> Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as da minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento (Evaristo, 2016, p. 13).

Na citada obra, Conceição Evaristo ressalta a ancestralidade negra quando faz referência às suas antepassadas, rememorando a vida atarefada de sua mãe que "[...] sempre costurou a vida com fios de ferro" (Evaristo, 2016, p. 109). Ainda nessa perspectiva, sobre suas antepassadas, Conceição Evaristo (2016, p. 17) afirma: "[...]eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família".

Assim sendo, é importante ressaltar que as mulheres negras sofrem uma tripla discriminação, devido ao gênero, a classe social e a raça. Destarte, *Quarto de despejo: diário de um favelada* mostra-nos a desigualdade social, a violência e o racismo na sociedade brasileira, em que as panelas das famílias, economicamente pobres, são marcadas pelo vazio:

> Como é horrível ver um filho comer e perguntar: "Tem mais?" Esta palavra "tem mais" fica oscilando dentro do cerebro de uma mãe que olha as panela e não tem mais [...]. Quando cheguei do palacio que é a cidade os meus filhos vieram dizer-me que havia encontrado macarrão no lixo. E a comida era pouca, eu fiz um pouco do macarrão com feijão (Jesus, 2014, p. 38).

Nesse sentido, o cotidiano das famílias faveladas, na obra atemporal de Carolina, também, é possível observamos mais uma singularidade na obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, a dura realidade de vida marcada pela fome e a rotina das mães, na luta diária pelo alimento aos filhos:

> Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas, o nosso desesperado desejo de alimento [...]. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas [...]. A mãe sorria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía (Evaristo, 2016, p. 16-17).

Destarte, o discurso literário apresentado, pela narradora-personagem Carolina de Jesus, apresenta os acontecimentos vivenciados na sua condição de mulher negra, semi-analfabeta, catadora de lixo, aos quais se relacionam com as experiências de outras mulheres, como é caso de *Olhos d'água*, citado anteriormente. Desta maneira, fica a proeminência das vozes marginalizadas como fator pertinente na construção da escrita.

Cabe-nos mencionar, nesta passagem, a consciência de negritude de Carolina, no qual ela narra orgulha-se da cor de sua pele, quando em uma das escrevivências ela tenta apresentar seus escritos para representantes artísticos:

> - É pena você ser preta. Esquecendo-se eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta (Jesus, 2014, p. 64).

Não obstante, Carolina, assim como qualquer outra mulher, também tinha seus desejos e encontros amorosos quando diz: "... O senhor Manoel veio. Era 8 horas. Perguntou-me se eu ainda converso com o cigano. Respondi que sim (...). O senhor Manoel zangou-se e disse-me que não retorna mais. Que eu posso ficar com o cigano" (Jesus, 2014, p. 152). Os amores de Carolina, Manoel e Cigano, são evidenciados, de forma discreta nas narrativas, vistos como passatempo, pois dar um padastro aos seus filhos não estavam em seus planos: "Não casei e não

estou descontente. Os que preferiu me eram soezes e as condições que eles impunham eram horríveis" (Jesus, 2014, p. 17). Nessa direção, Carolina afirma: "A mulher do Zé Baiano primo do Ramiro contou-me e pediu-me para eu não dizer nada a ninguém que o José lhe expulsou de casa. Que já faz 20 dias que eles não falam" (Jesus, 2014, p. 128).

Sobre esse dado de violência doméstica, é interessante ressaltar, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, referente a 2009, publicado em 2019, que a cada ano cerca de 1,3 milhão de mulheres são agredidas no Brasil. Uma realidade corriqueira na vida conjugal de muitas mulheres casadas, independente de classe social[11]. Os dados são ainda mais alarmantes quando se tratam das mulheres negras casadas, pois elas são 66% das vitimas que perdem a vida dentro de casa, uma média de treze feminicídos por dia[12].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou apresentar uma análise da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* de autoria da escritora afro-brasileira Carolina Maria de Jesus, uma das grandes escritoras da literatura afro-brasileira. Vislumbramos que a escrita literária autobiográfica de uma mulher negra, favelada, semianalfabeta, rompe estereótipos na literatura brasileira, em que a mulher negra, a margem da São Paulo, dos anos 50, narra o ohar de dentro da favela, ou seja, a voz dos marginalizados ao contar a sua própria história, caracterizada pela escrita memorática de acontecimentos travados em seus cotidianos.

A obra nos oportunizou contemplar a representatividade feminina e, mais especificamente, a mulher negra, para uma possibilidade de desconstrução de mitos, estereótipos e ressignificações na literatura, que ganhou o mundo com seu discurso literário e metaforizado, e que

---

[11] Matéria do IPEA (Instituto de Econômica Aplicada: "Índice de violência doméstica". Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34977&catid=8&Itemid=6>. Acesso em: 26 jan. 2020.

[12] Matéria da BBC News. "Atlas da violência: Brasil tem 13 homicídios de mulheres por dia, e maioria das vítimas é negra". Disponível em: <www.bbc.com/portuguese/brasil-48521901>. Acesso em: 17 jan. 2020.

mesmo alcançando apenas os estudos primários incompletos, apoderou-se da escrita para mudar a sua vida e a dos filhos. Uma voz solitária que ecoa em variados espaços, a partir da validação de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* representa, assim, uma coletividade relegada à margem da sociedade os favelados da extinta Canindé, em São Paulo, nos anos 50.

Desse modo, constatamos a relevância da obra no campo literário afro-brasileiro, com suas temáticas vivenciadas que dizem respeito aos afro-brasileiros e afro-brasileiras, narrado, com muito deferência, por uma escritora negra, que fala de si própria, no direito de escrever a própria história. Histórias importam. Assim sendo, é importante ressaltar que o memoral da escritora Carolina Maria de Jesus, após conquistar variados espaços, acumula um leque de premiações nacionais e internacionais na literatura.

REFERÊNCIAS

BBC News. **Atlas da violência**: Brasil tem 13 homicídios de mulheres por dia, e maioria das vítimas é negra. Disponível em: <www.bbc.com/portuguese/brasil-48521901>. Acesso em: 17 jan. 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Naiva Batista. Estudos culturais: um método de abordagem para a análise de objetos literários. In: **Metodologia da pesquisa em estudos literários**. Organizado por Cássia Maria Bezerra do Nascimento et al. Manaus: FUA, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/metodologia empesquisa>. Acesso em: 12 dez. 2019.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. São Paulo: Ática, 1986.

IBGE. **Pesquisa do IBGE aponta que mulher ganha menos em todas as ocupações**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-03/pesquisa-do-ibge-mostra-que-mulher-ganha-menos-em-todas-ocupacoes>. Acesso em: 30 dez. 2019.

IPEA. **Índice de violência é maior para as mulheres**. Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34977&catid=8&Itemid=6>. Acesso em: 26 jan. 2020.

JESUS, Maria Carolina de, 1914-1977. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

NAÇÃO TVE. **Carolina de Jesus**. Disponível em: <https://youtu.be/E5V8SvEN2lI>. Acesso em: 20 dez. 2019.

UOL notícias. **Falar que passa fome no Brasil é mentira, diz Bolsonaro**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/07/19/falar-que-se-passa-fome-no-brasil-e-uma-grande-mentira-diz-bolsonaro.htm>. Acesso em: 16 jan. 2020.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros; tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988

SANTOS, Maricélia Nunes dos Santos; Souza, de Wagner. Quarto de despejo – manifestação do discurso feminino na literatura nrasileira. In: **Revista Travessias**. v. 5, n. 2, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/ article/view/4750>. Acesso em: 14 dez. 2019.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrini. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. In: **Rev. psicol. polít.** [online]. 2017, vol. 17, n. 39, p. 203-219. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty, 1942. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

A LITERATURA JUVENIL COMO PONTO DE PARTIDA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA LEITURA DE *DESCULPE A NOSSA FALHA*, DE RICARDO RAMOS

Juliano Xavier da Silva Costa
Paula Simone Fernandes Esteves

Resumo

O presente artigo tem por objetivo observar na obra *Desculpe a nossa falha* (1995) de Ricardo Ramos, como o texto se constrói a partir de elementos relacionados à estética da recepção, destacando a obra literária como uma ferramenta da prática pedagógica fundamental à reflexão de valores e comportamentos, partindo da discussão entrelaçada à narrativa sobre erros e enganos individuais e coletivos com jovens em idade escolar. Lançando o jovem leitor, a partir do espaço escola, num universo de paradigmas e concepções de uma sociedade tradicionalmente formada com preceitos predeterminados do que é certo ou errado. O próprio ambiente pedagógico, por si, substância toda a discussão e reflexão sobre o potencial da leitura do literário na formação crítica do leitor.

Palavras-chave: Literatura juvenil. Ricardo Ramos. Estética da Recepção. leitor jovem.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, partindo da obra *Desculpe a nossa falha* publicada em 1987, do escritor contemporâneo Ricardo Ramos, levantamos uma discussão a respeito do papel da literatura enquanto mecanismo potencial no processo de formação da cidadania na escola. A obra, tomada como ponto de partida da discussão, é uma narrativa do universo juvenil.

Esta obra é um dos muitos livros produzidos por Ricardo Ramos no seguimento leitura para jovens. A obra incita a reflexão de questões sobre o certo e o errado, uma perspectiva muito válida quando se trata de formação de adolescentes, tanto no sentido da construção do leitor crítico, quanto na discussão sobre valores éticos, e alguns sentimentos, especialmente o de fraternidade, além de despertar para a reflexão a

respeito do processo de aprendizagem dos estudantes a partir de métodos avaliativos tradicionais. Segundo a editora:

> [...] a série tem o objetivo de oferecer aos jovens leitores textos brasileiros de boa qualidade, que lhes proporcione prazer e estimule a capacidade crítica de pensamento, como também procura oferecer condições básicas para a formação intelectual de um bom leitor, vendo o livro como algo essencial e não um produto supérfluo (Santos, 2017, p. 76).

Tomando como ponto de partida o literário pensamos em como a obra de Ramos, especialmente, *Desculpe a nossa falha* (1995) pode favorecer as discussões em sala de aula sobre valores morais e éticos, mais ainda, sobre a empatia. Diante de uma narrativa que acontece no espaço da escola e suas personagens centrais são jovens estudantes, abordando no enredo o roubo de provas pelos alunos a fim de conseguirem melhores notas nas avaliações. Tal enredo suscita questões que abrem a possibilidade de aprendizado a partir do texto literário, por seu caráter humanizador, assim, revela o que aqui nos interessa refletir, o caráter pedagógico da literatura.

Na narrativa, três alunos de uma escola particular resolvem apoderar-se das provas finais para garantir aprovação no ano letivo, sendo eles: Sérgio, Carlão e Fábio. Para realizar este intento, os mesmos contam com a ajuda do bedel, João, o qual o faz em troca de uma malha colorida importada e certa quantia em dinheiro. Várias provas são compradas e outros estudantes acabam se envolvendo no plano. A atitude toma proporções maiores ao ponto de os professores e direção desconfiarem devido às altas notas dos estudantes.

O conflito da trama explode quando o bedel resolve confessar tudo e, assim, é estabelecido um inquérito na escola, com interrogatório e apurações. Por fim, os envolvidos recebem a punição, são expulsos da escola.

Os rumos da narrativa emergem algumas reflexões dos próprios professores a respeito dos métodos de avaliação e de ensino. No entanto, as hesitações não ganham força suficiente para evitar a decisão final da

diretoria, a de expulsar os estudantes. Na verdade, o próprio título da obra leva a um repensar de ações, envolvendo todas as personagens, conforme Santos (2015) no pronome "nossa" insere-se uma culpa coletiva, desse modo, um conjunto de falhas. Tal que abre espaço ao leitor avaliar a situação dentro dos vários ângulos possíveis. Essa possibilidade é fundamental na teoria da Estética da Recepção.

UMA LEITURA DA LITERATURA NA PERSPECTIVA DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

A estética da recepção é uma teoria que surgiu com Hans Robert Jauss (1921-1997), numa aula inaugural na Universidade de Constança. Em suas considerações percebe-se que seus argumentos giram entorno de uma literatura que é fundamental para a compreensão da vida social. Nesse sentido, para Hans Robert Jauss o leitor é um fator essencial na constituição da obra de arte.

Regina Zilberman também discute o papel do leitor, que vai preenchendo os vazios do texto, portanto é necessária a ação do leitor para se concretizar a esteticidade da obra.

Na obra em discussão, *Desculpe a nossa falha*, temos um espaço que aflora a reflexão, uma vez que há uma questão social levantada a partir dos erros e acertos das personagens, atingindo o espaço escola, desenvolvimento urbano e situações econômicas. A narrativa possibilita ao leitor dar sentido à leitura, desde que a discussão que desenrola o enredo constitui espaços familiares ao jovem leitor, público pensado. Melhor dizendo, a narrativa conforma dúvidas, receios e questões de um universo próximo ao leitor, abrindo caminho para a formação de sentido.

O texto oferece ao leitor os desdobramentos de uma situação, que parece convoca-lo a refletir, instigando uma comunicação entre a obra e o leitor. A dimensão emancipatória da obra, abre espaço para que o leitor exerça seu papel, que nas discussões de Flory (2012):

> A potencialidade emancipatória da obra confere ao leitor um papel ativo e à literatura uma importância social

> que ultrapassa o papel reprodutor, que lhe era atribuído pelos enfoques marxistas e de sociologia da literatura (p. 15).

Na experiência da estética Jauss enfatiza três tipos de atividades que são realizadas ao mesmo tempo e são complementares, a *poiesis, aisthesis* e a *katharsis,* do qual, sua materialização depende exclusivamente do leitor a partir da identificação. Segundo Flory (2012) essas atividades são assim definidas:

> A *poiesis* é entendida pelo teórico no sentido aristotélico da "faculdade poética", consideramos *poiesis* o prazer de criar, de produzir e realizar nossas próprias obras de arte [...] a *aisthesis*, está relacionado à experiência estética ao efeito provocado pela obra de arte, de renovação da percepção do mundo circundante [...] e *katharsis*, é apresentada por Jauss como uma experiência comunicativa (p. 15-16).

Esses elementos, primordiais na dimensão básica da experiência estética, podem de alguma forma libertar o leitor da vida corriqueira, de um mundo pré-formado com regras e receitas prontas. Nesse sentido, a estética da recepção espera do leitor uma nova visão de mundo a partir da própria interpretação da obra literária.

A narrativa de Ricardo Ramos constitui um espaço que acomoda a dimensão estética, criando ao leitor uma abertura no envolvimento com o texto:

> Ao procurar a adesão do leitor, o discurso narrativo vai – se estabelecendo e apresentando para este leitor, diluidamente, um espaço que se harmoniza com os demais elementos da narrativa. Não há uma obsessão ao detalhe, mais sim a construção de um mundo que, aos poucos, vai ganhando vida, força, funcionalidade e organicidade por meio do discurso narrativo (Pinto, 2004, p. 3).

O narrador, por diversas vezes, convoca o leitor a refletir as angústias e os consolos das personagens, através da onisciência da voz narrativa, muitas vezes, o leitor torna-se cúmplice das reflexões de uma personagem ou outra, dado o desvelando dos pensamentos que passam a

corroer as mentes das personagens em relação à transgressão que realizaram.

> [...] mas como disse um poeta as coisas deixam resíduos. Tudo se deposita, o bom e o ruim, só que o lado mau vira carga, sobrecarga, difícil de suportar, enquanto o lado claro se aligeira, se ilumina e levanta vôo. Um escurecendo, outro melhorando a gente (Ramos, 1995, p. 34).

O leitor parece convidado a tomar pra si o drama vivido pela personagem, configurado pela voz narrativa de um modo que, o sentimento de irmandade que agregou tantos envolvidos no roubo das provas, vai em busca do leitor conduzindo-o a tomar uma postura fraternal diante da situação, ou ao menos, refletir sem julgar.

Nesse sentido notamos que a riqueza da estética da recepção em uma obra literária deste porte, está simplesmente na oportunidade que o leitor tem de construir o seu próprio mundo, dando, assim, vida a sua experiência construída através da leitura.

Em *Desculpe a nossa falha* é importante ressaltar que o intuito de roubar as provas bimestrais começa com três alunos e depois ganha uma grande proporção, envolvendo toda uma turma escolar, que supostamente teria as mesmas dificuldades na escola. Nesse caminho, a narrativa faz brotar a discussão a respeito dos instrumentos de avaliação trazidos pelas vozes dos próprios professores repensando sua prática. "Eles erraram, nós erramos. Erramos, erramos todos, meu amor. Falha nossa" (Ramos, 1995, p. 87).

Nesse sentido, percebemos que a atitude dos estudantes irrompeu uma autoanálise nos próprios docentes, assumindo nessa altura da narrativa uma culpa coletiva.

A partir do ambiente inquisidor gerado pela investigação, o leitor é conduzido num espaço de tensão vivenciado pelos estudantes que, por fim, acabam recebendo a dura sentença de serem expulsos da escola. A narrativa lança ao leitor a abertura de analisar se tal atitude pode ter sido extrema ou não, ou seja, observar criticamente as condutas a partir do

que se define enquanto uma moral vigente e, conforme observou Pinto (1999, p. 73) "Instaura-se um verdadeiro jogo de culpas e desculpas".

Nesse entremeio a personagem Cristina é colocada à prova, posto que é convocada a fazer um novo teste para comprovar que não é partícipe da transgressão. O leitor é levado a comover-se com a situação dessa personagem conforme o narrador vai conduzindo o enredo, demonstrando, a partir do desenlace do conflito, uma garota frágil e preocupada e que vai condensando, segundo sua aparente evolução na narrativa, um processo de amadurecimento diante da situação enfrentada. "Ela se fez mais compassada, mais resistente. Teve ânimo para aguentar as entrevistas, que foram dissimuladas e penosas, mas saiu delas sem muito desgaste. Aos poucos, se recompôs" (Ramos, 1995, p. 79). Enfim, tal postura demonstra que a personagem faz o enfrentamento da situação e essa atitude parece tencionar no leitor esse ideal de superação, de colocar-se diante dos obstáculos, de contornar os erros. Dizendo de outra maneira, o narrador pretende inspirar o leitor a (re) construir suas possibilidades.

Chama a atenção na narrativa os sentimentos vivenciados por cada personagem, algo que transborda esteticidade, justamente pelo fato de o leitor poder sentir-se acolhido, pois é dado a ele a personalidade de cada uma das personagens. Sobretudo, no contexto vivenciado no ambiente escolar, um lugar hipoteticamente ligado a crescimento e formação humana, predeterminado por questões éticas e morais, no entanto, não está imune a falhas, em todos os âmbitos, mas qualquer ser humano que delibere poderia cometer tais erros.

Vale ressaltar a personalidade de Sérgio, um aluno sempre sorridente e brincalhão, um personagem otimista que busca resolver conflitos cotidianos.

Sérgio tem o perfil do grande líder nessa trama toda, talvez não no sentido de maturidade, embora tenha agido naturalmente anteriormente a aplicação da prova. Essa relação à liderança nessa trama seria mais no sentido de que sempre consegue convencer seus amigos que no final vai dar tudo certo. Essa despreocupação em Sérgio é, inclusive, objeto de desejo de Fábio, quando o narrador o mostra todo angustiado e

revela seu pensamento: “Se eu fosse o Sérgio, estava na minha. Não dava bola para o azar” (Ramos, 1995, p. 65).

O personagem Carlão é um indivíduo mais responsável, um pouco inseguro e sempre procurando fazer uma reflexão antes das decisões tomadas, totalmente diferente de Sérgio. É um jovem sensível e amigo de todos. A insegurança que o jovem vai apresentando de alguma forma é o reflexo de todas as juventudes que lidam com angústias e inseguranças emocionais, comum a maior parte de adolescentes.

Fábio se angustia mais por questões socioeconômicas, um rapaz pobre e que dependia da bolsa de estudo para se manter na escola. Embora a personagem demonstre consciência da atitude imprópria. Essa consciência é desvelada em suas lamentações durante todo capítulo 19. Vale ressaltar uma característica do seu real perfil:

> [...] tanto por meio de indicações do narrador, como das demais personagens, é possível depreenderem-se as características mais marcantes da personagem. Fábio não é tão seguro e otimista quanto Sérgio e também não é tão ansioso, inseguro e temeroso quanto Carlão. Na verdade, ele é visto por Carlão como “ponderado, mas negociante” e é apresentado pelo narrador como preocupado (Pinto, 1999, p. 84).

Um personagem aparentemente secundário que chama a atenção é o Chico, rapaz muito inteligente, seguro de si e sempre comprometido. Personagem que se mostra muito comprometido e com atitudes de irmandade para com seus colegas, afinal “Chico era boa praça” (Ramos, 1995, p. 77). Sendo ele, uma importante ajuda ao bom desempenho de Cristina.

Depois de sete anos, os alunos expulsos se encontram em uma festa e relembram os fatos ocorridos no tempo de escola, percebem que de alguma forma o roubo das provas ora carregam uma carga de triste lembrança do passado, ora de um motivo de superação, como Carlão fez questão de destacar:

"– Vocês pensam que eu gostei? Foi duro, mas não assim desse jeito. Naquela época botavam tudo num amplificador. E nós assimilamos, sobrevivemos, nós estamos aqui. Inteirinhos" (Ramos, 1995, p. 95-96). Assim, depois de adultos refletem que é, infelizmente, uma coisa banal, provas anuladas devido a fraudes, concluem, pois que eram apenas crianças desesperadas.

Toda a experiência estética que o leitor pode vivenciar nessa obra de Ricardo Ramos é a partir dos sentimentos expostos pelos jovens estudantes. No centro de tudo está a amizade desses jovens, onde cuidam para manter em primeiro lugar a lealdade entre si. As diferentes formas de personalidades entre os principais personagens são traduzidas pelo narrador de forma peculiar, bem como o que têm em comum, o peso de tomar decisões, de encarar suas angústias e sofrimentos cotidianos, dentro de um ambiente que ao invés libertador parece aprisionador.

No processo de interação entre texto e leitor, a estética da recepção em *Desculpe a nossa falha* é refletida quando Ricardo Ramos da conta de conduzir o leitor ao preenchimento do não dito. Todos os sentimentos vivenciados pelos jovens nos seus erros e acertos, ganha um sentido maior quando o leitor é convidado a refletir sobre o que de fato é aceitável, sobre o que é impróprio, sobre o que é ético, de acordo com a sua imaginação e seu contexto atual.

Em *Desculpe a nossa falha* parece claro que é possível ler um livro e gostar da sua leitura, interagir com o texto, ao mesmo tempo aprender. O próprio Ricardo Ramos faz essa ressalva como propósito de uma esteticidade, numa visão emancipatória no seu prefácio:

> Desculpe a nossa falha mostra que se pode ler um livro com prazer, gostar da sua leitura, e ainda aprender. Não na acepção antiga, de ensinamento. Mas no jeito atual, de agora, de literatura como vida. Como pensar na vida, falar da vida, achar na vida dos outros o que pode coincidir com a nossa, e assim nos convocar, comover, construir. Literatura é uma ponte, entre o autor e o público, um texto que deve chegar à compreensão e ao sentimento dos demais (Ramos, 1995, p. 4).

Percebe-se a partir dessa passagem que o autor busca instituir, a partir da voz narrativa que conduz o texto, um diálogo entre obra ficcional e leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, partindo da análise desta obra, a abertura à discussão e reflexão, tendo como princípio teórico a estética da recepção. A leitura possibilitou identificar os elementos fundamentais na construção da esteticidade, tendo como base o ideal de interação do leitor.

Em *Desculpe a nossa falha*, o relacionamento entre o texto e leitor é um ponto primordial para a construção dos sentidos na narrativa, uma vez que o texto oferece o despertar de uma autorreflexão sobre nossas angústias, nossos comportamentos em relação a outrem e, ainda, sobre o limite entre a ética e a empatia. Ademais, o leitor é impulsionado a repensar o papel da escola e todo um processo de construção do conhecimento, que passa apresentado no texto da realidade a ficção onde a principal característica é ser destinada a criança.

Evidenciamos a relevância da estética da recepção, que coloca o leitor como essencial ao sentido da obra. Dessa forma, rompe com visão tradicional da arte apenas como representação, ou seja, a arte também pode ser "comunicação, interatividade e participação" (Flory, 2012, p. 33).

Em *Desculpe a nossa falha* o leitor juvenil tem a possibilidade de (re) conhecer-se, a partir dos elementos emocionais conformados em cada personagem. Na linha de pensamento de Ramos (1995), o jovem se vê refletido nas personagens "com as suas inquietações, as dúvidas e os projetos, o seu mundo que aponta para o futuro" (p. 4). Quanto mais jovens se identificarem com a cultura da leitura a partir de obras literárias de qualidade estética, mas a educação e a sociedade progride. É o grande desafio de professores das diferentes áreas de ensino, motivar, incentiva, provocar o jovem aluno a buscar obras literárias para formação cultural e intelectual do aluno.

Ricardo Ramos é um autor que muito tem a contribuir na formação de crianças e jovens. Entre outros aspectos que são destacados em suas produções ficcional, Ramos demonstra muito talento na parte da caracterização de personagens, sempre se preocupando com a dimensão da humanidade que percebemos em todas as passagens de *Desculpe a Nossa Falha*, sabe apresentar perfeitamente os instintos do ser humano.

Pensamos em analisar a obra de Ramos como ponto de partida na prática pedagógica por diversos fatores. Umas delas é sem sombra de dúvidas a facilidade da obra em mexer com as emoções do público jovem, os personagens de *Desculpe a Nossa Falha*, sempre tomam decisões que tem muito em comum com as decisões dos alunos hoje no ambiente escolar. O jeito realista que Ramos consegue abordar tal dimensão faz com que se identifique com o mundo jovem. Trabalha cada dimensão da humanidade existente nas pessoas que são representadas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ADONIAS FILHO. Um livro de contos. In: **Modernos ficcionistas brasileiros**. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1958. p. 135-41.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. rev. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

FLORY, Suely Fadul Villibor. **Estudo de recepção**: leitura e releitura. São Paulo: Arte e Ciência, 2012.

LADEIRA, J. G. Reflexões fragmentadas sobre Ricardo Ramos. In: **O desafio de criar**. São Paulo: Global, 1995.

PINTO, Aroldo José Abreu. **Literatura descalça**: a narrativa "para jovens" de Ricardo Ramos. São Paulo: Arte e Ciência; Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 1999.

PINTO, Aroldo José Abreu. A humanização do espaço em Desculpe a nossa falha. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano II, n. 3, jan. 2004. Disponível em: <www.revista.inf.br/pedagogia03/pages/artigos/artigo 06.htm>. Acesso em: 10 mar. 2020.

RAMOS, R. M. **Desculpe a nossa falha**. São Paulo: Scipione, 1995. Diálogo

SANTOS, Liliane Lenz dos. **Desculpe a nossa falha, de Ricardo Ramos e A Fuga, de Edgar J. Hyde**: um olhar sobre certas obras e certos leitores da literatura juvenil contemporânea (Dissertação de mestrado/Unemat, 2015).

SANTOS, Liliane Lenz dos. **Leitura da literatura juvenil na escola**: entre o emancipatório e o mercadológico. Garça: Editora FAEF, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

O GÊNERO CORDEL EM DIÁLOGO COM A LITERATURA INDÍGENA PATAXÓ CONTEMPORÂNEA

Lisiane Oliveira e Lima Luiz

Resumo

O artigo se propõe a analisar e discutir o que há de semelhança e diferença discursiva em relação às obras que permitem um diálogo entre temática/história indígena, literatura de cordel e autoria indígena. Analisamos um cordel de autoria indígena "História dos dois ladrões que obrigou os índios roubar" localizado pelo pesquisador Florent Kohler em 2003 entre os índios Pataxó, na Bahia. O cordel faz referência a um fato histórico (Curran, 2001), "O fogo de 51", quando os Pataxó foram expulsos de sua aldeia e espalhados pelas regiões do extremo sul da Bahia. Analisamos este cordel em conjunto com duas produções contemporâneas Pataxó. Estas produções contribuem também para a aplicação da Lei 11.465/08(LDB), que introduziu a obrigatoriedade da temática indígena, afro-brasileira e africana nos currículos escolares do Brasil, proporcionando aos professores e alunos não indígenas novos conhecimentos, pela voz dos indígenas, acerca da literatura indígena contemporânea.

Palavras-chave: Literatura de cordel. Autoria indígena. Pataxó.

PRIMEIRAS REFLEXÕES

Por mais de quatrocentos anos, os povos indígenas foram mantidos praticamente calados. No contexto escolar, o que conhecíamos sobre seus costumes e tradições era o que os livros didáticos nos apresentavam: ora, uma descrição estigmatizada desses povos, carregada de preconceito; ora, uma visão idealizada do índio romântico, como nos clássicos "O Guarani" (1857), "Iracema" (1865), e "Ubirajara" (1874), consagrada trilogia indianista do escritor brasileiro José de Alencar. Em um contexto cultural mais específico, nós também os conhecíamos pela voz dos viajantes, cronistas coloniais (por exemplo, Caminha, 1500; Staden, 1557) e missionários (Manuel de Nóbrega, 1449; José de Anchieta, 1553) que, muitas vezes, os qualificavam como ingênuos, selvagens, canibais, ignorantes e, por fim, preguiçosos. De acordo com Kirchof (2008), a obra Viagem ao Brasil (1557), do cronista alemão Hans Staden, traz a narrativa do período em que esteve preso com os índios

tupinambás, e contribuiu para a disseminação, na Europa, já no século XVI, do mito do "índio canibal". Decerto, posteriormente, sobretudo a partir do século XX, os estudos etnográficos têm trazido/trazem ainda novas visões sobre os indígenas, considerando importantes questões relativas à diferença cultural entre os povos urbanos e os povos da floresta; entre os próprios povos da floresta. No entanto, passados mais de 500 anos da chegada dos navegantes portugueses, uma visão estigmatizada é ainda a visão que muitos brasileiros possuem dos indígenas brasileiros.

Todavia, hoje, de modo quase geral, os mais de 230 povos indígenas que habitam o Brasil perceberam que a situação na qual se encontram não lhes é historicamente favorável; sendo, inclusive, discursivamente muito desfavorável. Perceberam, assim, que precisam contar ao povo brasileiro e ao mundo a sua verdadeira história, a partir de sua perspectiva e não a do colonizador.

Dessa forma, os indígenas começaram a registrar de modo autoral suas narrativas em livros a partir da década de 1980, na maioria das vezes, com o apoio de assessores educacionais não indígenas que agora se colocam não mais apenas como coletor de dados e de histórias, mas também na posição de observador, leitor e ouvinte. Essas narrativas podem ser denominadas de textos criativos e/ou de literatura de autoria indígena.

Mas, a produção autoral criativa dos povos indígenas não data do século XX, como poderíamos supor. No *Tratado descritivo do Brasil*, em 1587, o cronista Gabriel de Souza Soares, escrevendo sobre os Tupinambás da velha Kirymuré, fala da grande capacidade musical destes povos em criar canções para exaltar os guerreiros e canções fúnebres de louvor aos feitos de um cacique. Comprova assim que, muito antes dos colonizadores portugueses chegarem, os tupinambás já eram produtores de textos criativos orais. No entanto, de acordo com Antonio Risério (1993), o texto ameríndio e as línguas indígenas foram silenciadas pelo colonizador, por meio da ação dos missionários jesuítas que viam as

línguas indígenas apenas como códigos a serem decifrados para melhor dominá-los, descartando toda a riqueza discursiva das várias línguas nativas encontradas no Brasil. De acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena atual é de 817.963 mil, representando 305 diferentes etnias; foram registrados no país 274 línguas diferentes. Estima-se que, em 1500, a população indígena era de 3.000.000 (Azevedo, 2013) e havia 1.300 línguas diferentes.

Vale ressaltar ainda que, de acordo com Almeida e Queiroz (2004), os indígenas guaranis produziram textos ainda no período colonial. No entanto, esses registros sofreram um desaparecimento pela ação colonizadora que visava destruir qualquer registro da cultura indígena, ignorando sua língua, a fim de garantir a supremacia do processo colonizador. Conforme as pesquisadoras:

> Nas missões guaranis, pelo que consta, foram produzidos, no século XVII, pelo menos quatro livros em língua guarani, sendo dois deles de autoria indígena: Vocabulário da língua guarani (1722) e Arte de lalengua guarani (1724) do Pe Antonio Ruiz de Montoya, no Pueblo de Santa Maria Mayor; e Explicación de elcatechismo em lengua guarani (1724) e Sermones y exemplos enlengua guarani (1727) de Nicolas Yapuguay, com "dirección de um religioso de la Companhiade Jesus". Desde os primeiros momentos da colonização, o território brasileiro foi campo de uma batalha linguística, que os historiadores da literatura só fizeram ignorar. Pelos documentos disponíveis, parece que houve uma reação oficial dos portugueses em defesa da supremacia de seu idioma, contra a disseminação das linguagens nativas. Para nivelar as diferenças, substitui-se o que era considerado inferior e não condizente com a "civilização", pelo único instrumento entendido como capaz de produzir pensamento: a língua portuguesa (Almeida; Queiroz, 2004, p. 214).

Contudo, como já mencionado, a partir da segunda metade do século XX, presenciamos um boom editorial, com o aparecimento de produções de autoria indígena em obras impressas e audiovisuais. Nesses

textos, ainda que haja traços do discurso religioso e filosófico dos missionários, dos folcloristas e cientistas, ainda que esses textos possuam funções didático-pedagógicas, há a visão do indígena como autor de textos que narram a história de suas comunidades. Um saber indígena que, segundo Risério (1993, p. 40), até então teria sido sistematicamente "falsificado, traído e silenciado."

Dessa forma, na contemporaneidade, é possível afirmar que assistimos à eclosão da produção indígena contemporânea, conforme salienta Almeida e Queiroz:

> Assistimos atualmente a uma espécie de eclosão do que nomeio a priori uma literatura indígena no Brasil, que, a meu ver, configura um movimento literário, na medida em que pode ser observado nos seus aspectos coerentes e sistemáticos, como um grande texto que se dá a ler. Seus escritores representam uma população de cerca de 350.000 indivíduos, falantes de aproximadamente 180 línguas diferentes, além do português, e habitam desde a fronteira brasileira com a Venezuela até a fronteira com o Uruguai. Em minhas pesquisas, realizadas entre 1996 e 1998, tive a oportunidade de conhecer cerca de 100 títulos de autoria indígena, publicados nas últimas duas décadas. Embora essas publicações, na sua maioria objetivem atender a uma demanda escolar, ou seja, são livros escritos para auxiliar os professores índios na tarefa de ensinar às crianças das aldeias as artes de ler e escrever, cumprem o precípuo papel de informar aos brasileiros em geral sobre a existência desses povos (Almeida; Queiroz, 2004, p. 195-196).

O fato interessante é que os professores indígenas, em sua maioria, estão construindo a literatura de suas comunidades, contando com o apoio de órgãos oficiais, ONGs e, excepcionalmente, recebem apoio de editoras privadas. Esse movimento é definido por Almeida e Queiroz (2004, p. 196) como "um movimento político/literário", uma vez que os indígenas se apropriaram de um instrumento ocidental, o livro, e nele contam a história de seu povo.

Em geral, no livro de autoria indígena contemporânea não há um único autor, e, sim, vários. De acordo com Almeida e Queiroz (2004, p. 197): "A escritura é coletiva porque é a expressão do que é comum, ou de um consenso em torno do "quem somos" de cada comunidade. No livro *O povo Pataxó e suas histórias*, escrito por cinco professores indígenas Pataxó, aparece o seguinte no texto de apresentação:

> Este livro foi um trabalho escrito e desenhado com muito amor e carinho por nós, professores indígenas Pataxó. Pela primeira vez, nós tivemos esse espaço para contarmos um pouco da nossa história. O nosso objetivo é construir um currículo diferenciado para nossas escolas, com nossas próprias reflexões e informações do nosso passado e futuro. Esperamos que este livro possa voltar para nossas escolas, e que também possa contribuir com outras escolas não indígenas, para o conhecimento da verdadeira história no país (Pataxó, 2002, p. 9).

Apesar dos esforços dos escritores indígenas em mostrarem-se como sujeitos autônomos na sociedade, capazes de dominar as técnicas da escrita do português e também de sua língua nativa (já que os livros são em sua maioria bilíngues), ainda há muitos questionamentos quanto à importância dessas produções, sobretudo, no que diz respeito a sua relevância literária. Um dos frequentes questionamentos é se o que os índios produzem pode ser considerado Literatura.

Para Almeida e Queiroz (2004, p. 198), "vários são os projetos editoriais que, em seu conjunto, nos permitem afirmar que vivemos hoje no Brasil um *réveil* literário indígena". Nesse contexto, há também a possibilidade de inovação na literatura brasileira.

OS PATAXÓ

Quando pensamos no índio devemos ter em mente que são indivíduos que pertencem a etnias diferentes, com costumes e rituais próprios. Ao contrário do que costumamos ouvir, os índios não são todos iguais. Pesquisando sobre os indígenas, podemos perceber que cada etnia tem suas particularidades e a forma de contato com o homem branco

interferiu até mesmo na forma como se viam e como escrevem a sua Literatura na atualidade.

O objetivo de nossa pesquisa diz respeito, especificamente, à literatura dos Pataxó. A história dessa etnia é uma história de luta pela sobrevivência, já que foram os indígenas que tiveram o primeiro contato com o colonizador; e nem sempre essa convivência foi pacífica, ao contrário, foi extremamente violenta. Um conflito que marcou profundamente a história dos Pataxó da aldeia de Barra Velha, localizada no extremo sul da Bahia, foi o "Fogo de 51". Vejamos a importância desse episódio no contexto da autoria Pataxó e seus desdobramentos no campo literário contemporâneo.

O FOGO DE 51

De acordo com Carvalho (1977) apud América (2002), o presidente da Província da Bahia, em 1861, determinou que toda a população indígena da região se concentrasse numa única aldeia, junto à foz do rio Corumbau, dando origem à aldeia de Barra Velha. Com essa concentração imposta pela Província, a aldeia passou a ser povoada não só por Pataxós, mas também pelos Maxakali; e possivelmente pelos Botocudos, entre outros. No entanto, a etnia Pataxó prevaleceu não só pelo fato de serem mais numerosos, mas pelo fato da aldeia estar localizada em território considerado tradicionalmente como Pataxó.

Em Barra Velha, os Pataxó permaneceram isolados de um contato mais regular com a sociedade brasileira de 1861 a 1951. Na tentativa de recuperar as suas terras, líderes indígenas dos Pataxó foram ao Rio Janeiro com o objetivo de obter de Marechal Rondon a posse de suas terras. Os indígenas retornaram à aldeia acompanhados de dois homens desconhecidos que os incitaram a atacar alguns comerciantes dos povoados vizinhos. Em resposta aos ataques, os policiais das cidades de Porto Seguro e do Prado invadiram a Aldeia, destruíram as habitações, mataram indígenas e ainda casos de estupros e torturas são relatados pelos sobreviventes.

Esse massacre ocorrido na Aldeia de Barra velha foi chamado pelos Pataxó de "O fogo de 51". Algumas famílias voltaram para a Aldeia para reconstruí-la, mas a maioria adentrou as matas, formaram outras aldeias; outras famílias fugiram para as cidades. A violência sofrida foi tão impactante para a aldeia que até hoje os Pataxó "reportam aos acontecimentos de 1951 com desconforto o que demonstra o quanto pesam na memória dos que a eles sobreviveram e na dos seus descendentes" (América, 2002, p. 26).

Atualmente, os Pataxó vivem em dois estados do Brasil: Bahia e Minas Gerais. De acordo com América (2002), é a etnia mais numerosa do Estado da Bahia, estando distribuídos em 18 aldeias. "Apesar dessa dispersão, os Pataxó encontram-se num significativo processo de organização e articulação política nas duas últimas décadas, realizando várias retomadas de suas terras e lutando pela regularização da sua posse" (América, 2002, p. 23). Os Pataxó de Minas Gerais consideram a aldeia de Barra Velha como "aldeia mãe", a aldeia de seus ancestrais.

O FOGO DE 51 EM CORDEL DE AUTORIA INDÍGENA

Antes de apresentarmos a versão em cordel da narrativa Pataxó sobre o episódio conhecido como o Fogo de 51, intitulada *História dos dois ladrões que obrigou os índios robar*, vamos fazer uma brevíssima discussão do gênero cordel.

O cordel é um gênero literário bastante antigo, que sofreu intensa influência dos trovadores medievais da Península Ibérica. Era difundido pela tradição oral e só passou a ser publicado no Brasil, em folhetos, a partir da última década do século XIX, pelo poeta paraibano Leandro Gomes de Barros, a quem se atribui, o impulso inicial da produção brasileira. A literatura de cordel no início do século XX serviu também como fonte de informação jornalística para muitas pessoas que não tinham acesso ao jornal ou rádio.

Em dezembro de 2003, o pesquisador Florente Kohler, quando realizava pesquisas sobre a tradição oral dos índios Pataxó do Monte Pascal, na Bahia, teve acesso a um caderno que continha manuscritos,

versos na estrutura de cordel (setenta estrofes, sete versos regularmente versificados) e ilustrações. Este cordel narrava um fato histórico acontecido na aldeia de Barra Velha, o Fogo de 51. Acontecimento que marcou profundamente os Pataxó, pois foram expulsos de sua aldeia e espalhados pelas regiões do extremo sul da Bahia e Minas Gerais.

A indígena detentora do caderno, uma jovem professora Pataxó, informou ao pesquisador que o caderno provinha de um índio velho, chamado Manuel Ribeiro, oriundo de Barra Velha, que havia se refugiado há quarenta anos em Itamaraju-BA. O caderno que tem como título "História dos dois ladrões que obrigou os índios robar" não tem uma autoria determinada. Mas, de acordo com Kohler, no caderno, após a referida história há outra, mais curta, e intitulada "História de nossos rios", na qual há a seguinte inscrição: "teoria de Hilário Rego de Souza, gravado em 31-3-99" (Kohler, 2003, p. 4). A professora contou ao pesquisador que o pai dela insistiu para que o índio Manuel Ribeiro gravasse e escrevesse a "História de nossos rios". Esse caderno foi conservado pelo pai da professora que, posteriormente, entregou-o à filha para que utilizasse nas aulas da escola indígena.

No artigo publicado pelo pesquisador Florent Kohler, encontramos quinze estrofes, com sete versos heptassílabos (redondilha maior) e versificação ABABCCB. A seguir, faremos a análise de alguns trechos a que tivemos acesso por meio do artigo de Kohler (2003). A estrofe quatro, a qual tivemos acesso, diz o seguinte:

Lembramos nestes momentos
Do nosso tempo comum
Do grande acontecimento
Do ano de cincoenta e um
Fique sendo sabedor
Destis versos que gravou
Demanhã sêdo em jejum.

Com base nessa estrofe, percebemos que o autor do cordel se coloca como alguém que fazia parte da comunidade que presenciou o fato, quando diz: "Lembramos nestes momentos/ Do nosso tempo comum". Na estrofe seguinte, menciona a chegada dos dois homens que enganaram os índios:

Dois homens ali chegava
Parecendo bôa gente
Os índios não imaginava
Que fosse duas serpente
Falava somos solteiro
Um falou sou engenheiro
Outro falou sou tenente.
Vejamos as estrofes seguintes:
Os dois índios que morreu
O nome deles eu não sei
Este caso aconteceu
Neste modo penso êu
Os dois era apelidado
Seus nomes não foi gravado
Por isto o nome
Eu não sei

Quatro morto neste dia
Foi só o que aconteceu
Muito choro gente via
Vendo aqueles que morreu
Os outros índios amarrado
Foram muitos espancado
Vendo o sangue que correu

Abrio dúas sepultura
No lugar que ocorreu
Alguns daquela figura
A onde o índio morreu
Ali ficou enterrado
Todos quatro sepultado
No lugar que aconteceu

Dois defuntos em cada cova
Ficou ali sepultado
Naquela fazenda nova
Este caso foi passado
Ali no fim da semana
Na fazenda Itabaiana.

Nas estrofes 45, 46 e 47, transcritas acimas, é descrito pelo autor o sofrimento que os indígenas passaram na fuga da aldeia de Barra Velha para outras regiões.

De acordo com o Kohler, neste cordel, há uma visão negativa do indígena em relação a sua própria imagem. Em algumas estrofes, há o estereótipo do índio como ignorante e influenciável. Os indígenas não são citados pelos nomes, já as personagens brancas são citadas pelo nome e, em certos momentos, são exaltadas. Isso verificamos na estrofe oito que fala sobre a forma como os índios seguiram os ladrões sem nada contestar:

Os índios que acompanhava
Sairo sem destino
Toda família levava
Homem mulher e menino
Mi faz pena até contar

Em que veio resultar

Foi um grande desatino

Sobre o verso "Foi um grande desatino", Kohler (2008) afirma:

> Interessante como esse tipo de julgamento se encontra escrito em outro contexto. Trata-se de um relatório dos oficiais do então chamado IBDF (hoje, Ibama) mandados, no final dos anos sessenta, para observar as condições de vida dos Pataxó que moravam na área do Parque Nacional. Eis a descrição dada pelo documento: "Tímidos e influenciáveis, [os Pataxó] podem facilmente ser orientados para o bem (...) como para o mal" (Kohler, 2008, p. 6)

A figura do Capitão Fernandes, apontada no cordel, "é uma personagem consensual na região: entre os brancos, porque reprimiu a rebelião, e entre os índios, porque pôs fim aos maus tratos que lhes eram infligidos" (Kohler, 2008, p. 7). Conforme aponta a estrofe 55:

Vendo os índios ensanguentado

Sentenciado a morrer

O major todo assustado

Queria todo saber

Por que foi aquele ato

Foi por caso do assalto

Conte que quero entender

Para Kohler, apesar de o cordel ser escrito por um índio, prevalece ainda a visão dominante estereotipada do indígena. Talvez pelo fato de a cidade de Itamaraju ser uma cidade povoada em sua maioria por brancos, isso acabou tendo reflexo na escrita desse cordel. O autor indígena, conforme Kohler:

> Seguiu a versão que predomina em Itamaraju, que tende a valorizar a figura do capitão, depois do major Fernandes,

> figura paterna, representação do "protetor dos índios" à imagem de Rondon, que os índios modernos rejeitam para se assumirem como donos e atores de seu próprio destino (Kohler, 2008, p. 10).

Como já mencionado anteriormente, o Povo Pataxó, por localizar-se no litoral, teve um forte contato com o colonizador, por isso sofreu muitas pressões para que deixasse de lado seus costumes. Em decorrência dos vários conflitos com os fazendeiros, muitos indígenas foram expulsos de suas terras, espalharam-se pelas cidades e passaram a ser chamados de "caboclos", denominação que significa "retirados da mata" (Sampaio, 1997). Nas cidades passaram a ser muito discriminados, o que os levou ao processo chamado de "desindianização". Por muito tempo, era considerado uma vergonha ser índio, e, assim, os indígenas da cidade foram perdendo sua identidade. Por isso, acreditamos que a visão negativa do índio presente no cordel, decorra possivelmente do processo de desindianização que os Pataxó do extremo sul da Bahia sofreram após o Fogo ou Massacre de 51.

A situação de desindianização perdurou por muito tempo, mas recentemente há um movimento de retomada das tradições do povo Pataxó. Esse movimento chama-se "etnogênese" ou "invenção da tradição" (Oliveira Filho, 1999; Grünevald, 2001). Esse movimento é o reconhecimento de que a identidade étnica dos Pataxó não deve ser esquecida e/ou negada, e sim transmitida aos mais novos. Isso podemos comprovar com a leitura das publicações contemporâneas dos Pataxó, com as quais tivemos acesso por meio das pesquisas bibliográficas realizadas durante nossa pesquisa. O povo Pataxó vem se destacando no contexto nacional relativo à publicação de livros de autoria indígena (coletiva e individual).

NOTAS SOBRE LITERATURA DE AUTORIA PATAXÓ

> Eu me chamo Salvino dos Santos Braz (Kanátyo Pataxó). Nasci no dia 21 de junho de 1961, na aldeia de Barra Velha- Bahia. Desde criança, eu sempre dediquei uma boa parte da minha vida observando as coisas da natureza e

> pesquisando a cultura de meu povo. Através dessas pesquisas e observações, despertou dentro de mim uma voz tão forte que comecei a fazer algumas letras de música falando da natureza e da vida do povo Pataxó (Kanátyo, 2000, p. 26).

O trecho acima foi retirado do livro *Txopai e Itôhã*, de Kanatyo Pataxó. O mesmo tinha apenas 10 anos de idade quando ocorreu o Fogo de 51. Em entrevista concedida à pesquisadora Mara Vanessa Fonseca Dutra, em outubro de 2012, publicada no artigo intitulado "Kanátyo Pataxó: um artista indígena criador de mundo e produtor de sonhos", ele relata o sofrimento que esse episódio trouxe à aldeia e conta como se deu a migração de sua família da aldeia de Barra Velha-BA para a Fazenda Guarani, em Carmésia-MG, quando tinha 22 anos de idade. Kanatyo conta que a situação estava tensa na aldeia devido à demarcação de 1980. O assassinato do seu tio Alfredo Braz também contribuiu para que decidissem migrar para Minas Gerais. Em Minas Gerais, Kanatyo participou do Curso de Formação de Professores Indígenas, da UFMG, e também começou a publicar seus primeiros livros.

Para tentar exemplificar e compreender melhor o estado atual da literatura de autoria Pataxó, faremos, então, uma análise dos livros *Txopai e Ttôhã* e *O povo Pataxó e suas histórias*, nos quais há textos de autoria de Kanatyo.

TXOPAI E ITÔHÃ, DE KANÁTYO PATAXÓ

O livro está em sua segunda edição, com selo MEC/Unesco/Seemeg. Esta edição foi a utilizada como referência para esta análise. Na segunda página do livro, há a seguinte inscrição: "Livro altamente recomendável para crianças (2000), Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ".

Este livro foi escrito durante o Curso de Formação de Professores Indígenas de Minas Gerais (1995 a 1999). Sobre sua atuação como professor na aldeia, Kanatyo afirma: "Ser professor para mim é muito importante, pois através da escola estou reconstruindo e escrevendo a

nossa história e levando a voz do meu povo a todos os habitantes da terra" (Kanátyo, 2000, p. 26).

Kanatyo conta neste livro uma das versões de um mito da origem do povo Pataxó, contado a ele por Apinhaera, uma das mulheres que conhece mais histórias na aldeia. Cinco professores pataxós ouviram a gravação, escreveram a história e elegeram a versão de Kanatyo para ser editada em livro. No texto de apresentação do livro, Maria Inês de Almeida, coordenadora editorial do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais ressalta: "Essa é uma forma de autoria coletiva. E é desse modo comunitário que a maioria dos povos indígenas do Brasil está fazendo sua literatura" (Almeida apud Kanátyo, 2000, p. 6). Apesar de constar o nome de Kanatyo Pataxó na capa do livro, o processo de construção do livro foi coletivo.

Ele conta que antigamente a terra era habitada por animais de todas as espécies que viviam em harmonia. Um dia formou-se uma grande nuvem no céu que logo se transformou em chuva e o último pingo de chuva, ao cair na terra, se transformou em um índio.

Este índio ficou fascinado com a beleza que encontrou na terra. Logo começou a plantar, pescar, caçar e cuidar da natureza. Acordava de madrugada e ficava esperando o dia clarear e, assim que o sol apontava, começava seu trabalho.

Um dia veio uma grande chuva e cada pingo se transformou em um índio, o que ocasionou o surgimento de muitos índios que foram se espalhando por todos os lados. Então, o primeiro índio reuniu todos e falou que precisava morar lá em cima no Itôhã, para proteger a todos. Em um primeiro momento, os índios (que são chamados, na história, de parentes) ficaram um pouco tristes, mas por fim concordaram.

O primeiro índio ensinou todas as sabedorias e segredos aos mais novos e só depois revelou o seu nome: Txopai. Ao falar seu nome foi subindo e desaparecendo no azul do céu.

Assim, surgiu a nação Pataxó que, daquele dia em diante, trabalha, pesca, faz festa. O livro termina com a frase: "Pataxó é água da chuva batendo na terra, nas pedras, e indo embora para o rio e o mar".

O autor indígena Kanatyo Pataxó, diferentemente do autor do cordel indígena analisado *A História dos dois ladrões que obrigou os dois índios robar*, tem uma visão positiva do seu povo: um povo alegre, trabalhador, que pratica seus rituais e vive em harmonia com a natureza. E, na narrativa apresentada aqui, o índio que podemos considerar o personagem principal tem nome, e uma identidade exemplar.

O POVO PATAXÓ E SUAS HISTÓRIAS - ANGTHICHAY PATAXÓ ET AL. (AUTORIA COLETIVA)

O livro *O povo Pataxó e suas histórias* é de autoria coletiva. Assinam essa obra os indígenas Angthichay Pataxó, Arariby Pataxó, Jassanã Pataxó, Manguahã Pataxó e Kanátyo Pataxó. A primeira edição do livro possui selo MEC/SEE-MG/Unesco e foi publicado em 1997. Da 2ª à 6ª edição, possui selo da Editora Global. A edição utilizada para a análise foi a sexta (2002).

O citado livro é uma antologia que reúne vinte e quatro histórias dos Pataxó que narram mitos, lendas, cultura, história, ritos e cerimônias dessa etnia, em prosa e em versos.

Faremos, para concluir este artigo, uma breve análise de uma versão de memória, "Massacre de 51", e uma canção de autoria de Kanatyo Pataxó, dedicada ao Curso de Formação de Professores intitulada: "Sou índio e tenho orgulho de ser índio", presentes no livro.

Na narrativa "Massacre de 51", é relatado em prosa o drama vivenciado pelos Pataxó no ano de 1951, conforme o excerto abaixo:

> Eu vou contar o que aconteceu na minha aldeia no ano de 1951. Já fazia muito tempo que os caciques estavam lutando para conquistar nossas terras. Um certo dia, dois civilizados chegaram a nossa aldeia, passando por gente civilizada do governo, e conseguiram conquistar a credibilidade dos índios. Em seguida, convidaram um grupo de índios para visitarem o lugarejo chamado Corumbau. [...] Na realidade, a intenção deles era assaltar o lugar e colocar toda a culpa nos índios. Após essa confusão, os Pataxó foram

> vistos como maus elementos e a aldeia transformou-se em campo de guerra e massacre dos índios (Pataxó, 2002, p. 28).

Como foi abordado anteriormente, o "Massacre de 51" foi um acontecimento que marcou profundamente a história dos Pataxó, pois os indígenas tiveram que fugir da sua aldeia para sobreviver. Os que "não tinham chance de fugir, morriam ali mesmo", ou "tiveram que trabalhar como escravos nas fazendas", como aponta Kanatyo na narrativa. Com o tempo foram se organizando, alguns retornaram à aldeia mesmo com as ameaças dos fazendeiros e policiais. Plantavam suas roças, mas as plantações eram destruídas pelos policiais que também os ameaçavam.

> Só que eles eram fortes e não desistiam da luta. Essa triste situação do povo Pataxó teve uma longa duração. Um certo dia, felizmente, surgiu a demarcação de um pedaço de terra. Hoje, existe Pataxó em dois estados brasileiros, Minas Gerais e Bahia, e eles continuam lutando pelos seus direitos de ser índios, poder contar a sua história e viver com dignidade (Pataxó, 2002, p. 28-29).

A última narrativa do livro *Sou índio e tenho orgulho de ser índio* é uma canção de Kanátyo Pataxó dedicada ao Curso de Formação de Professores. Nesta narrativa em versos é possível verificar uma visão extremamente positiva de ser índio. Há o orgulho em manter as tradições, em conviver em harmonia com a natureza e os parentes, conforme excerto abaixo:

> Eu nasci índio, e quero morrer índio.
>
> Eu sou índio porque sei dançar o ritual do awê.
>
> Eu sou índio porque sei contar a história do meu povo.
>
> Eu sou índio porque nasci na aldeia.
>
> [...]
>
> Eu sou índio, Pataxó, sou brasileiro, sou caçador, pescador, agricultor, artesão e poeta, enfim, sou lutador que sempre procura a paz.

> [...]
>
> Sou índio, e tenho orgulho em ser índio (Pataxó, 2002, p. 46).

Estas produções realizadas pelos indígenas demonstram a importância das políticas públicas na divulgação do conhecimento produzido pelas etnias e a divulgação desta produção na sociedade contribui para a desmistificação do indígena e da sua cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que na produção indígena atual é marcante o desejo do indígena de contar como é a sua vida na aldeia, como é sua cultura e como povos indígenas se relacionam com a natureza. Os autores indígenas desmitificam, assim, a figura estereotipada que foi construída pelos viajantes, cronistas e missionários ao longo dos anos. Nos livros de autoria Pataxó que analisamos, os índios se descrevem como sujeitos autônomos, que lutam pela manutenção de suas terras e respeito a sua cultura; e possuem um grande orgulho em ser índio.

Entre o gênero cordel e os textos criativos de autoria indígena há semelhanças significativas, pois ambos são compostos por narrativas que partiram da oralidade, da transmissão de conhecimento dos mais velhos aos mais jovens, com a finalidade de que as histórias e repertórios culturais fossem preservados e passados adiante. Observamos, contudo, que os livros de autoria indígena não foram publicados predominantemente no gênero Cordel. Em sua maioria, foram escritos em prosa e/ou versos livres. Percebemos também nas produções de autoria Pataxó que há uma riqueza na diversidade de gêneros literários utilizados e nas categorias de autor (autor individual ou coletivo, por exemplo), o que permite a exploração desse tema por outros pesquisadores da área dos estudos literários.

O cordel indígena *A história dos dois ladrões que ensinaram os índios robar* e o livro *O povo Pataxó e suas histórias* poderão servir de apoio para os professores universitários que se sentirem interessados em

iniciar uma oficina de cordel nos Cursos de graduação em Letras, História, Geografia e Artes.

Acreditamos que estas intervenções em sala de aula contribuirão também para a aplicação da Lei 11.465/08(LDB), que introduziu a obrigatoriedade da temática indígena, afro-brasileira e africana nos currículos escolares do Brasil, pois proporcionará aos professores e alunos não indígenas novos conhecimentos, agora pela voz dos indígenas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIRÓS, Sônia. **Na captura da voz** – as edições da narrativa oral no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

CÉSAR, América Lúcia da Silva (autor); CAVALCANTI, Marilda do Couto (orient.). **Lições de abril**: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha. 2002. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

CURRAN. Mark. **História do Brasil em cordel**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

DUTRA, Mara Vanessa Fonseca (autor); OLIVEIRA. Marinyze Prates (orient.). **Arte e identidade em caminhos territoriais**: A trajetória de Kanátyo Pataxó. 2012. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos.

GRÜNEWALD Rodrigo de Azeredo. **Os índios do descobrimento** – tradição e turismo. Rio de Janeiro: Contracapa, 2001.

KIRCHOF. Edgar Roberto. **Literatura brasileira I**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

KOHLER. Florent. Um cordel indígena: história dos dois ladrões que obrigou os indios roubar (*Le massacre de 51: un exemple d'élaboration de mémoire collective*), In: **Histoire, Fiction, Mémoire**, Cahiers du GRILUA, Université d'Angers, p. 321-333. Disponível em: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00263689>. Acesso em: 3 jan. 2019.

MEDEIROS, Sérgio. L. R. Ainda não se lê em xavante. In: Evando Nascimento; Maria Clara Castellões de Oliveira. (Org.). **Leitura e experiência**. São Paulo: Annablume, 2008, p. 75-89.

OLIVEIRA FILHO João Pacheco de (org). **A viagem da volta** – etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio: Contracapa, 1999.

PATAXÓ. Angthichay et al. O povo Pataxó e sua história. 6. ed. São Paulo: Global, 2002.

PATAXÓ. Kanátyo. **Txopai e Itôhã**. 2. ed. Formato, 2000.

RISÉRIO. Antônio. **Textos e tribos**: poéticas extraocidentais nos trópicos. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

SAMPAIO. José Augusto Laranjeiras. **História e presença dos povos indígenas na Bahia**. Disponível em: <www.anai.org.br/povos/Historia_Povos_Bahia.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LITERATURA E ALTERIDADE: UMA LEITURA DA OBRA *KARU TARU – O PEQUENO PAJÉ*[13]

Márcia Dias dos Santos
Sâmela Fernandes da Costa

Resumo

Com intuito de contribuir para divulgação, leitura, análises e discussões sobre a literatura escrita como voz político-discursiva de escritores indígenas, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica da obra *Karu Taru – o pequeno pajé, do* autor Daniel Munduruku e pretende inserir-se em um espaço teórico proeminente que procura estabelecer um diálogo entre teoria literária e estudos pós-coloniais. Assim, com objetivo de apresentar uma breve discussão sobre a literatura infanto-juvenil indígena e elementos discursivos - literários na narrativa indígena estudada que podem promover, a partir do conhecimento de "mundos outros", uma relação de alteridade, estabelecemos como aporte teórico os seguintes autores: Thiél (2012); Almeida e Queiroz (2004); Almeida (2009) Graúna (2013); Munduruku (2014); e Dalcastagné (2012) entre outros. Os resultados preliminares evidenciaram que os textos de produção indígena podem indicar muitas vozes que se tornam palavra, discurso e identidade, assim, ao encontrar-se com o leitor estabelece essa relação de (re) conhecimento da/na escrita que tem o indígena como protagonista no cenário das produções de literatura brasileira.

Palavras-chave: Literatura Indígena. Daniel Munduruku. Leitura. Alteridade.

INTRODUÇÃO

Conhecer a literatura indígena é imergir-se em um espaço onde há um entrecruzamento de vozes nas quais ressoam vivências, memórias e sentidos outros, assim, em busca de conhecer esses entrelugares, delineamos uma proposta de pesquisa que deu origem a essas discussões tendo como corpus a obra *Karu Taru: o pequeno Pajé*, do escritor indígena Daniel Munduruku.

A pesquisa realizada foi bibliográfica e norteada pelos seguintes objetivos: apresentar uma breve discussão sobre a literatura infanto-juvenil indígena e evidenciar elementos discursivos - literários na

[13] Este artigo é resultado de estudos feitos para o trabalho de Conclusão de Curso em Letras, campus de Guajará-Mirim, da acadêmica Sâmela Fernandes da Costa.

narrativa indígena estudada que podem promover, a partir do conhecimento de "mundos outros", uma relação de alteridade.

Trouxemos para nossas discussões alguns teóricos, dentre os quais, destacamos: Thiél (2012) com a obra *Pele silenciosa e pele sonora: a literatura indígena em destaque* que apresenta conceitos de literatura indígena, indianista e indigenista e sugere caminhos para a leitura de obras indígenas; Almeida e Queiroz (2004) com a obra *Na Captura da voz: as edições das narrativas no Brasil* e Almeida (2009) *Desocidentada* nas quais discutem sobre a escrita de autoria indígena; Graúna (2013) com a obra *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil* que nos leva a refletir sobre o papel de contribuição das produções indígenas no Brasil e nos espaços monoculturais dos discursos literários; Munduruku (2014) com o texto *Literatura indígena e as novas tecnologias de memória* no qual o autor evidencia a memória como lugar de resistência e Dalcastagné (2012) com ao obra *Literatura brasileira contemporânea: um território* contestado na qual a autora levanta discussões sobre os discursos estéticos e políticos que incidem na legitimação de um texto como literário.

O texto apresentado está estruturado em duas seções, tendo a segunda seção uma subdivisão. Na primeira seção, apresentamos, de forma sintética, algumas considerações sobre a literatura infanto-juvenil indígena no Brasil, na segunda, fazemos uma breve apresentação do autor Daniel Munduruku e da obra *Karu Taru: o pequeno pajé* e, em seguida, na subseção, apresentamos a análise da obra, destacando elementos que evidenciam uma reconstituição de sentidos e que se tornam basilares para uma (re) construção de leitores /sujeitos/gentes que devem conceber o mundo considerando os espaços plurais e significativos que existem "além territórios".

EM BUSCA DE UMA LITERATURA INFANTO-JUVENIL INDÍGENA NO BRASIL

> A literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas.
>
> Graça Graúna

Ao iniciar a reflexão acerca da literatura infanto-juvenil indígena no Brasil, é preciso compreender o processo inicial da própria literatura infanto-juvenil no país para pensarmos nos liames dessas produções por ora distintas no seu processo de criação, mas que dialogam se considerarmos que a literatura infantil tem relações genéricas com a literatura popular e fontes arcaicas (Coelho, 2000) e que a literatura indígena também está intimamente ligada a uma cultura popular/coletiva/ancestral.

Outro fato que pode ser considerado quando pensamos nessas produções é o "lugar" que a elas foi/é, de certo modo, concedido nos ditames que indicam certos aspectos valorativo das obras. É sabido que ao longo da história, as literaturas produzidas para um público infanto-juvenil foram concebidas como "produções "menores" (Coelho, 2000, p. 15), assim como na literatura escrita por indígenas ainda se instala um enfrentamento de passar pelos "crivos" de uma escrita ser ou não literatura. Essas produções contemporâneas que já não são mais só artesanais, industriais ou escrita por poucos, e sim como afirma Lajolo (2018, p. 12) fazem parte de " uma indústria tão sofisticada quanto a indústria de alimentos que oferece molho de tomates para todos os gostos, com coentro ou sem cebolinha, com pedaços grandes de tomates ou como creme homogeneizado".

No Brasil, a literatura para o público infantil chega com o cunho pedagógico, e não diferente das demais, com fortes influências da literatura dos colonizadores. Cunha (1999, p. 23) esclarece que houve uma fase de produção embrionária com os seguintes autores: Carlos Jansen, Figueiredo Pimentel, Coelho Neto, Olavo Bilac e Tales de Andrade. Contudo, foi no século XX, que se inicia uma produção mais vasta e consistente para crianças e jovens com as publicações de Monteiro Lobato, com obras como *A menina do Narizinho Arrebitado*, *O Sítio do Pica-Pau amarelo*, entre outras. Segundo Coelho, "A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra" (Coelho, 2000, p. 27). Dessa forma, a literatura como processo criativo possibilita a construção para a criança de mundos imaginários,

mundos outros e que se apresenta como im (possibilidade) de ser representado como lugares de vivências experimentais onde se encontra uma realidade (dentro do processo imaginativo) possível, assim, a literatura torna-se esse possível lugar representativo.

No que tange à representação nesse discurso literário, Dalcastagné (2012) afirma que: " Quando entendemos a literatura como forma de representação, espaços onde interesses e perspectivas sociais interagem e se entrechocam, não podemos deixar de indagar que é afinal esse outro" desse modo, nessa arte da literatura infanto-juvenil quem sempre esteve ou está representado ou representando é uma das questões que nos direciona nessas discussões e vai nos conduzindo a pensar de que modo ou em que momento o indígena aparece nessa literatura que se apresenta ou o representa.

Em busca de obras de literatura brasileira que apresente a figura do indígena, encontramos, comumente, a figura de Iracema[14] como destaque em estudos sobre a literatura indigenista, em estudos acadêmicos e amplas discussões sobre representatividades no campos da escrita que muito se reduz à visão de autonomia literária postulada no Romantismo e as perspectivas de transformações e inserções dos modernistas de 1922. Como mapeamento de uma literatura infanto-juvenil que apresente "índio" como personagem, temos a obra *O Índio Na Literatura Infanto-Juvenil No Brasil*[15], de Cleide de Albuquerque Moreira e Hilda Carla Barbosa Fajardo que é um catálogo disponibilizado pela Funai, publicada em 2003. A publicação do órgão indigenista apresenta

---

[14] Obra publicada em 1865, Iracema, de José de Alencar, faz parte da tríade dos romances indianistas (juntamente com *O Guarani* e *Ubirajara*), sendo considerado o mais maduro deles, pois admite várias interpretações, com uma excelente estrutura narrativa. É considerado um poema em forma de prosa, com características épicas, em que tanto Martim como Iracema são heróis. Iracema é uma típica heroína que representa o romantismo: espera o amado, se entrega a ele, fica com saudades, e morre por essa saudade. Disponível em: <http://educacao.globo.com/literatura/assunto/resumos-de-livros/iracema.html>. Acesso em: 10 mar. 2020.

[15] Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/O-indio-na-literatura-infanto-juvenil-no-Brasil/O_indio_na_literatura_infanto-juvenil_no_ Brasil.pdf> . Acesso em: 20 fev. 2020.

uma lista de autores, com dados catalográficos e um pequeno resumo da cada obra. A obra desconsidera um conceito para o que seria uma literatura infanto-juvenil e, de forma mais agravante, apresenta apenas dois nomes de autores de literatura indígena, Daniel Munduruku e Olívio Jekupé. Os referidos autores são basilares no movimento de escritores indígenas que desponta desde 1990, ou seja, 13 anos antes da publicação do catálogo.

Faz-se necessário, ainda, esclarecer que obras que apresentam "o índio" na literatura vem sendo definida e tendo papéis e lugares diferentes. Para contribuir com essa ideia, destacamos o que Janice Thiél (2012) propõe em uma discussão sobre os termos literatura indígena, indianista e indigenista. A autora demarca alguns (des) encontros acerca do que seria uma literatura indígena, no campo da escrita, em sua obra *Pele silenciosa, pele sonora.* Thiél (2012) nos esclarece que a produção indigenista é demarcada pela perspectiva de produção ocidental e que escritores, que não são indígenas, associam seus escritos ao universo indígena. Sobre as produções indianistas, a autora afirma que partem da construção de uma busca por uma ideia de identidade nacional, mas que também mantém vínculo ideológico e estilístico com a literatura europeia e está relacionada a produções de autores como José de Alencar, Gonçalves Dias; e por fim, encontramos a definição de uma literatura indígena, que para outros autores pode ser chamada de nativa, e que define um lugar de fala nunca dado aos indígenas, o lugar da escrita representativa que não "tem o índio como referente, mas sim como agente" (Thiel, 2012, p. 45). Essa escrita "[...] problematiza conceitos, desconstrói estereótipos, promove a reflexão sobre a presença dos índios na história" (Thiel, 2012, p. 12), e assim, dialoga, também, com leitores infanto-juvenis apresentando-lhes um "novo/velho/verdadeiro índio", não subalternizado, não *eurocentrizado,* tampouco encharcado por traços que o folclorizam.

Na direção dessas produções indígenas, podemos hoje encontrar 54 escritores de 25 etnias diferentes na bibliografia das publicações

indígenas do Brasil[16], desses, grande parte escreve para o público infantil e juvenil. Acerca dessas obras, Cristino Wapichana, escritor premiado por suas produções de Literatura infanto-juvenil[17], afirma que:

> A importância para a sociedade brasileira é que, com essas literaturas, se conhece essa diversidade, e quem sabe a partir daí começam a ter um outro olhar, que as sociedades indígenas são um povo, uma nação indígena (Wapichana, 2018, p. 76).

Nesse sentido, podemos compreender essa literatura produzida por autores indígenas como discurso político-literário de retomada, pois reconta uma história pelo viés da voz do sujeito que resiste e re (existe) na e da palavra e assim posiciona-se de fato, como o escritor, que como diz Barthes (1999, p. 33): " é quem fala no lugar do outro" e nesse processo dialógico, importa-nos muito compreender quem é esse outro.

Nesse mesmo diapasão, é necessário pensar nesses (as) autores (as), como agentes revolucionários, pois os espaços literários estão marcados pela presença do dominador, sendo ele branco, homem, rico, enfim, quando se apresentam outras vozes, causa um certo "desconforto" pela presença desses discursos "não autorizados" (Dalcastangné, 2012) que ignoram um modelo de se fazer literatura que já vinha cristalizado.

Os espaços têm se ampliado, e hoje, quase 30 anos depois, esse movimento de escritores indígenas tem conseguido se estabelecer como movimento político-literário-discursivo e apontado caminhos para uma visibilidade e retomada de lugares da palavra, além dessa quantidade

---

[16] Disponível em: <https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publica%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_do_Brasil/Lista_de_autores_(por_origem)> . Acesso 20 de fev. 2020.

[17] Premiações: 2007 – 4° concurso Tamoio de literatura da Fundação Nacional do Livro Infantil e juvenil (A Onça e o Fogo);2014 – Medalha da Paz – Movimento União Cultural; 2015 – Prêmio Litteratudo Monteiro Lobato; 2017 – Terceiro colocado no Prêmio Jabuti (categoria Livro infantil – A Boca da Noite); 2018 – Estrela de Prata do Prêmio Peter Pan na Suécia (A Boca da Noite).

considerável de escritores (as), há uma livraria[18] que comercializa, em sua maioria, obras de autorias indígenas e outras obras de pesquisadores/colaboradores que abordam a temática indígena.

As produções desses autores, como nos aponta Dorrico Peres[19] (2018), têm uma estética multifacetada, assim, ela afirma que:

> A memória, a tradição, as vozes ancestrais norteiam a produção estética dos escritores indígenas em gêneros híbridos e adaptados ao tipo de dinâmica sociocultural, simbólica e epistemológica própria aos indígenas, inaugurando a ficção, a 'contação de histórias', memórias, autobiografias, depoimentos, romance, conto, crônica, poesia enquanto literatura indígena. Dito de outro modo, os textos indígenas buscam trazer estas memórias, essa matéria ancestral ao impresso, para reafirmar sua identidade, resistência e luta via literatura, às vezes sob a forma de "contação de histórias"; às vezes reelaboram e transformam um ser de algum mito (ou das histórias antigas) em um personagem de ficção, inaugurando a ficção indígena; às vezes narram um mito como forma de dar-se a conhecer a origem do mundo de seu povo, as práticas cotidianas ou os seus rituais mais intermitentes (Dorrico Peres, 2018, p. 5).

Esse gênero híbrido, conforme postulado na citação, traduz-se em muitas formas de contar essas experiências, sejam as vivenciadas ou aquelas que muitos ouviram de seus pais, ou até mesmo, uma reescrita daquilo que ouviu ou leu sobre o indígena e que não condiz com a narrativa verdadeira, assim, nesse processo social/cultural/político surgiram/surgem esses (as) escritores (as), dentre os quais, destacamos Cristino Wapichana, Olívio Jekupé, Yaguarê Yamã Aripunãgua e Daniel Munduruku, autores que apresentam em suas escritas para o público

[18] Disponível em: <https://www.livrariamaraca.com.br/>.

[19] Disponível em: <www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/2887/2166>. Acesso em: 10 fev. 2020.

infantil e juvenil um processo *etnoimaginativo*[20] que demarca uma (des) fronteira entre objeto-livro e leitor que ao ter acesso a esses textos, defronta-se com um discurso mais legítimo e competente, de uma sujeito que de certo modo, advoga, sendo o representante, no sentido político da palavra, em favor ao direito de existência e visibilidade discursiva na literatura e no mundo e em desfavor de um projeto monocromático para tentar inferiorizar, descaracterizar e silenciar o sujeito indígena.

DANIEL MUNDURUKU E A OBRA *KARU TARU: O PEQUENO PAJÉ*

A obra em estudo é do escritor e professor Daniel Munduruku, que nasceu em 28 de fevereiro de 1964, em Belém do Pará e pertence a etnia Munduruku. Possui formação em Filosofia e licenciatura em História e Psicologia representa com o título de pós-doutor em Linguística. O escritor possui 53 obras, e afirma que os seus livros sua escrita é um instrumento de memória e afirmação da identidade (Munduruku, 2014). Foi o primeiro autor brasileiro indígena a receber a menção honrosa da Unesco de literatura infanto-juvenil com a obra titulada "Meu avô Apolinário: Um mergulho no rio da memória". O escritor Daniel Munduruku se destaca com produções voltadas ao universo infantil e juvenil, enfatiza em uma entrevista a respeito dessa escolha de público dizendo que:

> Se desejarmos que se mude algo, temos que pensar nas crianças e nos jovens. Escrever para crianças é uma estratégia, [...] este é o motivo básico que nos impulsiona a

[20] Optamos por usa essa expressão para compor nossas ideias sobre imaginar o outro a partir de sua etnia. Assim, ao ter contato com a narrativa do escritor indígena, o leitor passa por esse processo. Alguns teóricos apontam caminhos de análises para essas produções para o real maravilhoso que compreende uma vertente regional-cultural que só pode ser produzida na América Latina (Barzoto, 2018; Carpentier, 2009; Chiampi, 2015).

> direcionar para as crianças e os jovens nossa produção literária.[21]

O livro *Karu Taru: pequeno pajé* foi publicado em 2013, pela editora Edelbra. É uma obra composta por 31 páginas. Foi ilustrada por Marilda Castanha que, de acordo com informações na orelha do fim da obra, realizou pesquisas sobre grafismo, cultura e arte do povo Munduruku e para realizar as ilustrações, utilizou a técnica da tinta acrílica sobre o papel.

A obra apresenta a história do personagem Karu Taru que fora escolhido para ser pajé ainda quando era um menino-quase-homem, como afirma o autor. A narrativa é desenvolvida a partir da questão de como se dá a escolha do pajé. O menino-quase-homem demonstra sua angústia por saber que fora escolhido: "[...] o que o deixava triste era o fato de ele ter sido escolhido, ainda pequeno, para ser sucessor do pajé, o mais poderoso personagem da vida do seu povo [...]", (Munduruku, 2013, p. 7). Sendo assim, ele em diálogo com a mãe, o pai e o pajé vão descobrindo os desafios da missão e aprendendo aos poucos como lidar com essa escolha: "[...] Karu ouviu e guardou tudo dentro do seu coração [...]" (Munduruku, 2013, p. 23). No final da narrativa, o menino-quase-homem demonstra conhecer sobre sua responsabilidade e fica contente com essa descoberta, mas "[...] por enquanto, queria ser apenas, criança." (Munduruku, 2013, p. 23).

LENDO A OBRA *KARU TARU: O PEQUENO PAJÉ*, CONHECENDO MUNDOS OUTROS

> Nosso povo ensina que a liberdade é o que nos torna melhores e mais felizes. Liberdade é a capacidade que todos temos de dizer sim ou não para as situações que se apresentam.
>
> Daniel Munduruku

[21] Revista Trip News. Disponível em: < www.avozindigena.com.br/site/escritores-e-escritora-indigenas-fazem-dos-saberes-originarios-a-materia-prima-para-seus-livros/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

Como já mencionado, o texto de literatura indígena tem em seu cerne de produção uma voz político-discursiva que reverbera como um movimento de resistência. A resistência como um lugar de fala nessas produções, aponta-nos Dorrico et.al (2018, p. 11): [...] "é uma forma de engajamento às questões que determinam a práxis dessas lutas que são feitas pelos próprios indígenas e outros". Para a autora, resistência significa conservar os traços culturais, e assim, utiliza toda a forma de alcançar espaços para que as causas/condições dos indígenas sejam reveladas para o meio social. Em consonância com esse pensamento, Almeida (2009) afirma que, nesse sentido, "essa escrita pode ser revolucionária" (p. 94). Essa resistência, afirmam Sampaio e Pissinati (2016), passa a manifestar-se na literatura não somente como tema, mas como texto narrativo que na sua linguagem interna é reveladora de uma tensão evidenciando a resistência.

A ideia de resistência, nestas discussões, aponta-nos caminhos para perceber como texto/voz/discurso/arte se inter-relacionam e se tornam agentes nesse processo de demarcação/retomada literária. Assim, vamos buscando nessas narrativas, experiências do real, estrutura linguística, intelectual, afetiva, memorialística que vão nos inseridos nesses espaços "outros" e marcando um território de escrita diferenciado. Podemos perceber isso já nas primeiras páginas da obra quando o autor afirma que:

> O pajé é um homem especial em uma comunidade indígena. Especial porque concentra em sim a responsabilidade pela cura das pessoas". [...]
>
> A gente indígena acredita que doenças são espíritos ruins que habitam na vida das pessoas. [...] quando estão assim, os pajés dizem que estão doentes (Munduruku, 2013, p. 4).

Esse processo de enunciação apresenta um aspecto de diferenciação do discurso. Ao afirmar que "O pajé é um homem especial em uma comunidade indígena [...]", o narrador marca o lugar do pajé para os indígenas. Essa imagem que o autor apresenta do pajé é flecha que combate o discurso do colonizador, sobretudo dos missionários em época

do Brasil colônia e ainda em tempos atuais em que o pajé foi desfigurado, de modo usurpador e isso deu espaços para outros "representantes" religiosos, como padre e pastores ocuparem o lugar do pajé em muitas comunidades indígenas, fato este que se pode comprovar ao verificarmos a ausência e até negação deste em muitas comunidades. Ao apresentar na narrativa, um discurso legítimo sobre o líder religioso para os indígenas, Daniel Munduruku vai descrevendo e ao mesmo tempo argumentando o que, de fato, representa "ser um pajé" e assim, desconstrói a narrativa que destituía as certezas que foram eclodidas com infinitas (des) construções em textos, literários ou não, escritos por não-indígenas.

O coletivo "a gente indígena" usado por Munduruku é um marcador importante para ser destacado, a percepção desse termo se dá de forma sobrepujante, tendo em vista que ele trabalha com o sentido intrínseco e extrínseco da ideia de ser indígena, ou seja, coloca o leitor de um lado e indígena do outro e ao mesmo tempo introduz esses sentidos "outros" que os aproximam.

O texto inicial, que não é a narrativa em si, apresenta uma descrição de como é a figura do pajé e o que é necessário para ser pajé. Os elementos discursivos se aproximam de uma marca muito comum nas comunidades que é a oralidade, assim, insere o leitor nesse universo da "contação de história" e vai evidenciando que o conhecimento ancestral é o elo entre os tempos, marcado pela memória, como nos afirma Munduruku "um vínculo com o passado sem abrir mão do que se vive no presente" (Munduruku, 2014, p. 17).

A narrativa em si já inicia com a condição de Karu Taru como escolhido para ser pajé. A preocupação do menino sobre a responsabilidade é bem definida pois o pajé é [...] "o mais poderoso personagem de seu povo" (Munduruku, 2013, p. 7). E esse ser mais poderoso vai, durante a narrativa, dialogando e destituindo ideias que levam o leitor a (des) aprender sobre a crença dos povos indígenas.

Como em outras literaturas, a exemplo, a literatura afro-brasileira escrita também para o mesmo público em questão, ao abordar esse universo, a narrativa vai contribuindo para que a religiosidade de outros povos seja desassociada do que é maligno e nocivo, compreendendo

como parte de uma cultura diferente. Para colaborar com essa ideia, Horta (2010) faz menção à situação da criança afrodescendente, que podemos comparar à criança indígena, em relação a ter sua cultura sendo representada em narrativas e assim afirma:

> [...] A criança afrodescendente brasileira só poderá "acender a fogueira" a partir do momento em que se enxergar como parte formadora da sociedade, não como vítima, mas como colaboradora. Tão importante como denunciar a discriminação é apresentar ao universo infantil motivos para se interessarem e valorizarem as culturas africanas (Horta, 2010, p. 6)

De forma análoga, podemos compreender que a criança indígena só poderá lançar sua flecha se enxergarem nas histórias que contam e que ouvem a versão do mundo que conhecem ou que "desconhecem" devido ao apagamento cultural.

Em seguida, a narrativa vai trazendo conhecimentos sobre a importância dos sonhos para os povos da aldeia de Karu Taru. Com a assertiva: [...] "Seria muito bom se ele soubesse sonhar"[...] (2013, p. 8), o narrador, que se afasta aqui da ideia de um narrador categoricamente definido pela teoria literária ocidental, já que, participa da narrativa como a voz de tradição, e por isso, deve-se levar em conta essa figura narrativa para pensar uma estética literária dessas produções, narra a importância do sonho para o indígena e como este lida com esse conhecimento: "[...] pelo sonho as pessoas podem saber qual é o melhor caminho a seguir, qual caça abater ou qual remédio tomar [...]". Desse modo, o leitor é levado a perceber que os indígenas compreendem o sonho como processual, como lugar/esfera do conhecimento/aprendizagem.

Podemos perceber e assim destacar na narrativa a função da mulher/mãe, como aponta no trecho "[...] as mães levam seus filhos ao chefe espiritual para que ele adormeça o poder." (Munduruku, 2013, p. 10). O texto nos apresenta que as mães, para o povo de Taru Karu, possuem um papel de orientação e cuidado com os filhos. Há, várias passagens, muitos diálogos entre Karu Taru e sua mãe. E ela sempre dialoga com o filho com intuito de orientá-lo. Ao questionar a mãe sobre

o dom que possui, o menino recebe a seguinte informação: "porque o povo precisa manter sua tradição viva" (Munduruku, 2013, p. 10).

O homem/pai na narrativa também possui um papel muito importante. Ele é o condutor do filho e apresenta a ele vários conhecimentos do cotidiano, de modo a assegurar que este torne-se um adulto responsável e sabedor de suas obrigações, assim, o menino "[...] observava o pai sem entender direito, mas compreendia que isso era importante para sua formação (Munduruku, 2013, p. 18).

Em uma outra passagem da narrativa, o pai explica ao filho sobre a linguagem dos pássaros e, neste momento, enfatiza a relação que o indígena tem com o mundo que o circunda:

> Você precisa saber disso, Karu. Precisa aprender a ler as mensagens dos nossos irmãos alados para saber que, para nossa gente, todas as coisas possuem espíritos, estão vivas e são nossos parentes. Aprender a linguagem deles é de fundamental importâncias para continuarmos vivos, porque eles nos avisam a respeito do futuro, do tempo, da cura e da vida. Você precisa fazer isso que estamos fazendo aqui. Precisa manter o silêncio do coração e da mente para ouvir o que eles querem nos dizer (Munduruku, 2013, p. 20).

Desse modo, entendemos, como nos apresenta Eduardo Viveiros de Castro (2007) essa relação como social, mediada por formas específicas de organização sociopolítica; assim, cada povo se relaciona de modo particular com ela, fora disso, torna-se um campo vazio de significação, partindo disso, o autor (2007) acrescenta que [...] dessocializar o saber indígena é expropriá-lo teoricamente, e, diga-se de passagem, inutilizá-lo praticamente.

A passagem de quando Karu Taru descobre o dom que recebeu de ser pajé apresenta ao leitor um acontecimento ritualístico importante. A fumaça na cabeça, a música nas línguas dos espíritos e o momento em que o menino entra em transe são descrições que levam à compreensão de que, de forma diferente, os povos indígenas têm seu ritual religiosos e que de certo modo, assemelha-se e se diferenciam de outras práticas religiosas. O personagem do pajé afirma ao menino que [...] "Infelizmente,

não possível dar acesso a todo mundo, porque existem pessoas que poderiam usá-la (a sabedoria) de forma muito negativa." (Munduruku, 2013, p. 13) Desse modo, podemos perceber que ao descrever o rito do pajé, a narrativa vai imergindo esse leitor a um universo desconhecido ou conhecido de forma incorreta, assim, afirma Bosi (2002, p. 135) "É nesse horizonte que o espaço da literatura, considerado em geral como o lugar da fantasia, pode ser o lugar da verdade mais exigente" e essa experiência que o leitor fará com o texto promoverá um encontro/confronto com as suas verdades e verdades do outro.

Outro ponto importante a ser evidenciado é que, mesmo sendo a escolha do pajé um ato involuntário a quem se torna "o escolhido", a narrativa aponta a liberdade que eles dão ao menino, podemos ver isso no trecho em que o pajé em uma conversa com Karu Taru diz: [...] "Liberdade é a capacidade que todos temos de dizer sim ou não para as situações que se apresentam" (Munduruku, 2013, p. 16), assim, o menino poderia, diante de seus domínios, optar por não corresponder ao que a comunidade esperava dele, todavia, teria consciência do grau de responsabilidade que envolvia tal função, pois tudo girava em torno de um bem para toda a comunidade a qual ele pertencia.

Para também concluir sobre como, de fato, seria o exercício das funções do pajé, a relação com a cura e com a comunidade, a narrativa apresenta no desfecho, a passagem de uma menina que estava enferma e descreve mais uma vez um momento ritualístico, evidenciando a medicina tradicional dos povos indígenas representada pelos termos "água que fervia em fogo externo, folha de arbusto, pena de gavião fincada no telhado de palha", como também a presença do cantador para auxiliar o pajé em casos graves. Todo o acontecimento envolve a relação dos sentidos que o indígena estabelece com o outro e com a natureza. O elemento coletivo aparece nessa passagem, representando a cura para os povos indígenas como uma graça interdependente, considerando a fala do pajé que lembra o fato de que: [...] "a cura de alguém não dependia apenas de uma pessoa, era preciso que toda a comunidade tivesse harmonizada para que os espíritos pudessem mandar a cura ao paciente"[...] (Munduruku, 2013, p. 27)

Assim, o menino-quase-homem percebe como uma "graça" e não "maldição" o fato de ser escolhido para ser pajé e cuidar de sua comunidade e vai sentindo no "coração" a alegria dessa escolha, conforme podemos observar na última ilustração do livro na qual o menino, já afastado da casa do pajé, é apresentado com uma flecha na mão e o desenho de um pajé no peito.

O caminho da leitura da narrativa possibilita esse encontro polifônico entre leitor e obra, onde o desconhecido ou deturpado se reconstitui levando a uma (re) aprendizagem, uma (re) tomada de uma identidade literária, cultural, discursiva que não se dobra a ditames de uma estética, de um conceito, mas sim ampliar as possibilidades de leitura, de escrita como um elo entre "mundos outros" em busca de uma relação de alteridade que se lança como arma para modificar as realidades, como nos aponta Galeano: (1988, p. 16) [...] " Somos o que fazemos e sobretudo o que fazemos para mudar.[...] "A revelação do que somos implica na denúncia do que nos impede de ser, o que podemos ser" [...].

CONSIDERAÇÕES: PERSPECTIVAS DE FUTURAS DISCUSSÕES

As discussões realizadas concentraram-se na leitura do livro *Karu Taru: o pequeno o pajé*, do escritor Daniel Munduruku. De forma preliminar, julgados os estudos incipientes de análises dos textos de escrita indígena, coube-nos evidenciar como a relação de Karu Taru e o pajé comunica ao leitor um universo desconhecido e que vai se apresentando como uma maneira de adentrar nesse mundo, de forma que o olhar de quem desconhecia possa ser, agora, o olhar de quem testemunha e advoga em favor daqueles que foram desenhados (rascunhados) por vozes excludentes e aniquiladoras.

A figura do pajé em toda a obra vai, já nas primeiras palavras, descontruindo toda uma narrativa, que de forma inconsciente, os leitores absorveram de estereótipos construídos por livros lidos ou por "vozes" desonestas que com façanhas excludentes e um protagonismo do não indígena e colonizador, foi ligando as crenças, a religiosidade do indígena

à aspectos amaldiçoados, folclóricos, assim, a obra apresenta esse pajé que é um grande líder, que acolhe e que é responsável pela comunhão entre os povos.

Enquanto texto, no contexto contemporâneo, notamos que as produções de escritas indígenas não podem ser lidas como qualquer outra produção, pois são escritas que consideram elementos políticos-discursivos-ideológicos e assim, demarcam um espaço de produção estético-literária que se afasta ao que é chamado de literatura ocidental e que durante muito tempo adotou a ideia de que os elementos apresentados nos textos do/com indígenas deviam ser categorizados como mitos, lendas, fábulas e assim, sempre foram desconsiderados os lugares de produção, a voz enunciativa do sujeito/coletivo/autor.

Ao vislumbrar toda a riqueza dessa obra, reiteramos o quão necessário é conhecer e divulgar as produções de literatura indígena, pois são uma contra-narrativa e nos ajudam a (des) aprender e compreender mundos outros, nesse processo de diálogo entre culturas diferentes, desse modo, essa literatura, como afirma Graúna (2013, p. 172) " atravessa fronteiras" dos rios, das florestas, das gentes, das montanhas e onde mais houver possibilidades de (re) criar outros olhares acerca da existência de um povo que, com jenipapo ou outras tintas têm reescrito suas histórias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz** – as edições da narrativa oral no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica; FALE/UFMG, 2004. 304 p.

ALMEIDA, Maria Inês de. **Desocidentada**: experiência literária em terra indígena. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 147 p.

BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. In: BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. A natureza em pessoa: sobre outras práticas de conhecimento. **Revista Mana**, v. 12, n. 2, Rio de Janeiro, 2007, p. 115-144.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: teoria e prática. 18 ed. São Paulo: Ática, 1999.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

DORRICO PERES, Julie Stefane. A leitura da literatura indígena: para uma cartografia contemporânea. **Revista Igarapé**, Porto Velho-RO, v. 5, n. 2, p. 107-137, 2018. Disponível em: <www.periodicos.unir.br/index.php/ igarape/article/ view/2887/2166>. Acesso em: 21 dez. 2019.

GALEANO, Eduardo. **A descoberta da América (que ainda não houve)**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1988.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo horizonte: Mazza, 2013.

HORTA, Marina Luiza. **Colorindo a história: a literatura infantil afro-brasileira de Heloisa Pires de Lima**. Portal Literafro–Revista da Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <www.letras.ufmg.br/literafro/autores/heloisapires/heloisacritica01.pdf> Acesso em: 3 jan. 2020.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje e amanhã**. São Paulo: Unesp, 2018.

MOREIRA, Cleide de Albuquerque; FAJARDO, Hilda Carla Barbosa. **O índio na literatura infanto-juvenil no Brasil**. - Brasília: Funai/Dedoc, 2003.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura indígena e as novas tecnologias da memória. *In*: MARTINS, Maria Silva Cintra, (org.). **Ensaios em interculturalidade**: Literatura, cultura e direito de indígenas em época de globalização vol. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. **Karu Taru**: o pequeno pajé. Ilustração Marilda Castanha. 2. ed. , Porto Alegre: Edelbra, 2013.

SAMPAIO, Sonia Maria Gomes; PISSINATTI, Larissa Gotti. **Evidências linguístico-culturais de resistência na literatura infantil pós-colonial**: literatura surda e ondjaki. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7917.2016v21n2p162>. Acesso em: 10 dez. 2019.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

WAPICHANA, Critino. Por que escrevo? – relato de um escritor indígena**.** In: DORRICO, Julie et al. (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

A LITERATURA AFRODESCENDENTE NA VOZ DE MATIAS MENDES

Auxiliadora dos Santos Pinto
Ebilene da Silva Serrath
José de Ribamar Muniz Ribeiro Neto

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de uma análise do poema "O Fado das Origens", publicado na obra "Apologia da negritude", de autoria do escritor amazônico Matias Alves Mendes. O objetivo é mostrar algumas características poéticas e poemáticas do poema, destacando-se de que forma são representadas as violências nas relações estabelecidas entre colonizador e colonizado no processo de colonização do Vale do Guaporé, na Amazônia. O estudo desta temática é relevante porque contribuirá para o registro, o reconhecimento e a valorização da história, da memória, da cultura e da identidade da população negra do Vale do Guaporé, em Guajará-Mirim-RO. As análises foram fundamentadas pelos estudos de Glissant (2013), Fanon (2010), Zappone e Wielewicki (2009), Cândido (2006), Goldstein (2005), Cortez e Rodrigues (2009), Reis (2013), Tavares (2002) e outros. Os resultados da pesquisa evidenciaram que o poema "O fado das origens" denuncia as violências praticadas pelos colonizadores contra os negros africanos escravizados, destacando que as consequências dessas violências ainda são sentidas por seus descendentes.

Palavras-chave: Literatura afrodescendente. Matias Mendes. Poesia. Ecocrítica. Violência.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um breve estudo sobre a produção literária do escritor rondoniense Matias Alves Mendes, destacando-se informações contextuais sobre o autor e algumas características poéticas e poemáticas do poema "O fado das origens" publicado na primeira parte da obra literária *Apologia da Negritude*. Mostra-se, também, de que forma são representadas as violências nas relações estabelecidas entre colonizador e colonizado no processo de colonização do Vale do Guaporé, na Amazônia.

O estudo foi norteado pelas seguintes problematizações: qual a importância da obra de Matias Mendes na constituição da literatura regional? De que forma é representada a violência sofrida pela população

negra, durante o processo de colonização do Vale do Guaporé, na Amazônia, no poema "*O Fado das Origens*"? De que forma o trabalho com a literatura afrodescendente pode contribuir para a valorização da cultura "negra" e compreensão da formação identitária, linguística e cultural da população negra do Vale do Guaporé, do município de Guajará-Mirim-RO?

O objetivo geral da pesquisa foi reconhecer: a história, a cultura, a memória e a identidade afrodescendente a partir da produção literária do escritor rondoniense Matias Mendes. Para tanto, definiu-se os seguintes objetivos específicos: demonstrar as contribuições da produção literária de Matias Mendes para a valorização da cultura "negra" do Vale do Guaporé, no município de Guajará-Mirim; analisar a inter-relação da literatura com a história regional; valorizar a literatura afrodescendente produzida em Rondônia.

O estudo desta temática é relevante porque contribuirá para o registro, o reconhecimento e a valorização da história, da memória, da cultura e da identidade da população negra do Vale do Guaporé, em Guajará-Mirim-RO. O estudo também é relevante porque o poema apresenta um tema histórico-social e antropológico. Além disso, expressa, a partir dos recursos composicionais utilizados, o sofrimento físico e psicológico a que foram submetidos os povos africanos e as consequências das violências praticadas pelos colonizadores para as populações afrodescendentes. Dessa forma, contribuirá para uma maior compreensão sobre a importância da literatura afrodescendente, tema pouco discutido nas escolas e nas Universidades de Rondônia.

A pesquisa foi fundamentada pelos pressupostos da Teoria literária (poesia) e pelos Estudos Culturais, priorizando-se os estudos da literatura de autoria de minorias étnicas, pois, diante da complexidade da formação cultural e identitária do estado de Rondônia, faz-se necessário reconhecer a importância e as contribuições da cultura negra para a formação da história da memória da cultura e da identidade rondoniense.

Dentre os autores que fundamentaram a elaboração deste trabalho, destacam-se: Glissant (2013) e Fanon (2010), estudiosos da crítica pós-colonial que tem como uma das suas principais propostas

estudar, de forma aprofundada, os efeitos das relações estabelecidas entre colonizador e colonizado nas mais diversas culturas; Zappone e Wielewicki (2009), que apresentam o conceito de literatura, na perspectiva histórico-semântica do termo; Cândido (2006) e Goldstein (2005), que aborda elementos para análise de poemas; Cortez e Rodrigues (2009), os quais possibilitam reflexões sobre a natureza e exigências da poesia, destacando alguns operadores de leitura da poesia; Reis (2013), que discute sobre as características da linguagem literária, destacando a dimensão estética do texto literário; Tavares (2002), que discorre sobre alguns conceitos da teoria literária e outros.

Enfatizamos que a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de estudos sobre as relações entre a história e a literatura e que para tratar da questão histórica, foram estabelecidos diálogos com os autores: Mendes e Bueno (1984), que apresentam o perfil e as origens da literatura de Rondônia; Dante e Teixeira (2002), cuja obra registra a história de Rondônia e a presença negra no Vale do Guaporé.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o poema “O fado das origens” é escrito em 1ª pessoa. A "voz" que se expressa evoca sua origem africana e denuncia as violências praticadas pelos colonizadores contra os negros africanos escravizados, destacando que as consequências dessas violências ainda são sentidas por seus descendentes. Também apontaram a relevância da arte literária como um espaço privilegiado para a reconstituição da história, da memória e da identidade negra do Vale do Guaporé, na Amazônia rondoniense.

A LINGUAGEM LITERÁRIA E O TEXTO POÉTICO

Para maior compreensão das características da linguagem literária, apresentam-se, a seguir, alguns conceitos e definições sobre o termo literatura.

Zappone e Wielewicki (2009), apresentam o conceito de literatura, na perspectiva histórico-semântica do termo. Para os referidos autores “o conceito de literatura construiu-se e constrói-se através de um processo que é social e histórico ao mesmo tempo” (Zappone;

Wielewicki, 2009, p. 19). Eles também afirmam que: "A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo uma sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem decifrando-a, aceitando-a, deformando-a" (Zappone e Wielewicki, 2009, p. 24).

Nesse sentido, a literatura é um conjunto de produções, que podem ser lidas e interpretadas de modo particular ou coletiva. Outras vezes, os textos literários são acolhidos por leitores que não fazem críticas, nem questionamentos. Diante dessa complexidade pode-se afirmar que a linguagem literária é "subjetiva". Ao longo dos anos, a arte literária passou por transformações e, atualmente, ela pode ser considerada como uma construção sociocultural, visto que as produções literárias estão inter-relacionadas com outros campos do conhecimento e representam – de certa forma – uma construção estética intencional. Ou seja, a arte literária não está dissociada da existência humana.

Ao discutir sobre as características da linguagem literária, Reis (2013) explica que: "A caracterização da linguagem literária como fenômeno autônomo apoia-se, em primeira instância, na noção de que a criação literária constitui uma atividade intencional e finalística" (Reis, 2013, p. 77). O autor também destaca a dimensão estética do texto literário, postulando "o discurso literário como o resultado de um ato discursivo capaz de suscitar determinados efeitos – designadamente o ato de produzir um texto estético-verbal" (Reis, 2013, p. 82).

A linguagem literária, portanto, não é um ato de comunicação aparentemente comum, pois muitas vezes ela requer muito esforço de quem a produz. A princípio, o escritor deve ter competência técnico-artística para produzir a escrita literária. Vale ressaltar que os discursos literários devem estar inter-relacionados com outros textos e contextos.

Os operadores de leitura do texto poético

Antes de discutir sobre a importância dos operadores de leitura do texto poético, apresenta-se um conceito para a palavra poética, destacando-se que o contato com os textos poéticos favorece a formação do leitor e contribui para a criação de situações reais e significativas sobre as práticas sociais.

De acordo com Tavares (2002, p. 161):

> A palavra poética pode ser tomada em dois sentidos: 1º - Sentido amplo: É o estudo geral da poesia mediante ensaios estéticos e filosóficos. 2º - Sentido restrito: É o simples arrolamento ou compendiação de preceitos versificatórios e do estudo formal dos poemas (Tavares, 2002, p. 161).

Essa conceituação nos ajuda a compreender a importância dos operadores de leitura do texto poético, pois a leitura da poesia é uma atividade complexa, que requer do leitor o conhecimento dos elementos da poética e da poemática. Além disso, é necessário compreender a inter-relação da literatura com outros campos do conhecimento, pois toda produção literária está vinculada a um momento histórico e a um contexto sociocultural.

Conforme Cortez e Rodrigues (2009, p. 60):

> O contado com a poesia, seja ela de fruição espontânea, seja com intenção analítica mais alentada, requer um ajuste de espírito e da inteligência para uma experiência emotiva e intelectiva específica, intensificada (Cortez; Rodrigues, 2009, p. 60).

Nessa perspectiva, destaca-se que a leitura literária possibilita ao leitor diferentes interpretações e múltiplos sentidos, pois é produzida em linguagem polissêmica.

Dessa forma, "A natureza da poesia se define, pois, por cobrar do leitor um olhar especial, arisco, intensificado, minucioso, algumas vezes necessariamente ousado." (Cortez; Rodrigues, 2009, p. 61). Vale lembrar que a poesia desperta no leitor uma visão diferenciada, possibilitando o contato sensível e criativo com a diversidade de obras, autores e estilos poéticos.

> [...] a condição poética de um texto não depende necessariamente da figuração explícita, de recursos sonoros intensificados. E, mais do que suposição, evidencia-se que a revelação do poético depende também, e bastante, da atitude do analista, que deve mobilizar a inteligência e o espírito para

> o reconhecimento da natureza especial da poesia, de algumas exigências (Cortez; Rodrigues, 2009, p. 63).

Assim sendo, enfatiza-se que a linguagem da poesia tem características muito próprias e a leitura e compreensão do texto poético requer do leitor a consideração de alguns aspectos: uma leitura criteriosa, visando à identificação do assunto, do tema e do vocabulário utilizado pelo autor; observação da estrutura do poema; análise formal e etc. Nesse processo, devem-se levar em consideração os seguintes aspectos: forma e conteúdo, destacando-se os aspectos fônicos, morfossintáticos e semânticos. As informações extracontextuais também são importantes, porém, a essência da poesia enquanto arte deve ser priorizada.

LITERATURA NEGRA OU AFRODESCENDENTE?

No artigo "Poesias afro-brasileira – vertentes e feições", Maria Nazareth Soares Fonseca (2006), apresenta conceitos para as expressões "Literatura negra" e "Literatura afrodescendente", afirmando que as referidas nomenclaturas estão diretamente ligadas às manifestações de pensamento, por meio de palavras, pois a literatura passa a ser utilizada como estratégia para divulgação e valorização das produções literárias de herança africana:

> [...] são empregadas para nomear alguns tipos de produções artístico-literárias que podem estar relacionadas tanto com a cor da pele de quem as produz, com a motivação dada por questões específicas de segmentos sociais de predominância negra e ou mestiça, e com o fato de nelas serem trabalhadas, com maior intensidade, questões que dizem respeito de tradições africanas disseminadas da cultura brasileira. [...] Uma outra vertente, ainda que não deixe de referir-se ao preconceito e à exclusão sofrida pelos afro-descendentes, empenha-se por reconstituir, no espaço da literatura, as motivações próprias dos ambientes habitados pelas misturas típicas da cultura popular (Fonseca, 2006, p. 1).

Vale ressaltar que "Literatura negra" e "Literatura afrodescendente" são denominações utilizadas como suportes para

designar uma tipologia de trabalhos literários, mas, também, é possível que elas estejam ligadas a pessoas que se identificam negras ou, ainda, por pessoas que se atraem, intensamente, por questões sociais, levando em consideração a imagem da negritude com o objetivo de preservar a tradição e a cultura de um povo marcante na sociedade brasileira. Segundo a autora:

> [...] existem, no âmbito da literatura brasileira duas grandes vertentes que se afirmam em decorrência do modo como se ligam à temática negra ou afrodescendente. Uma vertente procura interferir na dinâmica social, mostrando-se como enfrentamento ao preconceito contra os afrodescendentes e como denúncia à exclusão em que vive grande parte deles no Brasil (Fonseca, 2006, p. 1).

Ressalta-se que as duas grandes vertentes se relacionam na perspectiva de um só objetivo, mostrar, de forma explícita, as dificuldades enfrentadas pelos afrodescendentes nos lugares como: mercado de trabalho, em locais públicos em que eles tentam interagir em grupos de classes privilegiadas, etc.

Conforme Palmeira (2016), no artigo "Poesia e memória na produção feminina nos cadernos negros" corrobora a ideia de Fonseca (2006), afirmando que:

> As escritoras e os escritores dos Cadernos Negros buscam, entre os outros objetivos, "[...] revigorar a memória das várias tradições afro-descendentes que circulam e se reconfiguraram [...] e continuam sendo refeitas por todo século XIX e XX" (Sousa, 2005, p. 49). Compreendendo a memória como importante para a construção da identidade dos afro-brasileiros, as escritoras e os escritores da literatura negra tematizam a memória dos afrodescendentes em suas produções, trazendo à tona uma memória coletiva invisibilizada, negada e apagada pela história oficial brasileira (Palmeira, 2016, p. 2).

De acordo com a autora acima citada, memória e tradição podem ser compreendidas como um fator de suma importância para

constituição da identidade dos afrodescendentes, porque, em suas produções, o tema relaciona-se com a memória dos afro-brasileiros, resgatando uma história e descortinando, por meio da literatura, a cultura de um povo esquecido pelo Brasil.

Segundo a autora, é um grande desafio das escritoras dos *Cadernos Negros*[22] a luta para fortalecer uma tradição literária feminina na literatura negra. Além disso, colaboram produzindo materiais referentes às histórias e lembranças excluídas que permanecem vivas até hoje, a respeito dos remanescentes afrodescendentes em território brasileiro.

Álvaro Hattnher (2009) no artigo "A poesia negra na literatura Afro-brasileira" estabelece pontos para uma discussão acerca das principais características da produção literária afro-brasileira e faz uma crítica, sobre a "Semana da Arte Moderna" afirmando que não houve citação a nenhuma produção afro-brasileira e a nenhum autor na referida semana, destacando como um exemplo magnífico e intelectual o grande poeta Cruz e Souza, cuja obra poderia ter sido destacada no referido evento. Além disso, o autor conceitua a literatura negra, afirmando que, provavelmente, a maioria das produções literárias brasileiras seja de autoria afrodescendente.

Sendo assim, o referindo autor comenta:

> [...] sobre a própria denominação "Literatura negra brasileira" ou "Literatura afro-brasileira". No caso da literatura negra produzida no Brasil, à utilização reiterada e ás vezes enfática do adjetivo negro/negra decorre de um momento histórico específico, no qual tal utilização é absolutamente necessária para promover uma inversão do valor negativo que a palavra "negro (a)", adjetivo ou substantivo, tem para sociedade

[22] Destaca-se que a publicação intitulada *Cadernos Negros* agrega produção científica que trata da temática "cultura negra" e apresenta uma visão atual acerca das poesias, memórias produzidas por escritoras negras. Assim, diante do discurso sobre a identidade afro-brasileira, essas publicações reforçam a defesa na luta contra o racismo e as diferenças sociais.

> brasileira, e pra efetuar um resgate da trajetória da população negra brasileira (Hattnher, 2009, p. 79).

Hattnher (2009) também afirma que é difícil encontrar um autor de pele branca, que "[...] manifeste sequer uma leve intenção de afirmar sua identidade negra." (Hattnher, 2009, p. 2). Assim, pode-se dizer que a literatura se faz negra, porque adquire, através da utilização da linguagem, todo o peso de conhecimento sobre os negros, por isso, torna-se uma ponte de ligação, transformando a experiência negra em produções literárias:

> Tal experiência representa a base comum para a expressão imaginativa dos escritores negros, desenvolvendo-se não só em tom de exaltação da especificidade identitária como forma de inclusão histórico-social, [...]. Pelo fato de constituir a maior parte da produção literária afro-brasileira, a poesia negra tem sido seu gênero mais estudado (Hattnher, 2009, p. 81).

Faz-se necessário destacar, neste artigo, que:

> [...] a utilização de uma linguagem marcada, tanto no nível do vocabulário quanto no dos símbolos, pelo empenho em resgatar uma memória negra esquecida, legítima uma escritura negra (Hattnher, 2009, p. 4).

Assim sendo, compreende-se que é importante descrever essa experiência negra para promover a valorização e a defesa de valores camuflados ou desconhecidos.

A REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO EM *O FADO DAS ORIGENS*: DIÁLOGO COM A CRÍTICA PÓS-COLONIAL

As reflexões humanizantes e denunciadoras da Crítica Pós-colonial estão presentes em diversas obras da Literatura Mundial. Nessa perspectiva, essa vertente de estudos literários é fruto de dois processos marcantes em nossa história como humanidade: os processos de

colonização e descolonização. Neste tópico, apresentamos, de forma breve, as concepções dos escritores Édouard Glissant e Frantz Fanon sobre os termos em epígrafe.

A VIOLÊNCIA NO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO

Para compreendemos o termo (colonização), ao qual a nossa proposta de estudo se refere, recorremos à contextualização histórica apresentada na obra intitulada *Introdução a uma poética da diversidade*, de autoria de Édouard Glissant, na qual ele discute, dentre outros temas, sobre as relações estabelecidas no processo de colonização. Segundo Glissant (2013), a colonização a que ele se refere é a que começou nas Américas, de maneira específica, no Caribe, que em princípio foi imposta pelos europeus, mas, depois, se estendeu para o mundo inteiro. Estes reinados buscavam expandir os seus domínios e, para isso, em seus projetos, se utilizavam de mão de obra forçada. O autor também afirma que essas pessoas eram arrancadas de suas pátrias, seus recursos eram pilhados e elas eram escravizadas para trabalharem em outras terras, que eram, geralmente, invadidas.

Das relações estabelecidas entre povos diferentes, surge o que Glissant (2013) chama de "crioulização". E a partir dessas relações é que o mundo começou e expandir em número de habitantes. Nesse sentido, para explicar o fenômeno da crioulização, o autor afirma: "A tese que defenderei é a seguinte: a crioulização que se dá na Neo-América e que se estende pelas outras Américas é a mesma que vem acontecendo no mundo inteiro. A tese que defenderei é que o mundo se criouliza" (Glissant, 2013, p. 17).

Dito isto, é importante destacar que o escritor é natural da ilha da Martinica, faz parte de um seleto grupo de estudiosos pertencentes a diversas colônias e ex-colônias francesas, e que suas ideias são motivadas pelos resultados dessas relações desarmoniosas entre colonizador/colonizado e que ainda se fazem presentes na atualidade. Corroborando o pensamento de Glissant (2013), Márcio Souza (2015), na obra *Amazônia Indígena*, afirma que: "A prática de exploração predatória acontece há séculos. Nesse sentido, a Europa explora outros

continentes e isso inclui a América do Sul, em específico, o território amazônico, o qual já teve seus recursos naturais pilhados, animais e povos autóctones dizimados. Logo, é pertinente destacar que o Brasil participou do mesmo processo no final do século XV com invasão da coroa portuguesa que também utilizou a da mão de obra escravizada de povos africanos e dos autóctones que aqui já habitavam.

Contudo, ressaltamos que as violências que aconteceram no processo de colonização de diversos povos, apresentadas pelos referidos autores, possibilitou as relações entre diversas culturas, permitindo, dessa forma, o surgimento de outras novas culturas.

A VIOLÊNCIA NO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO

Para abordar a temática da violência no processo de descolonização, recorremos à obra *Os condenados da terra,* de autoria de Frantz Fanon (2010), que ganhou destaque da crítica mundial especializada por funcionar como uma importante ferramenta de resistência anticolonialista de diversos povos, já que, quando a obra foi escrita, Fanon participava, de forma engajada, do processo de independência da Argélia, o que colaborou para que ele se tornasse um conceituado influenciador de outros pensadores no contexto mundial, como é o caso de Paulo Freire no Brasil com obra *Pedagogia do oprimido*, a qual cita *Os condenados da terra* e apresenta reflexões sobre a relação opressor/oprimido, dentre outros.

Segundo Fanon (2010), a libertação do colonizado, ou seja, a sua descolonização, depende, primordialmente, do seu interesse, pois para se libertar da opressão imposta pelo colonizador se faz necessário que o colonizado, por intermédio de suas ações efetivas, lute e conquiste essa liberdade que tanto sonha, a qual somente se concretizará com o enfrentamento ao colonizador, enfatizando, assim, a necessidade do protagonismo do colonizado em sua libertação.

Embora o pensamento de Frantz Fanon dialogue com o pensamento de Édouard Glissant, uma vez que tratam temáticas comuns aos estudos pós-coloniais, é importante destacar que os pensamentos divergem em alguns aspectos como é o caso da proposta de Glissant que

compreendia o momento histórico da expansão do domínio dos europeus para explicar a escravização e a violência imposta do colonizador ao colonizado, o que possibilitou essas relações e o surgimento de novas culturas. Por outro lado, Fanon, se posiciona como um dos oprimidos, já que, é um escritor negro e procedente Martinica, uma das colônias da França, importante país europeu, que tem em seu histórico outras inúmeras colônias. Logo, vivenciou as violências advindas do processo de colonização e descolonização. Portanto, em sua concepção, o confronto para a libertação é algo inevitável.

Para a melhor compreensão dos termos descolonização e libertação na perspectiva de Fanon, apresentamos a seguir um fragmento da obra "Os condenados da terra", na qual ele explica, com riqueza de detalhes, as suas concepções sobre o processo de descolonização do colonizado:

> Libertação nacional, renascimento nacional, restituição da nação ao povo, *Commonwealth*, quaisquer que sejam as rubricas utilizadas ou as novas fórmulas introduzidas, a descolonização é sempre um fenómeno violento. Em qualquer nível que se estude: encontros entre indivíduos, composição humana dos *cocktailparties*, da polícia, dos conselhos de administração, dos bancos nacionais ou privados, a descolonização é simplesmente a substituição de uma «espécie» de homens por outra «espécie» de homens. Sem transição, há uma substituição total, completa, absoluta. Na verdade, poderia mostrar-se igualmente o aparecimento de uma nova nação, a instauração de um novo estado, as suas relações diplomáticas, a sua orientação política e económica (Fanon, 2010, p. 31).

A partir das concepções apresentadas por Fanon, podemos inferir que as violências impostas pelos colonizadores aos colonizados não foram apenas físicas e materiais, mas também psicológicas, visto que, naquela época, estas pessoas tiveram, de maneira repentina e contínua, o curso de suas vidas interrompidos, quando perderam a liberdade, o direito de ir e vir, o convívio com os seus familiares, o direito de falar a sua língua e do cultivo de outras práticas sociais.

Ao discutir sobre as violências no processo de colonização, Fanon (2010), também afirma que: "Diante do arranjo colonial, o colonizado se encontra num estado de tensão permanente. O mundo do colono é um mundo hostil, que rejeita, mas ao mesmo tempo é um mundo que dá inveja." (Fanon, 2010, p. 69).

Dessa forma, consideramos que diante das propostas apresentadas por estes dois representantes da crítica pós-colonial, tanto o processo de colonização quanto o processo de descolonização foram eventos que deixaram as violências marcadas na história mundial e na memória dos sujeitos envolvidos nesses processos, principalmente, os que foram sequestrados de suas pátrias, escravizados e até vendidos como objetos.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste tópico, far-se-á uma breve apresentação do escritor Matias Mendes e a apresentação e análise do poema "O fado das origens", publicado na obra "Apologia da negritude", em 1999. As análises do poema foram feitas a partir de um roteiro estruturado em duas etapas, destacando-se as características poéticas e poemáticas identificadas: a metrificação dos versos, o esquema de rimas, título e tema da poesia, recursos estilísticos e, para finalizar a análise também daremos ênfase à violência praticada contra a população negra durante o processo de colonização. As análises foram fundamentadas nas discussões teóricas apresentadas no corpo do artigo.

MATIAS MENDES, O POETA DO GUAPORÉ

O autor e historiador Matias Alves Mendes nasceu no dia 24 de fevereiro de 1949, na colônia do Lamego, no Forte Príncipe da Beira, no Vale do Guaporé. É filho de João Laudelino Mendes da Cunha e Galdina Alves de Moraes Mendes. É católico. Iniciou seus estudos na escola rural Imaculada Conceição e General Sampaio, no Forte Príncipe da Beira. Passou boa parte de sua infância e juventude em sua terra natal. A primeira profissão a qual teve contato foi à agricultura, outro fator importante que fez parte de sua juventude foi o contato com os seringais.

Posteriormente, participou de cursos profissionalizantes no Senai Marechal Rondon, em Porto Velho, o que favoreceu a sua formação profissional.

Já na fase adulta, Matias Mendes exerceu várias funções como: pintor de obra, balconista, auxiliar administrativo, gerente, revendedor da empresa Caterpillar, chefe de escritório, encarregado de chefe de escritório. Porém, foi à função de topógrafo, que lhe possibilitou inúmeras viagens por todo o Vale do Guaporé e, ao trilhar a selva e percorrer o emaranhado de rios que cortam a região, o autor tornou-se um profundo conhecedor da História e Geografia regional, transpondo e transformando as imagens dos cenários percorridos em suas composições literárias.

Vale lembrar, sua participação importante no Projeto Samuel, no qual participou como componente da Divisão de Desmonte e Terraplanagem, exercendo a função de ferramenteiro. Apesar de ter nascido no interior e ter frequentado a escola tardiamente, começou a escrever cedo. Sempre foi um leitor contumaz e na fase adulta viajou para outros países como: Bolívia, Peru, Colômbia, Paraguai e também para a Guiana Francesa. Escreve e fala com fluência a língua espanhola e francesa. Também possui muitos conhecimentos sobre a língua inglesa, pois durante o tempo em que trabalhou como revendedor na empresa Caterpillar esse conhecimento era indispensável.

O autor passou por muitas dificuldades, mas isso não o impediu de lutar. Jovem sonhador, não esperou que a sociedade o reconhecesse, e, sim, garantiu seu lugar na sociedade por seu próprio mérito. Vale destacar que Matias Mendes é considerado uma das maiores expressões da Literatura de Rondônia, sendo conhecido como poeta do Guaporé, pois uma das características marcantes de sua obra é a fidelidade a sua origem e ao seu povo.

Matias Mendes é um escritor negro, brilhante, intelectual e poeta. As temáticas e as modalidades de sua produção literária são diversas. Ele conquistou o título de primeiro escritor do Guaporé. É membro da Academia de Letras de Rondônia (Acler) e membro fundador da

Academia Guajaramirense de Letras (AGL). Atualmente, reside no município de Porto-Velho-RO, onde trabalha como assessor legislativo.

Na obra de Matias Mendes, a ligação entre o literato e o historiador é marcante, pois desde muito cedo teve contato com a História e a Geografia de Rondônia, por ter nascido e crescido no Vale do Guaporé, uma das regiões mais exuberantes do Estado de Rondônia e local onde se instalaram os negros remanescentes dos quilombos de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT.

Em 1982, lançou o seu livro de estreia, *As emoções e o agreste*, que reúne seus poemas mais antigos. No mesmo ano, publicou seu segundo livro *As musas e o perfil*. Escreveu poemas em português, espanhol e francês. Segundo o autor, a obra reúne o que ele já fez de mais relevante no gênero da poesia. Em 1983, publicou seu terceiro livro de poesia *As quimeras e o destino*.

> Trata-se de um poema muito superior àquele que lhe deu o prêmio nacional, no entanto, o autor faz uma crítica, considera uma pobreza da temática negra no contexto da poesia nacional, não há muitos poemas na Literatura Brasileira que lhes são superiores (Mendes, 1999, p. 12).

Nesse mesmo ano, o autor estreou no gênero de prosa com a publicação do livro *As Malvinas do Jamari*, é um trabalho de pesquisa que abrange outro meio e região. Em seu título rende homenagem a espiritualidades dos operários da barragem, que batizaram, prontamente, a margem direita do rio Jamari e a pequena ilha rochosa de cachoeira de Malvina.

Publicou, também, *Síntese da Literatura de Rondônia* em 1984. Pode-se dizer que na falta de uma fonte de estudos sobre literatura de Rondônia escreveu para contribuir e revelar aspectos importantes no contexto cultural de Rondônia. Em 1985, publicou o livro de poesia *Eflúvios da descrença*. Em 1999, publicou poesia/ensaio *Apologia da negritude* o autor escreve um pouco de histórias e poesias, diz também que tem lugar para o homem de qualquer raça, desde que seja desprovido de preconceito. Em 2007, publicou a obra *A Lira do Crepúsculo* e, no mesmo ano, publicou o livro de história/lendas, intitulado *Lendas do*

Guaporé é um livro de lendas populares e registros históricos, que reúne muitas histórias perdidas do povo do Guaporé. O autor diz que o livro é uma obra sobre o vale do Guaporé, escrita por um guaporense, destinada a todos brasileiros, mas em especial aos guaporenses. Atualmente, participa do jornal *Gente de Opinião* na cidade de Porto Velho-RO.

ANÁLISE DO POEMA "O FADO DAS ORIGENS"

Legítimo descendente dos quilombos,
Trago nas veias o sangue de uma Raça
Que foi caçada e escravizada em massa,
E teve chagados por chicote os lombos.
Tenho raízes distantes nos escombros
De um povo arrastado à terrível desgraça
Pelo ignóbil engodo de pérfida trapaça
Que ainda hoje pesa nos meus ombros...!

Trago de uma remota ancestralidade
A mística tenebrosa das florestas virgens,
A marca cruciante de uma antiga saudade...

Sou o herdeiro da dor, das múltiplas vertigens,
Do sangue derramado em prol da liberdade
Pelo meu povo, privado das origens...!

Escansão dos versos e esquema de rimas

L e /	gí/	ti/	m o/	de s/	ce n/	de n/	te /	do s/	qui /	**lo m/**	bos ,	**A**
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	**11**	-	

Tra/	go/	nas/	vei/	a/	so/	san/	gue/	deu/	ma/	**ra/**	ça			**B**
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	**11**	-			
Que/	foi/	ca/	ça/	da e/	es/	cra/	vi/	za/	da em/	**mas/**	sa,			**B**
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	**11**	-			
E/	te/	ve/	Cha/	ga/	dos/	por/	chi/	co/	teos/	**lom/**	bos.			**A**
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	**11**	-			
Te/	nho/	ra/	ì/	zes/	dis/	tan/	tes/	no/	s es/	**com/**	bros			**A**
1	2	3	4	**5**	6	7	8	9	0	**11**	-			
Deum/	po/	vo ar/	ras/	ta/	do á/	ter/	rí/	vel/	des/	**gra/**	ça/			**B**
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	**11**	-			
Pe/	lo ig/	nó/	bil/	em/	go/	do/	de/	pér/	fi/	da/	tra/	**pa/**	ça	**B**
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	**13**	-	
Qu	a/	in/	da/	ho/	je/	pe/	sa/	nos/	meu/	**som/**	bros...!			**A**

e /														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	**11**	-			
Tra /	go /	deu/	ma /	re /	mo/	ta an /	ces/	tra /	li/	**da /**	de/			**C**
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	**11**	-			
A /	mis/	ti/	ca /	te /	ne /	bro/	sa /	das/	flo /	res /	tas /	**vir /**	gens	**D**
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	**13**	-	
A /	mar/	ca/	cr u/	ci/	an /	te/	deu/	ma na /	ti/	ga/	sau /	**da /**	de ...	**C**
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	**13**	-	
Sou /	o/	her/	dei /	ro /	da /	dor,/	das/	múl/	ti/	pla s/	ver /	**ti /**	gens ,	**D**
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	**13**	-	
Do /	san/	gue/	der/	ra /	ma/	do /	em/	prol/	da /	li/	ber /	**da /**	de	**C**
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	**13**	-	

P	lo/	me	po	vo	pri	va	do	da	so/	**ri/**	gen	**D**
e		u/	/	,/	/	/	/	/			s...!	
/												
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	**11**	-	
1												

Observação: em vermelho, as sílabas tônicas dos versos, e negritada em **vermelho**, a <u>sílaba tônica final.</u>

Da metrificação dos versos

O poema está estruturado em forma de soneto. Ou seja, é composto por dois quartetos e dois tercetos. Porém, não se trata de um soneto de forma clássica, pois os versos não são decassílabos **sáficos** (com acento tônico regular recaindo sistematicamente na 4ª, 8ª, e 10ª sílabas métricas); nem são **heroicos** (com acento tônico regular recaindo sistematicamente na 6ª e na 10ª sílabas métricas).

Conforme Tavares (2002, p. 183) "O metro é a medida do verso. O estudo do metro chama-se metrificação". A escansão (divisão em sílabas métricas) revela alguns versos hendecassílabos (com 11 sílabas métricas) e uma maioria de versos bárbaros (os que têm mais de 12 sílabas métricas), posto que, na metrificação, apresentam 13 sílabas. É bom lembrar que só se contam sílabas métricas até a última sílaba tônica, sobre a qual incide o centro da rima. A sílaba átona final, que completa a rima, não é contada metricamente.

Vale conjecturar que a opção por versos de 13 sílabas pode ser proposital ou não, pois o número 13, desde 13 de maio de 1888 - data histórica da Lei Áurea, passou a ter um valor simbólico para os afrodescendentes. Também há a possibilidade de supor que, intencionalmente ou não, o autor quis fazer, por meio da métrica, uma referência oblíqua à data da abolição. Do mesmo modo, pode-se conjecturar que 11 faz referência ao mês em que se celebra o valor da negritude, pois 20/11 é Dia Nacional da Consciência Negra.

Do esquema de rimas

As rimas são opostas interpoladas e regulares, no esquema combinatório **ABBA**, nos dois quartetos iniciais. Nos dois tercetos finais, são alternadas: **CDC** e **DCD.** Conforme Tavares (2002, p. 167) "o ritmo é uma sucessão alternada de sons tônicos e átonos, repetidos com intervalos regulares. A reiteração dessas vozes fortes e fracas, produzindo o ritmo, é que impressionam os nossos sentidos". Quanto ao valor, não pode ser rotulada como "**rimas ricas**", pois todas as palavras finais dos versos são de uma mesma classe gramatical: todas são substantivos. Por outro lado, também não podem ser consideradas rimas (muito) "**pobres**" e previsíveis (como sonhar/ amar; amor / flor), posto que, embora as palavras que rimem entre si sejam todos substantivos, não são palavras de altíssima frequência no português coloquial. Logo, são rimas "medianas", ou seja, nem "ricas" e nem absolutamente "pobres".

Do título e da temática

O título "O fado das origens" perfeitamente ajustado ao conteúdo temático e semântico do poema, condensa as duas ideias centrais do texto: o Fado (o destino, as marcas, o estigma) e as Origens (a ancestralidade, a descendência racial).

Quanto à temática, o poema "O fado das origens" dá notícias ao espectador sobre o destino de muitos homens e mulheres descendente dos quilombos, lugar onde habitavam os negros que não aceitavam a escravidão e o modo desumano como eram tratados pela sociedade escravocrata.

De forma direta e sem rebuscamentos estilísticos, o poema apresenta um tema histórico-social (raça escravizada em massa) e antropológico (raça, raízes distantes e ancestralidade): o sofrimento físico (chaga, chicote, lombo, dor, sangue derramado) e ainda psicológico (dor, vertigens) a que foram submetidos os povos africanos e as consequências da brutalidade no presente (ainda hoje pesa, herdeiro da dor, das múltiplas vertigens).

Assim sendo, com o "eu lírico" em 1ª pessoa, o poema é subjetivo, pois a "voz" que se expressa, evoca sua origem africana (legítimo descendente dos quilombos, tenho raízes nos escombros / De um povo arrastado è terrível desgraça). Logo, o "eu lírico" revela a plena consciência de suas origens ancestrais, dos sofrimentos (por chicote nos lombos) a que foram submetidos seus antepassados e todo o seu povo e sua consciência do processo histórico (quilombos, engodo de pérfida trapaça).

Considerando que uma das funções da arte, entre as quais a poesia, é ser instrumento de denúncia e de resistência, em sua totalidade o poema revela que, ainda no presente, as consequências das brutalidades contra os povos negros escravizados ainda são sentidas por seus descendentes, pelo que restou dos "escombros", "dor" e “saudade”. Assim, o poema é também um libelo contra as formas de opressão a que ainda são submetidos os afrodescendentes: discriminação social e racismo. Por outro lado, nas entrelinhas, há a afirmação da negritude, o louvável orgulho de ser negro.

Dos recursos estilísticos

O poema é estilisticamente direto e objetivo ao empregar na maioria palavras em sentido denotativo (embora o discurso seja em 1.ª pessoa, subjetivo). Nesse sentido, por ser um instrumento de denúncia, o texto é econômico sem floreios e rebuscamentos em termos de "figuras de linguagem", a única metáfora é dada por "escombros". E quanto às figuras de sintaxe, o poema também é direto, pois prefere a ordem sintática preferencial (SVO) na Língua Portuguesa. A única figura de sintaxe é um hipérbato (inversão sintática brusca), a qual é encontrável em "E teve chagados por chicote os lombos" que, na OSP - ordem sintática preferencial direta é: "teve os lombos chagados por chicote". Contudo, enquanto instrumento de denúncia, o autor emprega frequentemente adjetivação incisiva, dado por: "terrível", "pérfida", "ignóbil" e "cruciante". No poema, a temporalidade é marcada pela predominância de verbos utilizados no tempo pretérito.

Das violências sofridas durante o processo de colonização

No poema em estudo, as violências nas relações estabelecidas entre colonizador e colonizado no processo de colonização do Vale do Guaporé, na Amazônia são representadas, principalmente, pela escolha lexical.

O título "O fado das origens" perfeitamente ajustado ao conteúdo temático e semântico do poema, condensa as duas ideias centrais do texto: o Fado (o destino, as marcas, o estigma) e as Origens (a ancestralidade, a descendência racial). A partir das concepções de Glissant (2005), podemos afirmar que os negros escravizados podem ser considerados "migrantes nus", ou seja, aqueles que foram transportados à força.

Ao longo do soneto, o "eu lírico" faz uma espécie de retrospectiva sobre os acontecimentos em relação a tantos/as homens e mulheres negros/as que foram sequestrados e trazidos ao Brasil para trabalhem nas fazendas e engenhos em condições sub-humanas. Para além do trabalho escravo, as condições em que viviam nas senzalas, o tratamento dado, as punições por qualquer infração cometida, as violências as quais estavam submetidos.

Ademais, observa-se um tom de nostalgia por parte do "eu lírico", que tenta recuperar pelo viés da memória/lembrança o lugar de onde vieram e que foram antes do sequestro: "Trago de uma remota ancestralidade/ A mística tenebrosa das florestas virgens,/ A marca cruciante de uma antiga saudade..." Por efeito de sugestão, é possível inferir que as notícias da distante terra natal era passada às gerações mais jovens pelos que foram literalmente arrancados de seu lugar.

Esse termo "arrancados de seu lugar", em outras palavras, tem a ver com sujeitos que foram e ainda são desterritorializados de um espaço próprio e alocados em outros; daí não conseguem se movimentar adequadamente por não conhecer o novo território, aqui, mas

alimentando a memória do lá; na desolação do aqui, vislumbrando a felicidade do além-mar.

O soneto, então, propõe a recuperação dessas memórias: “raízes distantes” e denuncia um passado escravocrata que talvez não seja tão passado assim, “Que ainda hoje pesa nos meus ombros...!”. Quantos inúmeros exemplos existem em relação a esse passado que insiste em não passar.

Enfatiza-se que o poema não é difícil de ser compreendido, ainda que alguns adjetivos não sejam usuais ou pouco usuais: "ignóbil", "pérfida" e "cruciante". A temática central exige apenas algum conhecimento histórico-geográfico e a consciência do processo de escravidão no processo de colonização do Brasil. Por outro lado, exige também sensibilidade social e altruísmo para perceber a dor psicológica do outro e ser-lhe solidário. Com isso, o poema procura conscientizar, no presente, que a as dores física e psíquica dos ancestrais, no presente fundiram-se numa única dor psicológica, que é ao mesmo tempo uma dor e uma saudade. Afinal, saudade é a dor da perda, da ausência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou reconhecer a história, a cultura, memória e a identidade negra, a partir da produção literária do escritor rondoniense Matias Alves Mendes.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a produção literária do escritor Matias Mendes contribui para a valorização da cultura negra e para a compreensão da formação identitária, linguística e cultural do Vale do Guaporé e do Estado de Rondônia. Vale ressaltar que o autor é absolutamente autêntico quanto à sua negritude, porém, ele não é exclusivista da temática negra, ainda que esteja sempre muito evidente seu orgulho pela condição étnica.

A história e a geografia do Vale do Guaporé se confundem com o perfil do autor, porque ele é a história viva do lugar onde nasceu.

Certamente, muitos de seus poemas retratam passagens que ele mesmo vivenciou. Destacamos, ainda, que o autor traz, na essência de seus poemas, a estética do Simbolismo. Contudo, ele adota um estilo próprio.

A partir da análise do poema "O fado das origens", foi possível identificar diversos elementos que evidenciam as violências nas relações estabelecidas entre colonizador e colonizado no processo de colonização do Vale do Guaporé, na Amazônia, as quais são representados, principalmente, por elementos sócio-históricos e pela reconstituição da memória. Nesse sentido, vale ressaltar, que a produção literária do escritor Matias Mendes, de fato, contribui para a constituição da Literatura afrodescendente, ainda pouco difundida.

Por fim, ressalta-se que a compreensão do poema analisado exige do leitor alguns conhecimentos históricos, geográficos e sociais sobre o processo de colonização do Brasil e, sobretudo, nos proporciona uma reflexão sobre a condição social da população negra na atualidade.

REFERÊNCIAS

BACCEGA. Maria Aparecida**. Palavra e discurso**: história e literatura. São Paulo: Ática, 2007.

BAPTISTA. Maria Manuel. **Estudos culturais**: o que e o como da investigação. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/Carnets/ article/viewFile/ 466/422>. Acesso em: 10 out. 2019.

BUENO, Eunice; MENDES, Matias. **Síntese da literatura de Rondônia**. Porto Velho: Gênese-Top, 1984.

CEVASCO, Maria Elisa. Literatura e estudos culturais. In: ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). **Teoria literária**: abordagens histórias e tendências contemporâneas. Maringá: UEM, 2009.

CHEROBIM, Sebastião. **Dicionário de figuras de linguagem**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1989.

CORTEZ, Clarice Zamonaro; RODRIGUES, Milton Hermes. Operadores de leitura da poesia. In: ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: UEM, 2009.

FERRAREZI Jr. Celso. **Guia do trabalho científico**: do projeto à redação final monografia, dissertação e tese. São Paulo: Contexto, 2013.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Poesia afro-brasileira**: vertente e feições. Disponível em: <http://150.164.100.248/literafro/data1/artigos/poesiaafro-brasileira.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.

GOLDSTEIN, Norma. **Análise do poema**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

HATTNHER, Álvaro. A poesia negra na literatura afro-brasileira: exercícios de definição e algumas possibilidades de investigação. Terra roxa e outras terras. **Revista de Estudos Literários**, Dez. vol. 17-A. 2009. Disponível em: <www.uel.br/pos/letras/terraroxa>. Acesso em: 10 out. 2019.

MENDES, Matias. **Apologia da negritude**. São Paulo: Scortecci, 1999.

MENDES, Matias. **Lendas do Guaporé**. São Paulo: Scortecci, 2007.

PALMEIRA, Francineide Santos. **Poesia e memória na produção feminina nos cadernos negros**. Disponível em: <www.inventario.ufba.br/07/PoesiaEMemoria>. Acesso em: 10 out. 2019.

REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura**: introdução aos estudos literários. 2. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Márcio. **Amazônia Indígena**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015

TAVARES. Hênio. **Teoria literária**. Belo Horizonte/MG. Itatiaia, 2002.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional**: Rondônia. 2. ed. Porto Velho: Rondoniana, 2002.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Afinal, o que é literatura? In: ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: UEM, 2009.

A (RE)EXISTÊNCIA DOS ESPAÇOS HISTÓRICOS/POÉTICOS RIBEIRINHOS DE VILA MURTINHO-RO: AS VOZES REMANESCENTES NO BERÇO DO RIO MADEIRA

Cleusimar Dias dos Santos
Márcia Dias dos Santos

Resumo

O presente trabalho apresenta discussões sobre os espaços da memória (re) existentes na comunidade ribeirinha de Vila Murtinho. Consideraremos, neste trabalho, para análise, espaços de patrimônio cultural, como a antiga igreja de Santa Teresinha do menino Jesus (1946), ruínas da estação de parada da Ferrovia Madeira-Mamoré, algumas ruínas dos trilhos, a caixa de água e lugares de memória, como sendo as ruínas de casas, a escola, famílias (re) existentes e o rio. Esta pesquisa apresenta a memória na fotografia e na oralidade, como narrativas que possibilitam a compreensão da história e do estado atual deste lugar, que sofreu mudanças com a cheia de 2014. A pesquisa foi de campo e documental e norteou-se pelos seguintes autores: Halbwachs (1990); Loureiro (1995); Kossoy (2001); Sontag (2004), Bachelard (2005), entre outros. Desse modo, podemos afirmar que o presente trabalho fomenta as discussões acerca do resgate e preservação de um dos trechos mais importantes da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré.

Palavras-chave: Fotografia. Oralidade. Memória. Identidade. Comunidade ribeirinha.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta discussões sobre os espaços da memória (re)existentes na comunidade ribeirinha de Vila Murtinho. A comunidade é conhecida como Berço do Madeira, pois é nesse ponto que nasce o rio Madeira, na confluência entre o rio Mamoré (Brasil) e o rio Beni (Bolívia). Data-se desde o século XIX sua existência e considera-se que, juntamente com Porto Velho, trata-se de um dos primeiros núcleos de povoamento do estado de Rondônia e um dos pontos de maior movimento entre as cidades de Porto Velho e Guajará-Mirim, no período de funcionamento da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (EFMM).

Consideramos, neste trabalho, para análise, espaços de patrimônio cultural, como a antiga Igreja de Santa Teresinha do menino

Jesus (1946), as ruínas da estação de parada da ferrovia, algumas ruínas dos trilhos, a caixa de água, e lugares de memória, como as ruínas de casas, a escola, famílias (re)existentes e o rio. Esta pesquisa apresenta a memória na fotografia e na oralidade, como narrativas que possibilitam a compreensão da história e da condição atual deste lugar, que sofreu consideráveis degradações ao longo do tempo, e, de forma mais intensa, com a cheia de 2014.

Inquietações diversas foram suscitadas no decorrer da investigação:

a) O que podemos evidenciar na história entre fotografia e memória?

b) O que a imagem contemporânea representa para a memória dos moradores antigos do local?

c) Que relações históricas e poéticas se manifestam nas fotografias?

d) Quais as modificações do cenário da comunidade ocorridas com o tempo e após a cheia de 2014?

e) Como o estado atual destes espaços revela a manutenção e conservação desse patrimônio cultural?

A pesquisa realizada foi de campo e documental, com abordagem qualitativa. Nortearam este trabalho autores que discutem sobre espaços de memória, narrativa e identidade, tais como: Halbwachs (1990) e Loureiro (1995); Kossoy (2001) e Sontag (1981), que abordam a fotografia como lugar de memória e Bachelard (2005), que discute sobre a poética do espaço.

As contribuições deste trabalho são de suma importância, pois consideram-se as memórias (re)existentes de Vila Murtinho como um patrimonial cultural abandonado, que sobrevive nas fotografias e na voz resistida daqueles que se identificam como pertencentes ao lugar. Desse modo, podemos afirmar que a presente pesquisa fomenta as discussões acerca do resgate e preservação de um dos trechos mais importantes da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré.

A FOTOGRAFIA COMO LUGAR DE MEMÓRIA

Tomamos como premissa para pensar a fotografia nas discussões apresentadas neste artigo, o teórico Roland Barthes, que situa a fotografia como "um lugar de entrecruzamento, no qual, há dois processos que se distinguem por duas ordens: uma física e outra química". A formação da imagem se dá por meio de um dispositivo óptico e nessa há a influência da luz sobre determinadas substâncias (Barthes, 1984, p. 21).

Foi decorrente dessa invenção, a de registrar, não como cenário real, mas na condição de objeto do pensamento transformado pela matéria captada, que, hoje, podemos ver a representação, em fotografia, dos idos tempos de funcionamento da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, bem como relacionar essa representação antiga com uma representação contemporânea, perpassando pelos conceitos de memória e sentido, que elas carregam.

Segundo Arlindo Machado (apud Polignano, 2006, p. 21) a fotografia é um "espelho dotado de memória", propiciando a ressurreição do tempo mdiante sistemas de representação simbólicos, ideológicos, vinculados a interesses e intenções.

Esse recorte temporal permite que a fotografia seja vista com uma fixidez temporal, imóvel, que, de acordo com Barthes, não quer dizer apenas que os personagens que ela representa não se mexem; quer dizer que eles não estão anestesiados e fincados como borboletas (Barthes, 1984, p. 86). Sobre essa estagnação e materialidade da fotografia, o referido autor ainda afirma que ao contrário da pintura, uma fotografia nos remete não só a um objeto "possivelmente real", mas "necessariamente real" (Barthes, 1984, p. 86).

Em consonância com o descrito, podemos afirmar que as fotografias das cenas da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré ou de lugares na Vila Murtinho, representam retratos de uma memória coletiva dos que vivenciaram aqueles tempos e que se tornam testemunhas irrefutáveis de que esses fatos aconteceram, embora saibamos que as imagens capturadas foram feitas também por um sujeito histórico que viveu esse

tempo e que ocupa um lugar de sujeito-discursivo-histórico, sentido esse que leva Borges a afirmar que:

> A imagem apresenta-nos como uma linguagem que não é verdadeira nem falsa. Seus discursos sinalizam lógicas diferenciadas de organização do pensamento, de organização dos espaços sociais e de medição dos tempos culturais. Constituem modos específicos de articular tradição e modernidade. Por tudo isso, sabe-se que uma imagem é uma representação do mundo que varia de acordo com os códigos culturais de quem a produz (Borges, 2008, p. 80).

Acerca disso, Boris Kossoy (2001, p. 28) informa que "A fotografia ainda não alcançou o status de documento (que, no sentido tradicional do termo, sempre significou o documento escrito, manuscrito, impresso na sua enorme variedade). Todavia, o que conduz nossas breves discussões não é afirmar ou não que a fotografia seja uma linguagem verdadeira ou falsa, em razão dos seus traços históricos e poéticos, mas tomá-la como uma narrativa histórica, considerando-a como o que Kossoy (2001; 2007) denomina de "interrupção do tempo" e que hoje, pode ser retomado de forma que possamos compreender os eventos, tornando-nos, de forma mais integrada, sujeitos que ouvem/imaginam/sentem as histórias vividas. Assim, é possível interagirmos com as lembranças dos moradores atuais de Vila Murtinho.

Na pesquisa, procuramos destacar o quanto uma imagem pode estar relacionada com os lugares, com as histórias das pessoas e ser significativa para esses que nasceram, cresceram e viveram e/ou vivem até hoje às margens do Rio Madeira, na comunidade da Vila Murtinho.

Essas imagens históricas/poéticas transitam entre o viver e o lembrar desses povos, apresentando diferentes faces e fases vivenciadas, de acordo com o desenvolvimento dos lugares ou, neste caso, com a degradação dos seus espaços, ocorridos por questões econômicas, sociais e, nos últimos tempos, de forma avassaladora, ambientais.

VILA MURTINHO: ÀS MARGENS DO RIO, À MARGEM DA HISTÓRIA

Vila Murtinho, comunidade onde se localiza a nascente do Rio Madeira, de acordo com Santos (2010), foi ocupada logo no início do século XVIII pelos "castelhanos" vindos das colônias espanholas nos Andes, pelos coletores de especiarias da província do Grão-Pará e por missões religiosas de ambos os lados.

Posteriormente a essa data, o cenário de ocupação desse lugar se associa à história da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, tendo em vista que a região foi povoada, de forma mais intensa, pelos migrantes que vieram fugindo da seca do Nordeste e com o aceno e incentivo do governo para ocupar os espaços amazônicos, os quais eram denominados de vazios demográficos, desconsiderando uma população indígena considerável que ali vivia.

De acordo com Góes (2015), devido ao tratado de Petrópolis, que tentou sanar questões políticas de conflitos internacionais entre Brasil e Bolívia, retomou-se a iniciativa de construir uma via que permitisse o acesso da Bolívia ao Oceano Atlântico por meio dos rios Madeira e Amazonas.

Assim, em 1907, a construção Estrada de Ferro Madeira-Mamoré foi retomada e concluída em 1912. O autor ainda afirma que "numa extensão de 360 km, consolidou em seus extremos os maiores polos populacionais: Guajará-Mirim, limite com a Bolívia, e Porto Velho, a jusante da última cachoeira do rio Madeira" (Góes, 2015, p. 105).

Sobre a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, Teixeira e Fonseca (2001, p. 142) afirmam:

> Em meio à euforia da borracha, contingentes de operários construíram um dos maiores marcos da modernidade da Amazônia. A legendária Madeira-Mamoré, que interligava os trechos, encachoeirados do Madeira ao Mamoré, deveria ser um símbolo. Como representação máxima da tecnologia e da civilização, ela deveria estabelecer e viabilizar as práticas do capitalismo nos ermos do sertão oeste, em pleno mundo encharcado da Amazônia. Palco de

> um espetáculo audacioso e ao mesmo tempo trágico, os trilhos da E.F.M.M. repousaram sobre vida de milhares de operários que em suas obras vieram trabalhar.

Em 1910, conforme nos informa Álvares-Afonso (2008, p. 38 apud Santos, 2009, p. 59), chegaram a Porto Velho, contratados pela empresa que estava construindo a ferrovia, 6.090 (seis mil e noventa homens). Desses, 494 eram engenheiros, maquinistas, mecânicos e outras categorias profissionais afins, de diversas nacionalidades. O restante era constituído de operários, assim classificados por nacionalidade: brasileiros e portugueses: 1.636; Antilhas e Barbados: 2.211; espanhóis: 1.450, procedência desconhecida: 299.

Nesse entrecho, entre Porto Velho e Guajará-Mirim, é que surge a comunidade de Vila Murtinho. Conforme descreve Santos (2009, p. 47):

> Na vila, o trem de ferro fazia suas paradas para carregar borracha e castanha. Na época era um movimento muito grande. Do trecho entre Porto–Velho a Guajará-Mirim, Vila Murtinho era um dos pontos de maior movimento. Existia muita gente vinda de outros lugares do Brasil em busca de uma melhor situação de vida.

A autora confirma a afirmação acima com as vozes de migrantes pioneiros que viveram esses tempos de glória da Vila Murtinho:

> - Quando o sr, chegou na Vila Murtinho, como era?
>
> MP1: Ave Maria, era um muvimento maió do mundo. O trem direto. Castanha da Bolívia. Castanha do Brasil, burracha reciclada. Um muvimento maió do mundo omi (Informação verbal em entrevista concedida no dia 17/03/09).
>
> - Como era a Vila Murtinho?
>
> MP2 - Tinha munta gente e munto muvimento. Di Porto Velho que eu cunheci desdu tempu que eu cunheci a Guajará-Mirim era o lugá da estação que mais tinha

> muvimento e o lugá que mais tinha genti (Informação verbal em entrevista concedida no dia 18/03/09).[23]

De acordo com Santos (2010), o povoamento de Vila Murtinho se deu por condições estratégicas, já que, exatamente, nesse local, era possível embarcar e desembarcar o látex coletado no Vale do Beni e do Alto Madeira. Também justificava-se esse povoamento por ser próximo de Cachuela Esperanza, no rio Beni, cidade fundada pelos irmãos Suárez, grandes negociadores de látex na época, e família muito influente.

Assim, ainda afirma Santos (2010):

> Em função dessa localização geográfica, Vila Murtinho quando da Construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, no início do século XX, para, justamente facilitar o escoamento da produção dos vales do Beni e Madeira, instalou-se ali uma estação ferroviária, sendo a mais importante depois das estações de Porto Velho e Guajará Mirim (Santos, 2010, p. 27).

Para ratificar as informações acima descritas, apresentamos um registro fotográfico do trem na estação em Vila Murtinho, considerando o que afirma Le Goff (1990): "deve-se considerar a fotografia como imagem/documento e como imagem/monumento".

Figura 1: Trem no pátio de Vila Murtinho, anos 1960

Fonte: Bertagna (2020)

[23] Informações coletadas em pesquisa de mestrado. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp155992.pdf>. Acesso 20 mar. 2019.

O povoamento de Vila Murtinho foi efervescente durante todo o tempo de funcionamento da EFMM, e, após seu fechamento, em 1972, grande parte dos moradores foi morar às margens da BR-425, que estava sendo construída e que deu origem à cidade de Nova Mamoré, que hoje possui 29.757 habitantes. Com isso, permaneceram naquele lugar apenas alguns moradores, que munidos de um sentimento de pertença, vivem até hoje no berço do Madeira.

Hoje, vivem na comunidade ribeirinha de Vila Murtinho, de acordo com o levantamento da Defesa Civil da prefeitura de Nova Mamoré[24], 70 (setenta) famílias. Algumas transitam entre viver na área urbana de Nova Mamoré e, nos finais de semana, em Vila Murtinho.

A pesca artesanal e de subsistência é muito comum na margem do rio. Moradores de Nova Mamoré, turistas, costumar ir até Vila Murtinho para pescar. Os moradores de Vila Murtinho têm o rio como seu quintal e mantém com ele uma relação de muita harmonia.

Recentemente, a comunidade sofreu os danos das cheias do rio Madeira. Desde 2014, ano em que as regiões de Porto Velho, Nova Mamoré e Guajará-Mirim foram afetadas por quase dois meses de alagamento e, por um tempo, essas duas, ficaram isoladas.

Vila Murtinho apresenta diminuição de moradores, desgaste de seus espaços geográficos e espaços residenciais, acarretando uma enorme perda de sua história.

De acordo com Centro de Estudos e Engenharia de Defesa Civil[25], em março de 2014, o Rio Madeira atingiu sua cota máxima de 19,72 metros, deixando um rastro de prejuízo no Acre, Amazonas, Pará e Rondônia. A enchente afetou fortemente a Bolívia, onde há duas áreas de

---

[24] Informações constam no Formulário de Informação do Desastre (FIDE) cedido pela Coordenadoria Municipal de Defesa Civil da prefeitura de Nova Mamoré.

[25] Disponível em: <www.ceped.ufsc.br/2014-cheia-do-rio-madeira-afeta-rondonia-acre-e-amazonas/>.

impacto das barragens na área de Madeira, gerando impacto indireto e direto.

Foi no ano de 1997, ainda de acordo com a mesma instituição, que o rio também apresentou um nível de 17,52 metros, todavia, foram dois metros a menos que em 2014. Outros relatos de cheias devastadoras também foram registrados nos anos de 1950 e no período 1986-87.

Foi no período da cheia do rio Madeira, em 2014, que a população sofreu muitas perdas. Não só as ribeirinhas, como também a população urbana. Famílias ficaram desabrigadas, estradas interditadas, o que provocou o desabastecimento de água e alimentos da população do Acre e de Rondônia, atingindo fortemente a região de Guajará-Mirim, Abunã, Vista Alegre e Extrema e Nova Mamoré, entre outras localidades menores.

A população de Vila Murtinho sofreu diretamente as consequências da enchente. O rio transbordou e atingiu as casas dos ribeirinhos, a igreja de Santa Teresinha do Menino Jesus, atingindo também parte do que resta da estação da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. As famílias perderam móveis, animais, plantações e foram retiradas de suas casas, sendo abrigadas pela prefeitura de Nova Mamoré.

Em 2019, houve também uma nova inundação e, de acordo com o Formulário de Informação do Desastre (FIDE), Vila Murtinho foi novamente umas das áreas mais afetadas, sendo necessária a retirada de 17 famílias de suas casas.

Sobre as possíveis causas e efeitos das inundações, o FIDE apresenta a seguinte descrição:

> Numa análise local, nota-se que a localização geográfica do Município de Nova Mamoré favorece a recepção do volume de água formado pela precipitação pluviométrica sobre os rios formadores da bacia dos rios Guaporé, Mamoré, Madre de Dios e Beni. Todo esse volume de água forma o rio Madeira, na região de Vila Murtinho, Município de Nova Mamoré. Este rio, relativamente jovem, não tem leito

completamente formado. O seu grande volume de água, somado a outros fatores ambientais, favorece a formação de grandes áreas de inundação. O rio Madeira com largura média de 440 (quatrocentos e quarenta) metros em períodos de seca, apresenta uma lâmina de água que pode duplicar sua largura em períodos de cheia. Com esse volume de água enorme e uma vazão acima do previsto, tende a impactar seus afluentes. Estes não conseguem desaguar naturalmente seu volume de água, pois, estando o rio Madeira com seu leito prematuro e com um volume acima do previsto, a tendência é que haja um efeito reverso ou estático. Assim, toda a hierarquia da bacia hidrográfica, sejam os corpos hídricos de primeira, segunda ou terceira ordem, são atingidos e tem seu volume e vazão comprometidos. Outro agravante está relacionado com o clima de classificação Kopper tipo Tropical Úmido que prevalece na região. É sabido que, climas quentes em regiões com grande lâmina d'água tende a contribuir para o aumento da evaporação e precipitação pluviométrica. Os efeitos da inundação são inúmeros e variados. Podem-se citar os danos a bens, transtornos à vida humana e animal além dos efeitos psicológicos e psicossociais. Cita-se também a erosão e assoreamento dos corpos hídricos além da descarga de rochas e sedimentos. Nova Mamoré é um município com uma economia predominantemente formada por agricultura familiar e essa população é a que mais sofre as sequelas. Dentre os efeitos diretos e mais graves, podemos citar: A perda da produção de alimentos e lavouras que ajudam no aumento da renda e na subsistência familiar e para alguns são a única forma de subsistência. A perda de bens imóveis como casas, pastos, galinheiros, chiqueiros, dentre outros, que precisarão ser reconstruídos ou reparados. Perda de bens móveis; Contaminação dos recursos hídricos por metais pesados e outros materiais contaminantes; Ameaça à saúde pública com a possibilidade de afogamento de pessoas e a transmissão de doenças; Aumento de acidentes por animais peçonhentos devido à alteração do habitat, provocando o deslocamento dos mesmos; Prejuízos econômicos causados ao poder público e a particulares. Dificuldade para os agricultores se manterem adimplentes das obrigações financeiras pactuadas com agentes de crédito (Bancos

> Comerciais) e fornecedores de insumos e matérias primas; Precariedade e/ou bloqueio de tráfego em estradas vicinais, comprometendo o escoamento da produção agropecuária e o atendimento a serviços básicos como: educação, saúde e segurança (FIDE)[26].

A população de Vila Murtinho vive nessa insegurança pela assombrosa narrativa de que águas do rio vão inundar a sua história. Não há perspectivas de reconstrução de casas, de auxílios para suprir os danos causados pelas últimas cheias. Muitas famílias não puderem mais voltar ou decidiram morar na área urbana que, nesse momento, é menos afetada pela inundação.

Ser ribeirinho, para esses moradores que ficaram, está se transformando em um desafio. Ruem-se os sonhos, as memórias e as perspectivas de que um dia a histórica Vila Murtinho saia de um lugar marginal na história em Rondônia.

ESPAÇOS DE MEMÓRIAS HISTÓRICOS/POÉTICOS NA COMUNIDADE RIBEIRINHA VILA MURTINHO

Os espaços em imagens apresentados neste trabalho, como históricos/poéticos, são fotografias antigas retiradas de sites, pois não há um acervo histórico sobre Vila Murtinho, e, como pesquisadoras e moradoras de Nova Mamoré, pudemos fazer registros do estado atual desses locais.

Para compreendermos os espaços dos espaços, ou seja, como são vistos esses lugares, quais memórias eles suscitam nos moradores, estabelecemos um diálogo com esses, resgatando aspectos da história, trazendo em evidência informações (narrativas) coletadas que, somadas a imagens, podem suscitar discussões sobre o que re(existe) na memória e nos patrimônios culturais da comunidade ribeirinha de Vila Murtinho.

---

[26] Informações constam no Formulário de Informação do Desastre (FIDE) cedido pela Coordenadoria Municipal de Defesa Civil da prefeitura de Nova Mamoré.

No artigo 216, da Constituição Federal de 1988, Título VIII, a Ordem Social, Capítulo III- Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção II, Da Cultura, lemos a seguinte definição:

> Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
>
> I - As formas de expressão;
>
> II - Os modos de criar, fazer e viver;
>
> III - As criações científicas, artísticas e tecnológicas;
>
> IV - As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
>
> V - Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988).

Tomando como base as definições de patrimônio cultural, que diz respeito a todas as formas de expressão, modo de ser, criar, fazer e viver, destacamos as dimensões valorativas dos espaços a serem protegidos pelo poder público que se deslocam entre lugares de memória nos/dos sujeitos.

Ainda no mesmo artigo da Constituição Federal, lemos que:

> § 1º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.
>
> § 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.
>
> § 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

> § 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.
>
> § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Considerando o que nos assegura a lei acima citada, podemos perceber que esses espaços em Vila Murtinho permanecem à margem dessas garantias, bem como de legitimação e pertença ao poder público, como podemos notar nas fotografias:

Figura 2: Estação da EFMM em funcionamento

Fonte: bit.ly/agonia-do-trem-EFMM

Figura 3: Estação da EFMM em 2014

Fonte: bit.ly/segunda-morte

Figura 4: Estação da EFMM em 2018

Figura 5: Estação da EFMM em 2018

Fonte: Márcia Dias dos Santos

Podemos observar nas imagens a transição das estruturas do prédio, que era o ponto de parada da locomotiva. Vários fatores, incluindo o tempo, interferiram nessa decadência do espaço. Em destaque, porém, a inundação de 2014 e a omissão pública na restauração do prédio.

Há uma relação tênue entre patrimônio, memória e identidade, por meio do qual institui-se os sentidos de pertença de um povo a determinado lugar. Nas ruínas da estação, (re)existem as memórias dos tempos em que esse espaço era muito movimentado. Nas narrativas, os moradores traduzem a saudade de um momento em que, para a sociedade, o lugar existia, pois possibilitava que muitos comerciantes lucrassem com o *boom* da borracha.

Ao olharmos para esses espaços/prédios, a sensação provocada é de afastamento, e não de aproximação. Afastamento esse que se assemelha à solidão, pois como afirma Barchelard (2005, p. 146) "não apagamos tão facilmente a condição de lugar", acrescentando que "quanto mais simples é a imagem, maiores são os sonhos".

O abandono do prédio é sentido pela população como o abandono do próprio povo, de sua história e memória.

Outro elemento de marca identitária para os moradores é o prédio da igreja, construída em 1948 por uma missão francesa, liderada por Dom Rey. De acordo com Santos (2010, p. 68), "vinham todos os domingos uma equipe formada por um padre e algumas freiras realizar as atividades religiosas e uma grande festa que durante vários dias para celebrar o dia de Santa Terezinha, padroeira da comunidade".

Figura 6: Igreja de Santa Teresinha, 1948

Fonte: bit.ly/vila-murtinho-igreja

Figura 7: Igreja de Santa Teresinha, em 2014

Fonte: bit.ly/segunda-morte

Figura 8: Igreja de Santa Teresinha do menino Jesus, em 2019

Fonte: Márcia Dias dos Santos

Podemos perceber, na figura 7, a estrutura da igreja afetada drasticamente pela cheia de 2014. A igreja ficou inundada, tendo água no seu interior na altura de 1,70m. A lama tomou conta do espaço após as águas baixarem. Em 2015, a empresa que realizava serviços de reparos e construção na BR-364, em acordo com a Diocese de Guajará-Mirim e a Paróquia São Francisco de Assis, de Nova Mamoré, fez uma pequena reforma na igreja de Santa Teresinha, alterando o presbitério, pintando a área interna e externa e construindo dois banheiros. Após esse período, segundo os moradores, a igreja vem sendo cuidada pelos devotos que realizam uma celebração por mês e, no dia 1º de outubro, organizam uma caminhada com saída de Nova Mamoré até Vila Murtinho, que faz parte de um dos grandes momentos de devoção na região.

As sociedades pós-modernas absorvem ainda muitas influências das opções religiosas, elemento importante em sua construção da identidade. Muitas ações perpassam por essa mudança ou permanência da prática religiosa. Para alguns filhos e netos dos moradores de Vila Murtinho, celebrar seus casamentos religiosos na igreja de Santa Teresinha implica em dar continuidade a uma identificação com os lugares que para seus avós são sagrados e que, assim, possa firmar um elo com a história de seus antepassados. Essa certa magia percebida nesse espaço pode ser, de forma análoga, compreendida como o espaço de casa, um lugar que evoca lembrança, como nos afirma Bachelard (2005, p. 26):

> Nessas condições, se nos perguntassem qual o benefício mais precioso da casa, diríamos: a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa nos permite sonhar em paz. Somente os pensamentos e as experiências sancionam os valores humanos. Ao devaneio pertencem os valores que marcam o homem em sua profundidade. [...] é necessário mostrar que a casa é um dos maiores poderes de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem. Nessa integração, o princípio que faz a ligação é o devaneio. O passado, o presente e o futuro dão à casa dinamismos diferentes, dinamismos que frequentemente intervém, às vezes se opondo, às vezes estimulando-se um ao outro.

Esse devaneio, para o autor, interfere no processo criativo, seja ele de produção de memória ou de sentidos. Neste caso, para os moradores, o contato com esses espaços faz com que essa materialidade divague entre ser, estar e pertencer aos lugares.

Temos também, como espaço de memórias, as fotografias, demonstrando a situação atual do que restou, materialmente, da EFMM, em Vila Murtinho.

Figura 9: Caixa d'água, em 2019

Figura 10: Trilhos, em 2019

Fonte: Cleusimar Dias dos Santos

Figura 11: Caixa d'água, em 2019

Figura 12: Trilhos, em 2019

Fonte: Cleusimar Dias dos Santos

Em outros espaços, temos um prédio que era um comércio e o prédio do posto de saúde.

Figura 13: Comércio, em 2019

Figura 14: Posto de saúde, em 2019

Fonte: Cleusimar Dias dos Santos

As ruínas dos prédios e os resquícios da EFMM são afetadas pelo tempo, pelo esquecimento, por uma história que fica fragmentada, reticente. No documento Carta de Brasília[27], emitida pelos representantes dos países do Cone Sul, podemos encontrar uma definição consistente e considerável, que, de forma análoga, contribui para visualizarmos os prejuízos que causam em uma sociedade, uma cultura, o abandono e/ou as transformações nos espaços que dão autenticidade à existência de um lugar:

> Os objetos, edifícios e lugares são objetos materiais, portadores de uma mensagem ou de um argumento cuja

[27]Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20 Brasilia %201995.pdf>.

> validade, no quadro de um contexto social e cultural determinado e de sua compreensão e aceitação pela comunidade, os converte em um patrimônio. Poderíamos dizer, com base nesse princípio, que nos encontramos diante de um bem autêntico quando há correspondência entre o objeto material e seu significado (Carta de Brasília, 1995, p. 3).

Dentre todos os espaços, o rio é um dos lugares onde mais percebemos ruírem as esperanças de que Vila Murtinho continue sendo um lugar habitável para esses moradores.

A relação que eles têm com o rio Madeira revela a subjetividade que constitui esse "ser ribeirinho", que se sente parte do rio, que traz e leva em seu movimento brusco e firme, nas águas caudalosas, todos os sonhos, medos, dúvidas e devaneios de quem o olha e contempla, confirmando a afirmação de Loureiro: "o rio torna-se, portanto, como uma coisa viva da qual tudo pode vir, como de tudo o que é vivo, de tudo o que tem vida" (1995, p. 203).

É o avanço das águas, a mudança do curso, a iminente transformação, que provoca nesses poucos moradores o sentimento de que precisarão sair de seus lugares. Todavia, eles ainda resistem a essa mudança, alocação. Muitos afirmam que querem permanecer ali para o resto de suas vidas. Não é uma questão de serem realocados. A resistência é de não quererem se afastar do rio, pois isso provocaria um afastamento de tudo que compreendem e sentem como vida ribeirinha.

Figura 15: Rios Mamoré e Beni - Berço do Madeira

Fonte: Márcia Dias dos Santos

Figura 16: Cheia de 2019

Fonte: Defesa Civil

São esses os lugares da memória: os prédios, as casas, o rio, a relação com a mata, as próprias histórias carregadas de elementos naturais ou sobrenaturais que se cria nesses contextos, pois o que não falta são afirmações de que o apito do trem foi substituído por gritos de muitos que trabalharam na construção da estação, tudo isso somado ao sentimento de se estar inserido em um modo de vida peculiar, o que faz dessa pequena comunidade um lugar de sujeitos/vivos/re(existentes) em meio a tanta degradação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições deste trabalho serão de suma importância, pois consideram-se as memórias (re)existentes de Vila Murtinho como um patrimonial cultural abandonado, que sobrevive nas fotografias e na voz resistida deste povo.

A presente pesquisa fomentará, deste modo, as discussões acerca do resgate e preservação de um dos trechos mais importantes da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, pois as imagens e as narrativas apresentadas demonstram que houve/há vidas, histórias, memórias que precisam ser ouvidas, preservadas e consideradas em Vila Murtinho.

Poder conhecer um pouco desse espaço ribeirinho, de vidas desprendidas de um ritmo incomum, de pessoas que contemplam essencialmente o que é puro, natural como o rio, a vida campestre, bucólica, um refúgio, ou seja, um *locus amoenus*, faz-nos compreender que é preciso ver o outro em seu lugar, com seus anseios, desejos e satisfações, respeitando, assim, suas identidades.

Portanto, é preciso pensar nesses espaços poéticos/históricos como lugares impregnados de memória, de existências. Não são apenas ruínas de prédios e casas. Não é apenas um rio que muda seu curso. São vidas que ruem, desaparecendo como objetos sendo levados pelas águas caudalosas e escuras de um rio, que fez nascer e poderá fazer morrer uma comunidade simbólica, que quanto mais se afasta de sua margem, mais se aproxima da margem da história.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARTHES, Roland. **A câmara clara.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BERTAGNA, Beto. **Túnel do Tempo – EFMM, Vila Murtinho, 1916**. Disponível em: <http://betobertagna.com/2013/09/03/tunel-do-tempo-efmm-vila-murtinho -1916/>. Acesso em: 2 mar. 2020.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **Histórias & fotografias**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_216_.asp>. Acesso em: 20 fev. 2019.

GÓES, Hércules. **O legendário Rondon 150 Marechal da Paz**: Real Forte Príncipe da Beira-RO. São Paulo: Ecoturismo, 2015.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

INSTITUTO DO PATRIMONIO HISTORICO E ARTISTICO NACIONAL. **Documento Regional do Cone Sul sobre autenticidade** (**Carta de Brasília**). Brasília: Iphan, 1995.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

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

LUIZ LEITE LEVA À USP A AGONIA DO TREM. Disponível em: <www.expressaorondonia.com.br/luiz-leite-leva-a-usp-filme-com-agonia-do-trem-enchente-e-violacao-ao-patrimonio-historico/>. Acesso em: 1 jan. 2019.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. 2. ed. São Paulo. Ateliê Editorial.

2001.

POLIGNANO, Sérgio. **Do sensível à significação**: uma poética da fotografia. Dissertação de Mestrado. Campinas [s.n.], 2006. Disponível em: <repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/284754/1/Polignano_Sergio_M.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

SÁ, José Carlos. **A segunda morte de Vila Murtinho**. Disponível em: <www.gentedeopiniao.com.br/colunista/jose-carlos-sa/a-segunda-morte-de-vila-murtinho>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SANTOS, Márcia Dias dos. **O percurso sociolinguístico de migrantes pioneiros de Nova Mamoré**: uma contribuição da sociolinguística aplicada aos falares amazônicos. Dissertação de Mestrado em Ciência da Linguagem, UNIR, Campus de Guajará-Mirim, 2009.

SANTOS, Simon Oliveira dos. **Estudos das relações entre lingua(gem) e meio ambiente na comunidade de Vila murtinho, município de Nova Mamoré, no período de 2008 a 2010**. Dissertação de Mestrado em Ciência da Linguagem, UNIR, Campus de Guajará-Mirim, 2010.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia.** São Paulo. Companhia das Letras. 2004.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. FONSECA, Dante Ribeiro Da. **História Regional** (Rondônia). Porto Velho: Rondoniana, 2001.

VILA MURTINHO, VENDO-SE A IGREJA NA PRAÇA (RO). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=45973& view= detalhes>. Acesso em: 20 jan. 2019.

HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E IDENTIDADES DE RIBEIRINHOS DO NORTE BENIANO, DISTRITO 2: UM ESTUDO EM COMUNIDADES DA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

Auxiliadora dos Santos Pinto
Bethânia Moreira da Silva Santos
José de Ribamar Muniz Ribeiro Neto

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma investigação sobre histórias, memórias e identidades de ribeirinhos das comunidades tradicionais do norte beniano, Distrito 2, na fronteira dos municípios Guajará-Mirim (BRA) e Guayaramérin (BO), destacando-se os saberes e os modos de vida da população destas comunidades localizadas às margens do rio Mamoré. A pesquisa qualitativa foi realizada no período de julho de 2017 a fevereiro de 2019. Os dados foram coletados e analisados a partir dos princípios teóricos e metodológicos da História Oral e dos Estudos Culturais. A pesquisa embasou-se nos aportes teóricos de: Loureiro (1995); Laraia (2001); Halbwachs (2003); Fraxe (2004); Portelli (2016), Amaral (2017); e outros. Os resultados evidenciaram que as memórias discursivas apresentam marcas identitárias da comunidade local e contribuem de forma significativa para registros da história e dos modos de vida dos ribeirinhos.

Palavras-chave: História. Comunidades tradicionais. Memória. Cultura. Identidades.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta resultados de uma investigação sobre histórias, memórias e identidades de ribeirinhos das comunidades tradicionais do norte beniano, Distrito 2, na fronteira dos municípios Guajará-Mirim (BRA) e Guayaramerín (BO), destacando-se os saberes e os modos de vida da população destas comunidades localizadas às margens do rio Mamoré. Mostra-se, também, as contribuições da memória para a preservação da cultura tradicional ribeirinha.

A pesquisa foi norteada pelos seguintes questionamentos: como são constituídos os saberes e os modos de vida das populações de comunidades tradicionais que habitam no norte beniano, Distrito 2, na fronteira dos municípios Guajará-Mirim (BRA) e Guayaramerín (BO)?

Quais as contribuições da história e da memória para a preservação da cultura tradicional ribeirinha?

Em torno desta questão, concebemos outras questões, que são secundárias: qual a função da religiosidade para as populações ribeirinhas do Norte beniano, Distrito 2, na fronteira Brasil-Bolívia? De que forma as mudanças socioculturais nestas comunidades provocam mudanças no que se refere à visão e compreensão de mundo, levando-os ao distanciamento de suas crenças e tradições em troca de outros modos de vida?

O objetivo geral da pesquisa foi registrar, descrever e analisar as narrativas orais de ribeirinhos de comunidades do norte beniano, Distrito 2, visando contribuir para a reconstituição da história, das memórias e das identidades na fronteira Brasil-Bolívia.

Para atingir o objetivo proposto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: analisar como são constituídos os saberes e os modos de vida das populações de comunidades tradicionais que habitam no norte beniano, Distrito 2, na fronteira dos municípios Guajará-Mirim (BRA) e Guayaramerín (BO); e verificar quais as contribuições da história e da memória para a preservação da cultura tradicional ribeirinha.

No campo pessoal, o estudo desta temática é relevante porque, uma das autoras deste artigo, enquanto partidária da fé cristã na fronteira, esteve, por muito tempo, em contato com essas populações ribeirinhas, tendo a oportunidade de estabelecer diálogos em diversos campos da vida social com as referidas populações. Nesse aspecto, a pesquisa também se justifica pelo contato dos autores com as populações fronteiriças, seja por questões de trabalho, seja por questões de estudos já desenvolvidos com populações tradicionais do eixo Mamoré e Guaporé.

No campo científico e social, a pesquisa é relevante porque são poucos os estudos em torno do reconhecimento formal das populações ribeirinhas que residem na fronteira Brasil-Bolívia. Nesse sentido, o estudo do tema é importante porque contribuirá para reflexões acerca das

memórias, histórias de vidas e dos saberes dessas populações tradicionais da fronteira.

As reflexões e análises serão fundamentadas por pressupostos teórico-metodológicos dos estudos culturais, tendo como base os seguintes autores: Halbwachs (2003), que apresenta conceitos para memória individual e memória coletiva; Laraia (2001), o qual apresenta um conceito antropológico para o termo cultura; Loureiro (1995), que discute sobre a cultura amazônica; Portelli (2016), que apresenta a História Oral como a arte da escuta e uma técnica de pesquisa que possibilita a reconstituição da memória; Amaral (2017), que discute sobre a constituição das comunidades tradicionais e das identidades das populações ribeirinhas; Fraxe (2004), cuja obra discute sobre a cultura rural-ribeirinha, destacando-se a transculturalidade; e outros.

A pesquisa bibliográfica e de campo de campo, de natureza descritiva e com abordagem qualitativa, foi desenvolvida, no período de julho de 2017 a fevereiro de 2019. Os dados da pesquisa de campo foram coletados em comunidades rurais/ribeirinhas, localizadas do norte beniano, Distrito 2, na fronteira Brasil-Bolívia. Os sujeitos da pesquisa foram representantes das referidas comunidades.

Os dados foram coletados, transcritos e analisados a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da História Oral, tendo como referência os estudos de Portelli (2010), o qual concebe a história Oral como arte da escuta e dialogia. Essa metodologia permitiu aos pesquisadores o registro das narrativas de história de vida, concepções de espaços, territorialidades, signos e significados.

A pesquisa se organizou, a partir da análise das narrativas, em torno dos problemas a serem respondidos. Dessa forma, o método de trabalho, no que se refere a este particular, consistiu de trabalho de campo, com observações in *lócus*, conversas informais, gravações de entrevistas, transcrição de narrativas, segundo o que já é uma prática nesta área de pesquisa, possibilitando o registro de histórias de vidas e a reconstituição da memória individual e coletiva, destacando-se, nas análises, os elementos constituidores da história, da linguagem da cultura e das identidades das comunidades em epígrafe.

O artigo está organizado em quatro partes, a saber: na primeira parte deste texto, apresentaremos uma breve reflexão sobre Cultura, Memória e Identidade. Na segunda parte, nos deteremos à descrição do contexto de pesquisa, o histórico e caracterização das comunidades em estudos. A terceira parte, traz o registros dos dados da pesquisa, apresentando os resultados obtidos através dos registros das histórias, saberes e modos de vida das populações tradicionais das comunidades do Norte Beniano, Distrito 2, na fronteira Brasil-Bolívia, e por fim as considerações finais sobre as ponderações, os objetivos da pesquisa e os resultados alcançados.

CULTURA, MEMÓRIA E IDENTIDADE

O reconhecimento formal das culturas e modos de vida de diferentes povos vem sendo tema de investigação de historiadores, sociólogos, antropólogos, linguistas e outros estudiosos há muito tempo. Nesse interim, múltiplas reflexões sobre as vivências e práticas aliadas aos espaços culturais mobilizam ações participativas, nas quais os saberes e o legado dos povos manifestados através das memórias coletivas permitem reafirmação e legitimação das identidades.

De acordo com Laraia (2001), na obra *Cultura: um conceito antropológico*, cada indivíduo traz consigo uma carga sociocultural que é construída a partir das vivências e experiências familiares:

> O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam (Laraia, 2001, p. 46).

Corroborando as ideias de Laraia (2001), Santos (2006, p. 23), enfatiza que a: "Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções. [...] Cultura é um produto coletivo da vida humana." (Santos, 2006, p. 44 e 45). Nesta perspectiva, Edgar e Sedgwick (2002), no *Dicionário de Teoria cultural de A a Z: conceitos-chave para entender o*

mundo contemporâneo, apresentam um conceito para a palavra cultura, destacando que:

> A cultura não é facilmente definida, sobretudo porque pode ter diferentes significados em diferentes contextos. De qualquer forma, o conceito que está no centro dos estudos culturais, pode-se sugerir, é o conceito encontrado na Antropologia Cultural. [...]. Ele inclui o reconhecimento de que todos os seres humanos vivem num mundo criado por eles mesmos, e onde encontram significado. A cultura é o complexo mundo cotidiano que todos encontramos e pelo qual todos nos movimentamos (Edgar; Sedgwick, 2002, p. 75).

Vale ressaltar que o conceito de cultura engloba questões relativas às sociedades, as identidades, aos sujeitos, têm, portanto, sentidos diversos. Pode ser compreendida como o reconhecimento dos valores, modos de vidas e práticas adquiridas e ressignificadas de um determinado povo.

De acordo com Abdala Júnior (2002, p. 15), "[...] todas as culturas são mescladas e originárias de contatos culturais que seguem toda a história do homem." Para o referido autor, "Toda a matéria cultural é híbrida de partida, com justaposições e tensões de elementos de natureza contraditória. [...]. A cultura é uma construção histórica que se faz na dinâmica dos contatos entre povos e culturas diferenciadas. [...]." (Abdala Júnior, 2002, p. 15). Sobre este aspecto, Canclini (1998) Apud Abdala Júnior (2002, p. 40) afirma que:

> [...] todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com o seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento (Canclini, 1998 apud Abdala Júnior, 2002, p. 40).

Vale ressaltar que a fronteira pode ser compreendida tanto como um ponto que delimita a diferença, como também um elo de aproximação entre os povos. A cultura não é estática, transcende as barreiras de tempo, espaço, tendo em vista que as práticas constituem as identidades dos sujeitos. Os seres humanos, portanto, estão sempre em busca de novos saberes e fazeres com objetivo de tornarem suas vidas mais práticas.

Ao discutir sobre o tema identidade na perspectiva cultural contemporânea, Glissant (2013), utiliza o termo crioulização para referir-se ao que é diverso, ao que é plural. Ou seja, crioulo é o híbrido, especialmente no que diz respeito às construções identitárias linguísticas e culturais.

A partir dos conceitos apresentados, podemos inferir que os conhecimentos, crenças e modos de vida são elementos constituidores da cultura de um determinado povo ou sociedade, tendo em vista de que todos os seres humanos vivem num mundo criado por eles mesmos, e onde encontram significado. Assim, cada indivíduo acumula uma herança cultural, constituída ao longo dos anos, a partir das experiências familiares e das vivências e interações nos contextos sociais onde o mesmo se mobiliza.

Conforme Loureiro (1995, p. 56), "[...] 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". O homem ribeirinho compreende e representa o mundo que o cerca a partir do imaginário. Sobre este aspecto, Diegues (1996, p. 85) afirma que: "[...] além do espaço de reprodução econômica, das relações sociais, o território é também o lócus das representações e do imaginário mitológico dessas sociedades tradicionais". O homem ribeirinho poetiza a natureza e mantém uma simbiose com os rios e a floresta, concebendo-a como um paraíso. Ou seja, a natureza dita o ritmo da vida dos homens ribeirinhos.

Por outro lado, Silva (2012), defende que a construção das identidades faz parte do processo de hibridização das culturas: "A identidade é um significado - cultural e socialmente atribuído. A teoria cultural recente expressa essa mesma ideia por meio do conceito de

representação." (Silva, 2012, p, 9). Para o autor, identidade e diferença estão inter-relacionadas aos sistemas de representações.

Hall (2016), na obra "Cultura e representação", apresenta reflexões sobre o termo cultura, afirmando que as representações que construímos sobre o mundo que nos cerca são elementos essenciais na constituição da linguagem, da cultura e da identidade. Sendo assim, o referido autor explica que:

> Representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas. [...] Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura (Hall, 2016, p. 31).

A partir das concepções apresentadas, podemos inferir que a linguagem é um elemento fundamental na constituição da identidade cultural dos sujeitos ribeirinhos, a qual vai sendo elaborada a partir das interações sociais e repassada de geração em geração, dentro das comunidades, como uma forma de preservação identitária.

Para Delgado (2006), a memória é base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas.

> A memória, principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis – temporais, topográficas, individuais, coletivas – dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças, algumas vezes, de forma explícita, outras vezes de forma velada, chegando em alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que o ser humano cria ao supor, inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram a sua vida (Delgado, 2006, p. 16).

Os conhecimentos adquiridos de cada cultura, segundo o autor, são estabelecidos através da memória pela ligação entre o tempo passado e o tempo presente. Afirma dessa forma:

> A memória é inseparável da vivência da temporalidade, do fluir do tempo e do entrecruzamento de tempos múltiplos

> [...]. A memória é base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas (Delgado, 2006, p. 38).

Na esteira de Delgado (2006), ao discutir sobre a constituição da memória social, Halbwachs (2003, p. 38) enfatiza que: "A memória social é algo que construímos com o passar do tempo." O referido autor também destaca que:

> Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum (Halbwachs, 2003, p. 39).

Dessa forma, a memória é compreendida como rememoração do passado, não como passado necessariamente vivido, mas com cenários de acontecimentos que transmitidos por gerações se perduraram no tempo, registrando, além de outros aspectos, os saberes, as vivências e as experiências, dos povos que se inter-relacionam no/com tempo e na/com a história.

COMUNIDADES TRADICIONAIS DO NORTE BENIANO, DISTRITO 2, NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

Os dados apresentados neste tópico foram coletados durante uma expedição de pesquisa de reconhecimento em comunidades rurais-ribeirinhas do norte beniano, Distrito 2, na fronteira Brasil-Bolívia no período de 22 a 25 de setembro de 2017. Parte dessas localidades foram no passado, antigos seringais e hoje apresentam característica de comunidades tradicionais rurais-ribeirinhas.

Sobre as comunidades tradicionais, Diegues (1996, p. 87) afirma que:

> Comunidades tradicionais estão relacionadas com um tipo de organização econômica e social com reduzida

> acumulação de capital, não usando força de trabalho assalariado. Nelas produtores independentes estão envolvidos em atividades econômicas de pequena escala, como agricultura e pesca, coleta e artesanato. Economicamente, portanto, essas comunidades se baseiam no uso dos recursos naturais renováveis [...]. Seus padrões de consumo, baixa densidade populacional e limitado desenvolvimento tecnológico fazem com que sua interferência no meio ambiente seja pequena. Outras características importantes de muitas sociedades tradicionais são: a combinação de várias atividades econômicas (dentro de um complexo calendário), a reutilização dos dejetos e o relativamente baixo nível de poluição [...] (Diegues, 1996, p. 87).

Vale ressaltar que o conceito de populações tradicionais, conforme Diegues (1996) engloba outros conceitos, dentre eles, destacamos: sustentatibilidade, território e produção. Sobre esse aspecto, Amaral (2017, 174), utiliza o termo "Comunidades tradicionais" ´para definir "[...] grupos humanos diferenciados sob o ponto de vista cultural, que reproduzem historicamente seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base na cooperação social e relação próprias com a natureza".

Dentre as comunidades pesquisadas, destacamos: Puerto Carrero, San Roque, Barranco Colorado, Puerto Coimbra e San Lourenço, conforme caracterização a seguir:

- Puerto Carrero**,** também reconhecida pelo nome de Santa Anita, localiza-se a cerca de 30 quilômetros da cidade de Guayaramérin, no Beni. Tem acesso por via fluvial e terrestre. Foi fundada por famílias provenientes da localidade de Santa Ana del Yacuma-Beni, na década de 1950.
- San Roque foi fundada na década de 1950. Tem dimensão geográfica de 3.600 hectares. Está situada a 47 quilômetros de Guayaramerín. Tem acesso por via fluvial e terreste. Atualmente, é composta por 36 famílias. A agricultura é a principal atividade econômica dessa comunidade. As famílias se dedicam ao plantio da mandioca, da cana-de-acúcar, do arroz e

de banana. Na comunidade há uma fábrica de farinha de mandioca e também um viveiro de plantas nativas e de frutas cítricas. Algumas famílias se dedicam à produção de chocolate *in natura*. Na comunidade não há luz elétrica e nem água tratada.

Figura 1: Produção de farinha

Fonte: Acervo coletado pelo autor em visita técnica

– Palmasola, localizada a 75 quilômetros de Guayaramérin, via terrestre. Também tem acesso via fluvial. A comunidade foi fundada na década de 1960. Atualmente é composta por 42 famílias que se dedicam a lavoura, cultivando a mandioca para a produção da farinha e banana. A religião predominante é a evangélica.

Figura 2: Espaço produtivo

Fonte: Acervo coletado pelo autor em visita técnica

– Barranco Colorado, comunidade fundada na década de 1930. Localiza-se a 80 quilômetros da cidade de Guayaramérin. O acesso a comunidade é realizado por meio da via fluvial. Atualmente, é composta por 42 famílias. A principal atividade econômica da comunidade é a agricultura de subsistência. Eles cultivam arroz, mandioca, banana, feijão, laranja e cana. Também se dedicam à caça de animais e à pesca para comercialização na cidade. As moradias na comunidade são construídas em diferentes materiais, algumas com coberturas de palhas, outras de madeiras e telhas de amianto. Os moradores mais antigos preferem moradias de barro.

Figura 3: Contraste das construções

Fonte: Acervo coletado pelo autor em visita técnica

– Puerto Coimbra, localiza-se a 117 quilômetros de Guayaramérin, via terrestre. Também tem acesso via fluvial. Foi fundada na década de 1950. Seus moradores dedicam-se à agricultura familiar, com o cultivo de cana-de-açúcar, arroz, cebola em palha e pimentão.

Figura 4: Perímetro rural de Puerto Coimbra

Fonte: Acervo coletado pelo autor em visita técnica

– San Lorenzo, situada a 300 quilômetros de Guayaramérin, via terrestre. Também tem acesso fluvial. É composta por aproximadamente 55 famílias. Na localidade de San Lorenzo os saberes locais, típicos de comunidades rurais, já foram influenciados por práticas urbanas.

HISTÓRIAS, SABERES E MODOS DE VIDA DE POPULAÇÕES TRADICIONAIS DE COMUNIDADES DO NORTE BENIANO, DISTRITO 2, NA FRONTEIRA BOLÍVIA

Consideramos que a investigação sobre a história, os saberes e os modos de vida que permearam o processo de formação das comunidades rurais- ribeirinhas do norte beniano, Distrito 2, no município de Guayaramerín/Bolívia, são importantes para a constituição das memórias, dos discursos e das narrativas históricas dos sujeitos ribeirinhos.

A coleta e análise de dados e informações coletados foram feitas a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da História Oral, proposta por Portelli (2016):

> A história oral, então, é primordialmente uma arte da escuta. Mesmo quando o diálogo permanece dentro da agenda original, os historiadores nem sempre estão cientes de que certas perguntas precisam ser feitas. É comum, aliás, que

> a informação mais importante se encontre para além daquilo que tanto o historiador quanto o narrador considerem historicamente relevante (Portelli, 2016, p. 10).

A utilização dessa metodologia foi favorável porque possibilitou o acesso a informações sobre o processo de formação das comunidades, os embates pela ocupação territorial e as lutas contra os exploradores. Na coleta de dados foram utilizados os seguintes procedimentos técnicos: conversas informais, aplicação de entrevistas com questões semi-estruturadas e gravações em áudio e registros fotográficos.

Dentre os aspectos observados nas comunidades pesquisadas, a seguir, destacamos: a organização social, trabalho, moradia, religiosidade, laser transporte, relação com a natureza e relação com os outros povos da fronteira.

Organização social: grande parte das localidades ribeirinhas do norte beniano, Distrito 2, foram formadas em terras onde funcionavam antigos seringais. O processo de ocupação dessas comunidades se deu de forma diferente, ora por pequenos grupos familiares, que com intenção exploratória dividiam suas terras na proporção em que cresciam; ora por missionários, que com objetivos catequéticos ocuparam terras dessa região. Atualmente, as populações rurais-ribeirinhas do norte beniano, Distrito 2, vivem em comunidades estruturadas em terras governamentais. Essas comunidades são coordenadas por pessoas indicadas pelo governo e possuem estatutos que estabelecem as normas de convivência. A partir da organização política, social econômica dessas comunidades, podemos classificá-las como comunidades tradicionais.

Trabalho: na maioria das comunidades pesquisadas, prevalece a cultura de subsistência, a qual é essencial para a manutenção da identidade cultural das populações tradicionais do norte beniano, Distrito 2. Os campesinos vivem da pesca, da coleta da castanha e da agricultura familiar. Eles desenvolvem diferentes práticas produtivas, prevalecendo a cultura da banana, da mandioca e da laranja. Vale ressaltar que a agricultura familiar desempenha um papel significativo na vida dessas comunidades e caracteriza-se, também, como um recurso de

valor simbólico. Cada família pratica o extrativismo e as atividades agrícolas na própria comunidade, respeitando os limites de exploração estabelecidos pelos comunitários/associados.

Moradias: no contexto rural-ribeirinho das comunidades do Beni, a moradia é um elemento marcante na reafirmação da cultura e da identidade. As moradias não seguem um padrão específico, sendo possível identificar traços de ruralidade e de urbanização que são determinantes para representar aspectos de uma população tradicional. As construções são feitas de materiais diversificados, prevalecendo, porém, na maioria das comunidades, as construções feitas com palhas ou barro batido. Também há construções feitas com madeira ou alvenaria, no entanto, elas não fogem o padrão rural-ribeirinho.

Religiosidade: percebe-se, nas comunidades visitadas, a forte presença da religião católica, traço fortemente marcado nos nomes das comunidades: São Roque, São Lorenzo, São Francisco, são Juan e outras. A partir desses traços, é possível inferir que no processo de formação das comunidades havia a presença da religião católica. Contudo, atualmente, identificamos a presença de denominações evangélicas. De acordo com os entrevistados, nas comunidades não há permanência de padres nem pastores, mas estas recebem as visitas frequentemente. Quanto ao misticismo nas comunidades tradicionais, Diegues (1996, p. 85) afirma que "O imaginário popular dos povos da floresta, rios e lagos brasileiros está repleto de entes mágicos que castigam os que destroem as florestas [...]". Porém, a maioria dos entrevistados relatou histórias místicas, reconhecendo, contudo, que essas histórias têm caráter didático.

Lazer: tratando-se da questão cultural, as comunidades do norte beniano, Distrito 2, têm um demonstrativo de vários fatores que influenciam o maior ou menor envolvimento dos moradores em atividades festivas, recreativas e políticas. Pode-se dizer que, além das atividades coletivas ou cooperativas relacionadas às atividades produtivas e/ou de subsistência observadas acontecem outras manifestações: festejos, encontros religiosos, campeonato de futebol, reuniões políticas e familiares. Porém, as mudanças socioculturais nestas comunidades, principalmente em relação à religiosidade, provocaram

mudanças sobre a compreensão de mundo, levando as populações rurais-ribeirinhas das comunidades visitadas ao distanciamento de suas crenças, tradições e modos de vida.

Transporte: acesso às comunidades rurais-ribeirinhas do Beni é realizado por via fluvial e terrestre. Porém, verificou-se que o transporte fluvial não é muito favorável, devido à demora e os custos. Para os ribeirinhos, os rios representam lugares de passagem, travessias, deslocamentos. Nas comunidades rurais ribeirinhas, até mesmo crianças e adolescentes conhecem os caminhos das águas e sabem manejar canoas e remos. As vias de acesso terrestre passam a ser as mais viáveis. O tipo de transporte mais identificado dentro das comunidades foi a motocicleta, pois, em sua maioria, as vias de acesso terrestres são constituídas por varadouros.

Relação com a natureza: verificou-se que na maioria das comunidades há preservação ambiental e valorização da natureza. Os moradores combatem a exploração predatória dos recursos naturais das comunidades. Eles preservam a floresta, os rios e os animais e praticam a exploração planejada e consciente. Sabem o tempo de plantar, colher, caçar e pescar e respeitam os ciclos da natureza. Os rios, baías, varadouros e barrancos são áreas de uso comum. A interação com a biodiversidade, a reavaliação sobre como utilizar e preservar o patrimônio natural são quesitos essenciais para o bem-estar e o desenvolvimento humano daquelas populações tradicionais. Sabem o tempo de plantar, colher, caçar e pescar e respeitam os ciclos da natureza.

Relação entre os povos da fronteira: A fronteira é entendida como lugar de alteridade onde as diferenças permitem não só os contrastes entre as culturas, mas um espaço de diálogo onde o indivíduo espontaneamente se reconhece frente à alteridade. O rio é parte integrante do cenário da fronteira.

Pode-se inferir que a história de ocupação das comunidades do Norte Beniano, é segundo dados da entrevista, marcada por ocupação de terras onde funcionavam antigos seringais. O processo de ocupação das comunidades mediou-se a partir de dois fatores: ora por interesse de

pequenos grupos familiares, que com intenção exploratória dividiam suas terras na proporção em que cresciam; ora por missionários, que com objetivos catequéticos ocuparam as terras dessa região. Atualmente a organização política, social econômica da região, se dá pela formação de populações tradicionais.

As populações tradicionais são consideradas pela ótica ambientalista como populações que preservam valores, tradicionais, de cultura. São populações que por causa de características similares, são tidas como "tradicionais". São, dessa forma, dinâmicas, por estarem em constante processo de mudança, que ocorrem no contexto em que residem e/ou que chegam até elas. Estas mudanças não as descaracterizam como tradicional, desde que não afetem os costumes preservados, os principais valores que fazem dela uma população conservadora do meio ambiente (Silva e Pinto, 2014).

Em relação aos saberes dessas comunidades rurais-ribeirinhas nota-se que suas práticas são elementos marcantes na reafirmação da cultura e da identidade e essas, segundo Loureiro (1995), são influenciadas pela cultura amazônica. A cultura amazônica é "[...] fruto de um imaginário que se reflete nos mitos e o ambiente onde ele vive lhe proporciona uma característica peculiar" (Loureiro, 1995, p. 57).

Nesse sentido, destaca-se que a reciprocidade entre as práticas produtivas é essencial para a sobrevivência das populações rurais-ribeirinhas. A maioria das comunidades possui casas de farinhas comunitárias. Há também plantações de cacau para a produção do chocolate. Em uma das comunidades visitadas observou-se a existência de um viveiro, com mudas de laranja.

Em relação a natureza, pode-se inferir que os rios e a floresta têm grande importância para as populações rurais-ribeirinhas. Para eles, esses espaços representam lugares de pertencimento, repleto de memórias, mistérios e simbologias. Sobre esse aspecto Cunha (2000, p. 15) afirma:

> [...] a água é um elemento da vida que a encompassa e a evoca sob múltiplos aspectos, materiais e imaginários. Se, por um lado, é condição básica e vital para a reprodução, dependendo

> dela o organismo humano, por outro, a água se inscreve no domínio do simbólico, enfeixando várias imagens e significados (Cunha, 2000, p. 15)

A relação da população rural-ribeirinha com o rio, é, conforme afirma Cunha (2000) e Silva (2015, p. 209) "[...] duradoura e carregada de múltiplos sentidos: líricos, místicos, temeridade, esperança, inconstância e tantos outros."

Vale ressaltar que os ciclos dos regimes das águas comandam a vida laboral e social das populações rurais-ribeirinhas. De acordo com Silva, 2015, p. 212) a enchente, a vazante e a seca são: "[...] são mais que aspectos da natureza, são etapas que marcavam e ainda marcam os modos de vida daqueles que habitavam e habitam próximos às margens dos rios da região" (Silva, 2015, p. 212).

Nesse sentido os rios representam não só o espaço de locomoção e extração, mas também um espaço de entretenimento. Tocantins (1961), afirma que há uma simbiose entre as populações rurais- ribeirinhas e os rios:

> [...] o homem e o rio são os dois mais ativos agentes da Geografia humana da Amazônia. O rio enchendo a vida do homem de motivações psicológicas, o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional (Tocantins, 1961, p. 251).

Na esteira de Tocantins (1961), Loureiro (2001, p. 221) afirma que: "Os rios da Amazônia são relógios da vida na região. É no ritmo das vazantes e das enchentes que os rios se constituem no relógio e no calendário regionais. A vida olha o rio, os homens regulam o seu cotidiano pelo movimento das águas".

O rio é parte integrante do cenário da fronteira. A movimentação de uma país para o outro é considerável, vários são os motivos que levam a travessia Bolívia-Brasil ou Brasil-Bolívia. Assim, manifestações como: festejos, encontros religiosos, campeonato de futebol, reuniões políticas e familiares, são apontados como elementos influenciadores para os recorrentes deslocamentos. A fronteira é entendida como lugar de

alteridade onde as diferenças permitem não só os contrastes entre as culturas, mas um espaço de diálogo onde o indivíduo espontaneamente se reconhece frente à alteridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos possibilitou conhecer a organização social, os saberes e os modos de vida, assim como as contribuições da história e da memória para a preservação da cultura tradicional ribeirinha das populações de comunidades tradicionais que habitam no norte beniano, Distrito 2, na fronteira dos municípios Guajará-Mirim (BRA) e Guayaramerín (BO).

As comunidades rurais-ribeirinhas do Beni possuem um legado histórico cultural. Os estudos de campo evidenciaram que nas interações sociais, os sujeitos preservam marcas identitárias culturais de uma sociedade com características rurais tipicamente amazônicas, mas que são influenciadas socialmente e culturalmente pelas comunidades urbanas.

As comunidades tradicionais pesquisadas são constituídas por populações rurais-ribeirinhas, que aderiram às inovações e vivem em contato com as populações urbanas, porém, não deixaram de preservar a maioria dos saberes e os modos de vida tradicionais.

A religiosidade nas localidades ribeirinhas do Norte beniano, Distrito 2, na fronteira Brasil-Bolívia, é marcada pela presença de diferentes denominações tais como igreja católica e igreja evangélica, que também influenciaram em seus modos de vida. Vale ressaltar que foram evidenciadas outras práticas como o curandeirismo, porém na atualidade essas práticas são procuradas em menor número devido a acesso dessas populações a outros saberes.

As mudanças socioculturais nestas comunidades provocam mudanças no que se refere à visão e compreensão de mundo, levando-os, muitos de seus moradores ao distanciamento de suas crenças e tradições em troca de outros modos de vida, contudo sem abandonar por completo o que é tradicional. Assim sendo, o registro e a valorização dos saberes,

experiências e das vivências dos moradores do Norte beniano, Distrito 2, na fronteira Brasil-Bolívia, contribuirão não só, para a produção científica do conhecimento, mas também para a compreensão da constituição das comunidades e das populações tradicionais na Amazônia.

REFERÊNCIAS

AUGRAS, M. **A dimensão simbólica**. Rio de Janeiro: FGV, 1980.

CUNHA, L. H. de O. Significados múltiplos das águas. In: DIEGUES, A. C. (Org.) **A imagem das águas.** São Paulo: HUCITEC, 2000.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. **O mito da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 1996.

EDGAR, Andrew; SEDGWICK, Peter. **Teoria Cultural de A a Z**: conceitos chave para entender o mundo contemporâneo. São Paulo: Contexto, 2003.

FERREIRA, Lucia M. A.; ORRICO, Evelyn G. D. **Linguagem, identidade e memória social**: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Cultura cabocla-ribeirinha**: mitos, lendas e transcultural idade. São Paulo: Amablume, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

JESUS, Sérgio Nunes de. **Povos e comunidades tradicionais**: perspectivas além da epistemologia. Curitiba: CRV, 2017.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 9. ed. Rio de janeiro: Zahar, 2001.

LOUREIRO, João Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Obras reunidas. Poesia I. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SILVA, Bethânia Moreira; PINTO, Auxiliadora dos Santos Pinto. Aspectos do Ecossistema Linguístico da Reserva Extrativista Rio Ouro Preto: Um Estudo Lexical. **Revista Veredas Amazônicas**, jan./jun., vol. 3, n. 1, 2014.

SILVA, Francisco Bento da. Sobre águas, lugares, gentes e identidades: literatura e história na Amazônia acreana. In: **Literaturas e Amazônias: colonização e descolonização**. NENEVÉ, Miguel. SAMPAIO, Sônia Maria Gomes. (Org.) Rio Branco: Nepan, 2015.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana, 1972.

MULHERES SERINGUEIRAS/AGROEXTRATIVISTAS NA RESERVA EXTRATIVISTA RIO OURO PRETO-RO: LINGUAGEM, IDENTIDADE E MEMÓRIA[28]

Auxiliadora dos Santos Pinto
Eva da Silva Alves
Renato Fernandes Caetano

Resumo

Este trabalho apresenta o registro, a descrição e a análise de aspectos da linguagem das mulheres seringueiras e agroextrativistas da Reserva Extrativista Rio Ouro Preto (Resex Rio Ouro Preto) em Guajará-Mirim-RO, evidenciando marcas identitárias culturais e mostrando, a partir das histórias de vida, que esse grupo possui um léxico específico, permeado por elementos constituidores de identidade, misticismo e subjetividade. Trata-se de um estudo sociolinguístico, de cunho etnográfico, no qual foram entrevistadas mulheres que residem na referida reserva. Verificamos, nas narrativas orais registradas e analisadas, que a linguagem desse grupo reflete marcas identitárias linguísticas e socioculturais que expressam saberes singulares.

Palavras-chave: Linguagem. Identidade. Memória. Mulheres Seringueiras. Mulheres agroextrativistas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta, a partir da reconstituição de memórias e de histórias de vidas, um breve registro, descrição e análise da linguagem de mulheres seringueiras e agroextrativistas, evidenciando marcas identitárias sócio-históricas, culturais e linguísticas. Trata-se de um estudo, preliminar, desenvolvido nas comunidades da Resex Rio Ouro Preto em Guajará-Mirim-RO, no período de janeiro de 2013 a novembro de 2014. Essas comunidades compõem um ecossistema multicultural e plurilinguístico. Nesse sentido, destacamos que as mulheres participantes da pesquisa são descendentes de indígenas, nordestinos, bolivianos e remanescentes de quilombos. Elas fazem parte de um grupo

[28] A primeira versão deste artigo foi publicada na Amazônica-Revista Antropológica (online), volume 10, n. 2, 2018, p. 738-761.

estigmatizado, por pertencerem a uma classe menos prestigiada social e linguisticamente, considerando que muitas não são alfabetizadas e viveram grande parte de suas vidas nos contextos dos seringais.

O objetivo geral é registrar, descrever e analisar, à luz dos estudos sociolinguísticos e culturais, elementos constituidores da linguagem, da cultura e da identidade, evidenciados nas narrativas orais e nas histórias de vida de mulheres seringueiras e agroextrativistas da Resex Rio Ouro Preto. Para atingir o objetivo proposto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: registrar, a partir das narrativas orais e da reconstituição das memórias, histórias de vida de mulheres seringueiras e agroextrativistas que viveram/vivem na Resex Rio Ouro Preto; reconstituir, a partir da linguagem memorática, práticas e saberes de mulheres seringueiras e agroextrativistas da referida reserva; refletir sobre os sentidos dos fatos históricos e sociais narrados pelas mulheres seringueiras e agroextrativistas, destacando a importância das fontes orais para a preservação da história, da cultura e da identidade feminina na referida reserva; investigar se o papel social desempenhado pelas mulheres seringueiras e agroextrativistas das referidas comunidades estão sendo modificados ao longo dos anos ou se as narrativas orais evidenciam, ainda, um discurso permeado por elementos que demonstram a submissão e a degradação social da mulher.

O estudo justifica-se porque, além de destacar o papel social e as dificuldades enfrentadas pelas mulheres que trabalharam/trabalham nos seringais, em plena selva amazônica, em busca de sobrevivência e sustento da família, também proporcionará discussões e reflexões sobre o papel social que as mulheres seringueiras desempenham, atualmente, nas comunidades que compõem a Resex Rio Ouro Preto. A pesquisa também é relevante porque possibilitará o estudo dos fatores que contribuíram para a constituição da cultura, da linguagem e da subjetividade da mulher seringueira e, consequentemente, contribuirá para o registro dos falares que compõem o ecossistema linguístico do município de Guajará-Mirim-RO.

O trabalho foi fundamentado pelas matrizes teóricas que discutem sobre as seguintes temáticas: história, linguagem, cultura,

memória e identidade, destacando-se os estudos de Loureiro (1995-1998), que caracteriza, de forma detalhada, a cultura amazônica e as múltiplas representações dos sujeitos amazônicos; Tedeschi (2010), cujos estudos discutem sobre limites de gênero e memórias de mulheres agricultoras, destacando a luta dessas mulheres por seus direitos sociais; Teixeira e Fonseca (2002), cujos trabalhos registram a história das comunidades tradicionais da Amazônia, enfocando os ciclos da borracha e a participação das mulheres nos seringais; Nascimento (1996), que descreve o espaço ribeirinho e o trabalho das mulheres nos seringais da Amazônia; Wolf (2011), que discute sobre a presença feminina no contexto dos seringais da Amazônia; Laraia (1986), o qual apresenta conceitos antropológicos de cultura; Delgado (2006), que descreve os processos de constituição da memória, destacando que História, Tempo, Memória e Identidades são processos inter-relacionados e outros.

A análise dos dados foi realizada em consonância com os princípios teóricos e metodológicos da Pesquisa Sociolinguística, proposta por Mollica (2003), que apresenta os fatores internos/externos da variação linguística e pelos estudos culturais amazônicos propostos por Loureiro (1995-1998) e outros.

Dessa forma, pretendemos, com o desenvolvimento dessa pesquisa, valorizar os elementos constituidores da cultura, da identidade e da subjetividade feminina nos seringais da Resex Rio Ouro Preto, contribuindo, também, para o registro dos falares que compõem o ecossistema linguístico e sociocultural do município de Guajará-Mirim-RO.

O DESBRAVAMENTO DA REGIÃO AMAZÔNICA: ALGUMAS PEGADAS DESSA GRANDE CAMINHADA

Segundo os historiadores Oliveira (2004); Teixeira e Fonseca (2001), o estado de Rondônia constituiu-se após vários processos de ocupação que datam desde o século XVIII. No final do século XIX, a região passou por outro processo de ocupação, desta vez por ocasião do Primeiro Ciclo da Borracha (1887-1912). Com isso, a região amazônica

"[...] recebeu um grande contingente de nordestinos, principalmente cearenses, que subiram esses rios à procura de trabalho nos seringais" (Oliveira, 2004, p. 27). A mão de obra nos seringais também teve a participação dos indígenas que, muitas vezes, eram escravizados de forma deliberada. Além disso, os seringalistas ordenavam a invasão das terras indígenas, resultando em violentos embates entre índios e brancos.

No início da segunda década do século XXI o Brasil deixara de ser o único a produzir a borracha, com isso, a queda de preço do produto foi inevitável e a produção diminuiu drasticamente. Assim, tornando-se forçoso o abandono dos seringais por boa parte dos seringueiros. Após alguns anos de decadência, na década de 1940, por ocasião da Segunda Guerra Mundial, a região voltou a ser explorada, pois os japoneses tomaram os seringais da Malásia e, necessitados da matéria prima para a produção de pneus e outros artefatos para utilização nos campos de batalha, os Estados Unidos (EUA) voltaram a ter interesse nos seringais da Amazônia brasileira. Assim, iniciou-se o Segundo Ciclo da Borracha.

Assim, o Segundo Ciclo da Borracha constituiu-se como um acontecimento muito importante para a revitalização dos vales do Madeira, Mamoré e Guaporé, principalmente, para o município de Guajará-Mirim e para o atual estado de Rondônia, pois a partir desses acontecimentos formaram-se vários núcleos de povoamento que aos poucos foram elevados à categoria de municípios e, atualmente, compõem o Estado de Rondônia.

Embora haja poucos registros da presença feminina nos seringais da Amazônia brasileira, não se pode negar que elas fizeram parte do processo de ocupação da região amazonense, acreana e rondoniense, contribuindo diretamente para a exploração e produção da borracha nos seringais da região, bem como de outras regiões amazônicas. Conforme relata Wolff: "As mulheres perfaziam aproximadamente 25% da população não indígena do Alto Juruá, na época implantação do Território Federal" (2011, p. 30). Isso em 1904, durante o *boom* da borracha. Com relação à região amazonense, Wolff afirma que "[...] as famílias fugiam juntas da seca e da miséria do sertão nordestino e

costumavam ficar em lugares próximos de Manaus ou de outra cidade" (2011, p. 29).

Assim como em outros seringais da Amazônia brasileira, a população do seringal do Rio Ouro Preto, inicialmente, era formada basicamente por homens, mas, aos poucos, com a queda do preço da borracha, após a Segunda Guerra Mundial, os seringalistas passaram a permitir a entrada das mulheres nos seringais para evitar o êxodo dos seringueiros.

A Resex Rio Ouro Preto, *lócus* da pesquisa, foi criada pelo Decreto n. 99.166, de 13 de março de 1990. Atualmente, a Resex é coordenada pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), órgão que é responsável pela manutenção de todas as Unidades de Conservação (UCs).

Atualmente, na Resex do Rio Ouro Preto vivem mulheres que, segundo dados obtidos durante as entrevistas, vieram de antigos seringais como o seringal de São Miguel do Guaporé, Cautário e de municípios como Costa Marques, Surpresa, ou são nascidas na reserva. E assim, as comunidades são bem diversificadas cultural e linguisticamente, formadas por um processo de miscigenação.

A Resex Rio Ouro Preto é dividida em duas partes e é formada pelas comunidades do Alto Rio Ouro Preto e pelas comunidades do Baixo Rio Ouro Preto, composta por 12 pequenas. De acordo com os dados do Plano de Manejo da reserva em 2014, em 2007, a população da reserva em 2007 era de, aproximadamente, 583 pessoas, com cerca de 157 famílias. No ano de 2011, o total de habitantes era de 339, sendo 119 famílias.

Os moradores seguem um código de uso da reserva, denominado "Plano de Utilização". O documento foi elaborado em consonância com os interesses do Ibama e dos moradores, redigido de acordo com a linguagem dos mesmos, para facilitar a compreensão. "A Comissão das Populações Tradicionais do Ibama, que aprovou este Texto, procurou mantê-lo no linguajar original em que foi escrito pelos moradores da Reserva." As diretrizes variam desde a utilização da terra até mesmo a

entrada de pessoas na Reserva. Nesse sentido, os moradores da Resex do Rio Ouro Preto também assumem o papel de fiscais voluntários. Em caso de desobediência a qualquer cláusula destas diretrizes, o morador pode perder a Licença de Uso, ficando impedido, até mesmo de morar na reserva.

SABERES E REPRESENTAÇÕES DE MULHERES SERINGUEIRAS/ AGROEXTRATIVISTAS

Embora, historicamente, haja um discurso sexista que classifica o homem como um ser mais destemido, corajoso e capaz de se arriscar em diferentes situações que oferecem perigo à vida ou à saúde para trabalhar em busca de sustento próprio ou de sua família, no contexto dos seringais da Amazônia rondoniense, as mulheres também mostraram que possuem capacidade de lidar com as adversidades e com diversas situações de risco e desconforto para atingir seus objetivos. Nesse sentido, cabe as palavras de Ferreira "[...] ainda é muito pequena a historiografia que trata sobre os papeis da mulher na empresa seringalista" (s/ano, p. 2).

Conforme relatos das entrevistadas mais idosas, antigamente, as atividades exercidas pelas mulheres nos seringais eram realizadas obedecendo a necessidade de cada ocasião. O casal acordava ainda de madrugada, por volta de uma hora da manhã, o marido saía às duas horas e a mulher saía cerca de uma hora depois, após determinar alguns afazeres domésticos. Geralmente, um ia por uma "perna" da estrada e o outro pela outra "perna" que se encontravam na forma de um oito ou cada um ia para uma estrada diferente. Levavam consigo poronga na cabeça, a faca de seringa, uma vasilha com comida para o "quebra jejum" e o balde para colocar o leite; o marido levava também uma espingarda, voltavam no final da tarde com o leite e iam defumá-lo para transformá-lo nas chamadas "pélas", com aproximadamente 40 quilos.

Por volta da década de 1970, o processo de produção da borracha passou a ser realizado de outra forma: "com a borracha prensada, aí ficou melhor". Isso porque segundo a entrevistada, não era mais preciso sair às duas da manhã. O casal saía ao raiar do sol, cortavam a seringa e

retornavam para a barraca por volta do meio dia. Depois de dois dias, eles voltavam àquela estrada, quando o leite já havia coalhado, para retirar o cernambi. Assim, estavam todo dia numa estrada diferente. As tardes eram dedicadas ao acondicionamento do cernambi em caixas feitas de madeira. Essas caixas eram prensadas para que os pedaços de borracha se grudassem uns aos outros, formando assim um bloco de borracha com aproximadamente 40 quilos.

Com esse modo de produção, as famílias tinham mais tempo para se dedicarem também ao plantio de mandioca, por exemplo, e de outros produtos que complementavam a alimentação. Mesmo com essa jornada de trabalho excessiva, as mulheres ainda se dedicavam à preparação de remédios caseiros, chás, bolo de macaxeira e na produção do leite de castanha. Além disso, ainda cuidavam de todos os afazeres domésticos. Quando a mulher de um seringueiro ficava grávida, sempre era ajudada pela mulher de outro seringueiro na hora do parto. Esse era um momento festivo, com direito a uma fogueira no terreiro e contação de causos assombrosos, mas ao mesmo tempo divertidos, pois nos seringais os momentos de lazer eram raros.

De acordo com observações feitas nas comunidades visitadas, atualmente, há pouca produção de borracha na Resex Ouro Preto. As famílias não querem mais "cortar" seringa porque o preço da borracha não compensa o esforço despendido nessa árdua tarefa. Por isso, as famílias apostam, prioritariamente, na plantação da mandioca para a produção da farinha e também na coleta da castanha.

Nessas atividades, a mão de obra feminina é bem efetiva, pois as mulheres ajudam a roçar, plantar, tirar a macaxeira, colocar de molho, descascar, colocar a macaxeira na prensa e peneirar a massa. Geralmente, o serviço de torrar a farinha é executado pelos homens. Fato que pode ser facilmente entendido, visto que é realizado por volta das dez horas da manhã, horário em que a mulher está preparando o almoço.

Na coleta de castanha, as mulheres seringueiras também vão para o pique de castanha, às vezes toda família ou até mais de uma família, se deslocam para outro lugar que tenha uma concentração maior de castanheiras, numa espécie de acampamento improvisado, que eles

chamam de tapiri. Eles permanecem no local em média uma semana, em meio à mata fechada. Assim que amanhece, homens, meninos e mulheres adultas, saem em busca da castanha. As meninas ficam no tapiri para cuidar das crianças menores e preparar a refeição. Na ocasião da pesquisa, a Entrevistada H (por questões éticas as entrevistadas serão denominadas por letras do alfabeto), mesmo no sétimo mês de gestação foi para o pique de castanha e trouxe uma lata de castanha na cabeça, o equivalente a dezoito "litros" como elas se referem.

Vale ressaltar que, na Resex, atualmente, há moradoras idosas que, geralmente, já estão aposentadas, mas não querem morar na cidade. Então, por já não terem forças físicas para trabalhar na roça, terceirizam o serviço. Ou seja: pagam para que alguém faça todo o serviço de plantio e colheita da macaxeira e quando a farinha é vendida elas pagam pelo serviço prestado. Nesse sentido, ressaltamos que os saberes, as práticas e os modos de vida dessas mulheres evidenciam que elas desempenham, ainda, um papel social relevante para a preservação da cultura e da identidade nos seringais da Amazônia rondoniense.

O cenário dentro da Resex Ouro Preto mudou ao longo dos anos. Atualmente, as mulheres que residem na reserva não são conhecidas como "as mulheres dos seringueiros", mas como as mulheres agroextrativistas. A maioria delas não está mais envolvida apenas com a coleta do látex, pois se dedicam também ao plantio de outras culturas agrícolas. Além disso, algumas mulheres confeccionam artesanatos e produzem doces com produtos retirados da floresta como o coco babaçu e o cupuaçu.

Preocupadas com a educação dos filhos, algumas mulheres se dividem entre a cidade e a Resex. Elas passam um tempo na reserva cuidando do plantio da mandioca e da coleta de castanha e depois vão à cidade para acompanhar a vida escolar dos filhos e visitá-los. Elas também se envolvem nas reuniões das Associações de Seringueiros e acompanham os movimentos em prol de benefícios para as comunidades.

A situação financeira das mulheres que vivem na Resex também passou por modificações, uma vez que, o governo tem programas que beneficiam as mulheres agroextrativistas, como o Bolsa Escola, Bolsa

Família, o Bolsa Verde, o Salário Maternidade e outros. Com isso, elas podem assumir, novamente, papeis fundamentais no sustento da família e ainda na vida escolar de seus filhos, pois além do dinheiro ganho com a venda da produção da farinha, da coleta da castanha e da extração do látex, elas podem contar com os recursos financeiros advindos desses benefícios.

RESULTADOS DAS ENTREVISTAS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

A partir das reflexões do poeta Octávio Paz, Loureiro (1995) discute sobre a cultura amazônica, destacando o imaginário poetizante e estetizador das florestas e rios afirmando que a subjetividade do caboclo amazônico é influenciada pelo convívio evanescente com esse cenário "A cultura de um povo é fonte inesgotável de inspiração, de símbolos, de experiências, de trabalho acumulado, de beleza, de utopias e a preservação da memória coletiva por um grupo, ainda que seja pequeno é uma verdadeira tábua de salvação para toda a comunidade" (1995, p. 77).

Nesse contexto, dentre os aspectos priorizados nas entrevistas com as mulheres seringueiras e agroextrativistas focalizou-se as seguintes temáticas: o trabalho na floresta; a relação com a família e com a natureza; elementos de misticismo e de subjetividade; aspectos lexicais específicos do contexto dos seringais.

O trabalho na floresta

Na concepção de Loureiro (1995, p. 27), as práticas e os saberes das populações rurais-ribeirinhas são influenciadas pela cultura amazônica que segundo ele é "[...] produto de uma acumulação cultural que absorveu e se amalgamou com a cultura dos nordestinos que, em épocas diversas, mas especialmente no período da borracha, migraram para a Amazônia".

Contudo, embora as mulheres comentem sobre os benefícios de viver na floresta, elas não demonstram consciência sobre a função social muito importante que desempenharam ao longo dos anos no contexto

dos seringais. Em seus discursos, a maioria evidencia um processo de negação da relevância de seus esforços no trabalho com a seringa. Esse aspecto pode ser verificado nas respostas abaixo:

Questão 1: A senhora ajudava o seu esposo na extração do látex para a produção da borracha?

> Não, nunca ajudei, eu só ajudo assim ele lavar o cernambi pra imprensar, fazer a borracha, né! Mas agora quem corta é ele que eu não sei cortá [...]. Já fui colher o leite também (Entrevistada B).

Não eu não ia não [...] só quando ele ia às vezes tirá o cualho, que ele cortava e deixava o leite, o leite no mato, né. Quando cualhava que tinha muito cualho e borrava ele pedia pra eu da uma ajuda, aí eu trazia um bucado daquele cualho dentro do saco, ele trazia um saco eu trazia outro (Entrevistada C).

Conforme Tedeschi (2009, p. 191), "[...] o trabalho produtivo feminino não é reconhecido pela sociedade como mão de obra produtiva, e sim como 'ajuda' ao trabalhador principal, o homem." Sobre esse aspecto, afirmamos que apesar do processo de negação evidenciado nos discursos das entrevistadas, identificamos no fragmento acima que as mesmas participavam ativamente das atividades de produção de borracha e farinha. Há também elementos que demonstram a falta de credibilidade dessas mulheres nas funções que desempenhavam nos seringais. Esse aspecto pode ser resquício da cultura machista que ainda prevalece nas comunidades rurais-ribeirinhas.

Questão 2: Quais atividades a senhora realizou ao longo da sua vida na Reserva?

> Só cuidano em filho, trabalhano, só. Agora não porque eu já sou aposentada eu já ajudo comprá o ranchinho pra dentro de casa, mas logo no começo só era trabano e cuidando dos filho, roçano só. [...] roçava e arrancava mandioca pra faze farinha pra ajudá ele, né (Informante C).

A entrevistada acredita que somente agora, depois de aposentada, é que realmente contribui com as despesas da casa. O que se explica pelo fato de que, embora a mulher "ajudasse" o marido no trabalho diário, era ele quem negociava a produção, seja com o marreteiro, no barracão ou na cidade e, assim, a ela nunca era designado nenhum tipo de remuneração em dinheiro, pois o marido somente lhe dava bens de uso e consumo, como vestimenta e alimentação.

No relato da Entrevistada A, abaixo, ela também utiliza a palavra "só", que remete ao menosprezo pelo próprio esforço, pois se considerarmos as atividades por ela descritas, veremos que, além do trabalho com a produção da farinha, ela ainda tem que cuidar do filho, da casa, dos animais domésticos e do marido. "Da roça que eu faço, só é plantar e quando vai fazer farinha, boto macaxeira de molho que eu vou ajudar a tirar e penerar, só esse aí o meu serviço, agora arrancar e carregar isso aí eu num faço não." (Entrevistada A).

A partir dos estudos de Tedeschi (2010) mostramos que a reconstituição das narrativas orais e histórias de vida coletadas *in loco* como a categoria gênero "[...] possibilita entender os contextos em que os sujeitos estão inseridos, e os consideramos como operadores de diferenças" (2010, p. 178). Dessa forma, afirmamos que a memória é constituída e estruturada pelos papeis sociais desempenhados pelos sujeitos nos diferentes contextos socioculturais nos quais eles interagem.

Questão 3: A borracha defumada a senhora já fez? Como é que faz?

> Foi a primeira borracha que nos fizemo. A difumada você colhia, né, aí você aquecia o leite no fogo lento pro leite ficar grosso, pra você banha, você botava, vamo supor: eu corto hoje, pra mim fazer o principio, né, corto hoje boto pra cualha dez vinte litro de leite, deixa cualha aquilo alí do tamanho do principio que você quise fazer. Aí você corta uma tira assim de borracha, aí enrola num pau que chamava cavador, enrola, enrola, enrola, até o principio ficar dessa grossura (gestos) [...] Aí vai banhando, banhando, até fica do tamanho que você quiser (Entrevistada D).

Destacamos que ao relembrar as atividades realizadas durante a produção da borracha, a Entrevistada D, descreve com detalhes todas as funções desempenhadas. No entanto, ao relatar os fatos, a mesma utiliza a terceira pessoa do discurso. Ou seja, relata de maneira impessoal.

Questão 4: Tem uma diferença de preço entre borracha que é defumada e a que é prensada?

> Menina, eu acho que não. Na época a gente vendia a borracha defumada no valor... Porque os patrão, tu sabe como é que era! Os patrão só queria mais é explorar os coitado dos seringuero. Vários dele que fazia de cinco tonelada de borracha, mas quanto, quanto nos num perdimo? [...] na época os patrão enganava muito, meu irmão num sabia lê, coitado! (Entrevistada D)

A reconstituição das memórias das mulheres que vivem no contexto dos seringais está permeada por fatores sócio-históricos que refletem as dificuldades por elas enfrentadas. A mulher trabalhava, mas sua voz representativa (o homem), era por muitas vezes, vítima da opressão e era enganado, o que, de maneira geral, só piorava a sobrevivência de sua família.

A relação com a família e com a natureza

Questão 1: Quando algum de seus filhos adoecia, como a senhora fazia para tratar a doença?

> Mandava, comprava um calmante no barracão com o patrão, graças a Deus que nunca foi muito doente meus filhos. [...] fazia chá pra dor de barriga, fazia chá de azeitona, fazia chá de... uma folha que tem no mato chamada escada de jaboti, hortelanzinho (Entrevistada F).

O fragmento acima demonstra que as mulheres seringueiras utilizavam-se dos produtos da floresta para a produção de medicamentos. O contexto rural-ribeirinho favorece a construção desses conhecimentos, pois nas referidas regiões o acesso à medicina convencional é muito difícil, devido ao isolamento. Destacamos que essa herança cultural é

repassada de geração em geração, através do conhecimento empírico, muito valorizado entre povos de comunidades tradicionais.

Elementos de misticismo e subjetividade

Na concepção de Loureiro (1995, p. 56), "A cultura do homem ribeirinho é fruto de um imaginário que se reflete nos mitos e o ambiente onde ele vive lhe proporciona uma característica peculiar". Abaixo, transcrevemos um fragmento da narrativa da Entrevistada F, que demonstra que o contexto rural-ribeirinho favorece o imaginário da mulher seringueira, traçando aspectos subjetivos à cultura amazônica:

> Aí, nós morava no seringal aqui mesmo em Rondônia. Aqui no Querequeter. Ai, a mãe tava de resguardo mandou eu buscar água na beira do Azul um garapé grande que tem. Aí, eu fui buscar água, cheguei lá, eu gostava muito de pegar pexinho, que tava meio seco o garapé. Aí, eu vi tá banzerando, que eu olhei, era o Cabeça de Cuia que já vinha pra me pegar. Ele é um homem, ele é cego dum olho, a cabeça pelada e ele vinha com água até nos peito, chega ele vinha rindo. Aí, eu gritei e subi o barranco correno, quase matei a mãe de resguardo. Aí, eu me lembro, eu tinha sete anos de idade (Entrevistada F).

Sobre esse aspecto, Loureiro afirma que o imaginário é um importante elemento constituidor da identidade. Assim, a partir das narrativas orais e da reconstituição das memórias, as mulheres seringueiras demonstram suas práticas, seus saberes, suas crenças e evidenciam marcas identitárias tipicamente amazônicas. Observa-se no relato desta memória que o território, o local, é de suma importância para garantir a sobrevivência e manutenção das condições adequadas para a existência de elementos socioculturais de uma comunidade. Uma vez que é em torno do território, suas nuances, curvas, recursos e imaginário que a comunidade se constituí, se refaz e são constituídas as representações sociais, de gênero e se forma o misticismo e a subjetividade das relações dos membros da comunidade.

Aspectos semântico-lexicais específicos do contexto dos seringais

De acordo com Dubois (2001, p. 364), o léxico é: "Um conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor etc." Nesse sentido, o léxico reflete as marcas identitárias linguísticas, pois de acordo com Loureiro: "A cultura do homem ribeirinho é fruto de um imaginário que [...] lhe proporciona uma característica peculiar. Por estar fora da zona urbana e de tudo o que caracteriza a vida nas grandes cidades [...]." (1995, p. 56).

A partir da linguagem, tipicamente ribeirinha, essas mulheres demonstram suas práticas, seus saberes, suas crenças. Esse contexto favorece o imaginário das mulheres seringueiras e agroextrativistas, traçando aspectos subjetivos à cultura amazônica. Sobre esse aspecto, Loureiro (1995, p. 75) afirma também que: "É possível identificar na cultura amazônica um imaginário poetizante e estetizador governando o sistema de funções culturais, tendo como suporte material a natureza e desenvolvendo-se através da vaga atitude contemplativa própria do homem da região em sua imersão no devaneio."

Além dos aspectos semântico-lexicais, identificamos na fala das mulheres seringueiras e agroextrativistas alguns processos morfossintáticos distintos. Dentre eles, destacamos um fragmento do diálogo entre a pesquisadora e a Entrevistada A: Então ela (a mãe) era seringueira de fato? A entrevistada responde: "É, seringueira de fato", nota-se uma topicalização do sujeito, se analisando a oração fora do contexto, embora haja um predicativo, não se pode identificar o sujeito e assim a marca da impessoalidade no discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desse trabalho foi registrar, descrever e analisar, à luz dos estudos sociolinguísticos e culturais, elementos constituidores da linguagem, da cultura e da identidade, evidenciados nas narrativas orais e nas histórias de vida de mulheres seringueiras da Resex Rio Ouro Preto-RO.

A partir da reconstituição das memórias foi possível identificar alguns saberes, modos de vida, subjetividade e misticismo nas narrativas orais das mulheres seringueiras da Resex Rio Ouro Preto. Também foi possível refletir sobre os sentidos dos fatos históricos e sociais narrados pelas mulheres seringueiras.

Identificamos, a partir do registro das histórias de vida, que essas mulheres contribuíram significativamente para a preservação da história, da cultura e da identidade feminina na referida reserva, pois elas desempenharam um papel social muito importante na constituição dos seringais.

Constatamos, a partir da pesquisa *in loco,* que as referidas comunidades passaram por importantes transformações ao longo dos anos, principalmente em relação aos aspectos de moradia, acesso às comunidades e organização social. O processo comunicativo, os modos de produção da borracha, o acesso à educação e à saúde também foram favorecidos com o surgimento de novas tecnologias.

As mulheres seringueiras mais idosas evidenciam, ainda, um discurso permeado por elementos que demonstram a submissão e a degradação social da mulher imposta pela cultura machista e mostram certo conformismo com a sua posição social. Constatamos que essas mulheres sequer percebem a relevância de seus esforços como mãe, esposa, e, sobretudo, no papel inegável como provedora de alimentos. Ao reviver suas práticas, através das narrativas acerca dos tempos em que se arriscavam durante as madrugadas em estradas de seringa, mesmo ao dizer que assumiram suas famílias, após o falecimento do marido, elas não são capazes de dizer em primeira pessoa: eu era, eu sou, eu fui seringueira, pois expressam um discurso submisso, oprimido.

Quanto às mulheres seringueiras e extrativistas mais jovens, destacamos que elas demonstram, mesmo que timidamente, vários conhecimentos sobre seus direitos e estão organizadas politicamente, pois mesmo trabalhando na extração do látex, coleta da castanha ou na produção da farinha, a mulher continuou com seus afazeres domésticos, mas na história elas não dividiram o título de seringueiras com os maridos. Identificamos, também, na pesquisa *in loco,* que apesar dos

avanços, os poderes públicos constituídos ainda não reconhecem a função da mulher como seringueira nas estruturas dos seringais, pois embora elas trabalhem arduamente nas colocações e estradas de seringa, essas mulheres ainda não são reconhecidas como seringueiras, mas apenas como ajudadoras dos maridos, considerados os 'verdadeiros' seringueiros.

De modo geral, as mulheres seringueiras da Resex do Rio Ouro Preto evidenciam que o discurso por elas produzido está permeado por elementos que demonstram a submissão dessas mulheres, que por terem vivido grande parte da vida no contexto dos seringais, foram moldadas a uma cultura patriarcal, onde o homem é o detentor do poder, da força e da coragem e que, portanto, deve ser destinados a eles os méritos pelas conquistas mais árduas realizadas durante o período em que lutaram pela sobrevivência nos seringais. Nesse sentido é possível compreender as relações de gêneros que ocorrem na comunidade, onde a mulher é incapaz de perguntar ao marido porque ele, ao receber a visita de um outro seringueiro, por exemplo, mostra a borracha, a farinha produzida, a castanha coletada, mas não diz que teve a valorosa ajuda de sua companheira.

Por outro lado, verificamos que a mulher seringueira evita dizer à outra mulher que trabalha com tarefas tão árduas, talvez por vergonha de admitir que exerce um trabalho onde, segundo a cultura dos seringais, deveria ser realizada somente pelos homens. Essa é outra questão que advém da cultura machista, na qual o homem deve ser o provedor de sua família, enquanto a mulher deve cuidar dos filhos e da casa.

Portanto, a partir das histórias registradas, afirmamos que a linguagem das mulheres seringueiras reflete, de forma peculiar, suas marcas identitárias linguísticas e socioculturais, expressando subjetividades e saberes singulares.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Euclides da. **À margem da história**. São Paulo: Editora Lello Brasileira S/A, 1967.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, Maria Leige Freitas. **Mulheres no seringal**: submissão, resistências, saberes e práticas (1940-1945). 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/MariaLiegeFreitasFerreira.pdf> Acesso em: 10 mar. 2016.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2012.

NASCIMENTO, Maria das Graças. O espaço Ribeirinho: migrações nordestinas para os seringais da Amazônia. Dissertação de Mestrado, FFLCH-DG/USP, São Paulo: mimeo, 1996.

NEVES, Marlúcia Caândida de Oliveira. **A colocação e a casa de seringueiro**: exemplo de arquitetura vernácula da Amazônia. Rio Branco: Gráfica TJ/AC, 2007.

TEDESCHI, Losandro Antônio. Limites de gênero, limites do mundo: memórias de mulheres agricultoras e a luta por direitos sociais. **Revista História Oral**, v. 12, n. 1-2: 177-206, 2009.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional**: Rondônia. 2. ed. Porto Velho: Rondoniana, 2003.

WOLFF, Cristina Schaeibe. Mulheres da floresta: outras tantas histórias. **Revista de Estudos Amazônicos**, vol. VI, n. 1: 21-40, 2011.

HISTÓRIA, MEMÓRIA E CULTURA SERINGUEIRA NO ROMANCE *O EMPATE*, DE AUTORIA DA ESCRITORA FLORENTINA ESTEVES

Auxiliadora dos Santos Pinto
Manoel Messias Feitosa Soares
José de Ribamar Muniz Ribeiro Neto

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma breve análise literária da obra "O Empate", de autoria da escritora acreana Florentina Esteves, destacando-se os elementos temáticos e a inter-relação entre o discurso histórico e o discurso ficcional na constituição da narrativa. Destacam-se, também, elementos que possibilitam enquadrar a obra em estudo na vertente "Literatura e História" e singularidades da estética amazônica. A pesquisa foi desenvolvida no período de agosto a dezembro de 2019 e foi fundamentada em alguns pressupostos da Teoria Literária e dos Estudos sobre a Literatura de expressão amazônica. As análises e discussões da pesquisa foram fundamentadas pela Teoria literária (prosa), destacando-se os estudos de: Reis (2013), Reuter (2002 e 2004), Santini (2018), Nunes (1988 e 2013), Baccega (2007), Halbwachs (2003), Hall (2016), Pizarro (2012), Nenevé e Sampaio (2015), Silva (2015), Loureiro (2014), Souza (2014) e outros. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a produção literária de Florentina Esteves contribui, significativamente, para a constituição da literatura produzida na Amazônia acreana. Além disso, mostra a importância dos seringais na formação cultural da sociedade acreana e os conflitos vivenciados pelos seringueiros durante os empates.

Palavras-chave: Amazônia. Seringais. História. Memória. Empates.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma breve análise literária da obra *O empate*, de autoria da escritora acreana Florentina Esteves, destacando-se os elementos temáticos e a inter-relação entre o discurso histórico e o discurso ficcional utilizados como recursos estético-composicionais na tessitura da narrativa.

A investigação foi norteada pelos seguintes questionamentos: de que forma o discurso histórico e o discurso ficcional se inter-relacionam na obra em estudo, expressando a importância dos seringais para a formação cultural da sociedade acreana? Quais foram os principais

conflitos vivenciados pelos seringueiros(as) e fazendeiros (paulistas) durante os empates? Quais os principais elementos das identidades linguísticas e culturais do contexto dos seringais evidenciadas no romance *O empate*?

Desse modo, infere-se que as vivências da escritora no estado do Acre, contribuíram para a composição da obra, a qual expressa aspectos históricos, geográficos, políticos, sociais e culturais dos seringais acreanos. O estudo desta temática é relevante porque além de enfatizar as historicidades amazônicas, privilegia a memória como fonte de reconstituição das vivências, através do discurso literário.

No campo pessoal, o estudo do tema é relevante porque, um dos autores deste estudo nasceu e viveu nos contextos dos seringais acreanos e teve contato com participantes dos empates. Nos campos científico e social, o estudo do tema justifica-se porque é necessário compreender os discursos sobre a complexidade do processo de formação, desenvolvimento e declínio de inúmeras localidades que surgiram no estado do Acre, no período áureo da extração de produtos extrativistas, como a castanha e o látex na Amazônia. Além disso, apesar da importância sócio-histórica e cultural dos empates, ainda há poucas pesquisas sobre a referida temática.

As análises e discussões da pesquisa foram fundamentadas pela Teoria literária (prosa), destacando-se os estudos de: Reis (2013), Reuter (2002 e 2004), Santini (2018), Nunes (1988 e 2013), Baccega (2007), Halbwachs (2003), Hall (2016), Pizarro (2012), Nenevé e Sampaio (2015), Silva (2015), Loureiro (2014), Souza (2014) e outros.

A pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, foi desenvolvida no período de junho a novembro de 2019, a partir da utilização do método analítico, tomando-se como base os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria e da Análise Literária (prosa) e dos estudos da Literatura e História. Dessa forma, a partir da tessitura da narrativa, buscamos compreender as representações das relações estabelecidas entre seringueiros, jagunços, fazendeiros (paulistas) em

diferentes espaços socioculturais acreanos, com o objetivo de identificar no discurso literário de Esteves (2007) elementos que contribuem para as reflexões e debates vivenciados durante o período em que ocorreram os enfrentamentos/empates em alguns municípios do estado do Acre.

Os resultados evidenciam a presença de elementos da memória como fio condutor da obra em estudo, evidenciando, também, aspectos históricos e culturais dos contextos dos seringais, de modo a expressar as contribuições e legados dos seringueiros, seringueiras, seringalistas e outros sujeitos trabalhadores que participaram do processo de ocupação e formação da Amazônia acreana.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA AMAZÔNICA

As discussões que envolvem os temas local/global são complexas e muitas vezes antagônicas. Sobre esse tema, no artigo intitulado "Literatura na Amazônia, ou Literatura amazônica?" Souza (2014) apresenta reflexões acerca dos termos amazônico/regional, afirmando que esses conceitos são rótulos:

> [...] O que precisamos é fugir do risco de nos deixarmos capturar em guetos, onde os parâmetros de recepção de nossas obras não são de excelência literária, mas fruto da condescendência porque somos pobres e moramos longe (Souza, 2014, p. 25).

De acordo com o fragmento acima, se faz necessário "escapar" dos olhares deterministas dos primeiros exploradores e viajantes "nomeadores" dos espaços naturais amazônicos, caracterizando-os a partir de suas leituras de mundo, mundo este europeu. Contudo, é necessário refletir sobre as diversas maneiras de ver e compreender as interações sociais e naturais que estão em processos fundadores dos lugares e espaços/tempos dos seringais e das vilas e cidades amazônicas.

De acordo com Loureiro (2014), no artigo intitulado "Mundamazônico: do local ao global", a literatura amazônica apresenta uma estética singular:

> [...] o amazônico da estética amazônica não é propriamente a forma: o amazônico da estética amazônica é aquilo que emerge dessa forma, é aquilo que emerge do vitral, é o ethos amazônico, é uma forma de amazonicidade que emerge da obra que você percebe mais como modo de sentir do que propriamente como modo de demonstração racional (Loureiro, 2014, p. 33).

O autor também afirma que na Amazônia temos a estética urbana e a estética rural: [...] a estética urbana, que é aquela que tem mais diálogo com outras estéticas mais atualizadas em cada época." Por sua vez: "[...] a estética ribeirinha, que têm traços perceptíveis: quando se anda ao longo dos rios, sabemos olhar as margens e ver o que nos revela. [...]." (Loureiro, 2014, p. 35). Corroborando as ideias de Loureiro (2014), Silva (2015, p. 209) afirma que: "Essa relação do homem com as águas amazônicas é duradoura e carregada de múltiplos sentidos: líricos, místicos, temeridade, esperança, inconstância e tantos outros."

Segundo os autores acima citados, os sujeitos amazônicos estabelecem relações de submissão com os espaços naturais e os mitos. Nessa interação de submissão, os indivíduos são constituídos pelos espaços onde habitam, porém, a partir de uma análise mais aprofundada, podemos afirmar que as relações são dialéticas, pois ao mesmo tempo em que os encantos e lendas disciplinam os fazeres e relações que modificam os espaços relacionais, também proporcionam um hibridismo socioambiental constituidor dos sujeitos que povoam a região amazônica.

Ao discutirem sobre as singularidades e pluralidades que se constituem no espaço amazônico, Nenevé e Sampaio (2015, p. 21) afirmam que é necessário descolonizar o olhar sobre a região, pois: "Partindo de uma compreensão de dentro da Amazônia é que podemos proporcionar uma reflexão e uma re-imaginação do local, da região, dos conceitos concernentes à mesma. Os referidos autores também afirmam que: [...] Reimaginar de dentro significa redizer e desdizer, significa ressignificar e repensar as definições e conceitos sobre o local. [...]." (Nenevé e Sampaio, 2015, p. 21).

A partir das concepções apresentadas pelos autores, é possível afirmar que discorrer sobre a literatura amazônica é uma tarefa desafiadora, pois a Amazônia é constituída por símbolos e elementos que emergem do imaginário social, tendo, assim, características bem diversificadas.

Segundo Pizarro (2012, p. 38) "[...] O território é inexpugnável, a selva é como uma grande muralha sobre a qual se tecem uma infinidade de histórias [...]." Dessa forma, podemos inferir que a caracterização político, social, histórica e cultural da Amazônia acreana representada no romance *O empate*, não se aplica às percepções e aos conceitos homogeneizadores representados nas literaturas dos escritores amazonialistas[29].

DISCURSO HISTÓRICO E DISCURSO LITERÁRIO NO ROMANCE *O EMPATE*: FIOS NARRATIVOS ENTREMEADOS PELA MEMÓRIA

Na obra literária *O empate*, o discurso histórico e o discurso ficcional se inter-relacionam, expressando a importância dos seringais para a formação cultural da sociedade acreana. A partir da reconstituição da memória afetiva, a autora registra, de forma dramática, os principais conflitos vivenciados entre seringueiros e pecuaristas, que aconteceram a partir da década de 1970 e culminaram nos empates, movimentos organizados pelos seringueiros e familiares em defesa da floresta, principalmente, nos seringais localizados nos municípios de Xapuri, Brasiléia e Acrelândia, no estado do Acre.

Na obra intitulada *A análise da narrativa,* Reuter (2002) enfatiza que é necessário distinguir o que é uma narrativa ficcional e o que é uma narrativa referencial, o referido autor afirma que:

> Operar uma distinção entre enunciado e enunciação é centrar-se na análise interna das narrativas implica não misturar o que se chama de ficção, isto é, a história e o mundo construídos pelo texto e existentes apenas por suas palavras,

[29] Termo utilizado com o sentido atribuído pelo escritor Gérson Albuquerque.

> suas frases, sua organização etc., e o referente, ou seja, o "não texto": o mundo real (ou imaginário) e nossas categorias de apreensão do mundo que existem fora da narrativa singular, mas às quais esta se remete (Reuter, 2002, p. 17).

Dito isto, é importante enfatizar que o analista do texto literário em epígrafe deve se atentar para os fortes embates de cunho social que são representados na narrativa por intermédio das relações entre as personagens, pois os traços que permeiam o texto são inseridos pela autora de forma intencional para conduzir o enredo de forma que estas questões fiquem evidenciadas.

De acordo com Nunes (1988), a diferença entre a narrativa histórica e a narrativa ficcional centra-se na linguagem. Contudo, o autor destaca a aproximação entre o discurso histórico e o discurso ficcional, afirmando que história e ficção se inter-relacionam e se interpenetram. Corroborando as afirmações de Nunes (1988), Baccega (2007), assevera que os discursos literários representam os valores das sociedades nos quais se instauram e se caracterizam pelo aspecto ficcional e estético. Por sua vez, os discursos históricos expressam o registro e o estudo da história, possibilitando a reconstrução e compreensão do passado e da memória social.

Nessa perspectiva, ao discutir sobre o discurso literário, Baccega (2007, p. 71) considera que:

> [...] a par da condição de indivíduo/sujeito, com uma consciência verbalmente constituída, numa formação ideológica determinada, cabe também lembrar que literatura é arte, e como tal, faz acrescer ao indivíduo/sujeito que elabora a obra literária a condição da consciência estética.

A partir das concepções apresentadas, podemos afirmar que o discurso literário se constitui de outros discursos, porém, não pode ser confundido com o discurso histórico, visto que é marcado pelos efeitos de sentidos imanentes dos recursos estéticos utilizados pelo autor. Ou seja, o discurso literário "[...] se prende à ficção, à consciência estética [...] (Baccega, 2007, p. 81). A autora também afirma que:

> [...] o discurso literário sofre influência do meio literário daquela sociedade, o qual, por sua vez, sofre a influência das várias formações ideológicas/formações discursivas historicamente constituídas e inscritas nas obras literárias; sofre influência, também, dos domínios ideológicos, daquele momento social daquela sociedade. Resulta, portanto, de numerosos intercâmbios, de numerosos diálogos. É o discurso dialógico por excelência [...] (Baccega, 2007, p. 79 e 88).

Dessa forma, podemos afirmar que tanto o discurso histórico como o discurso literário têm importantes contribuições para o desenvolvimento da literatura, pois o discurso literário se alimenta de outros discursos literários e de outros discursos que circulam no contexto social.

Segundo Baccega (2007), a História também nos possibilita fazer uma avaliação e uma interpretação sobre as transformações do homem e o seu relacionamento com o mundo, no desenvolvimento e composição das sociedades:

> O estudo da História nos permite conhecer o passado, saber como os homens, em culturas diferentes, portanto com outros meios, lutaram por seus valores. Permite-nos, também, avaliar, interpretar como ocorreram as transformações do homem no seu relacionamento com o mundo, no processo de construção das sociedades. Para que esse objetivo seja alcançado, é preciso ter ouvidos para ouvir e olhos para ver a História dos vencidos, dos silenciados pela força. Essa é a História que a História oficial não contempla (Baccega, 2007, p. 66).

Ao discutir sobre as características da narrativa histórica e da narrativa ficcional, Reis (2013) afirma que há distinções entre a forma e a linguagem desses discursos. Segundo o autor, o discurso literário apresenta semelhanças em relação a outras modalidades discursivas que se valem da palavra, porque o discurso literário se alimenta de outros discursos do cotidiano.

De acordo com Candido (2006), a literatura é uma necessidade humana, pois os textos literários não são apenas meras imitações dos acontecimentos e costumes de uma determinada sociedade, são representações da realidade, que possibilitam reflexões sobre os acontecimentos sociais a partir do imaginário e das reminiscências. Segundo o referido autor, o discurso literário se constitui como:

> O elemento social se torna um dos muitos que interferem na economia do livro, ao lado dos psicológicos, religiosos, linguísticos e outros. Neste nível de análise, em que a estrutura constitui o ponto de referência, as divisões pouco importam, pois tudo se transforma, para o crítico, em fermento orgânico de que resultou a diversidade coesa do todo (Candido, 2006, p. 16).

Desse modo, o autor torna evidente que a literatura não é definida somente por uma linguagem bem produzida uma vez que ela também se qualifica por aspectos socioculturais e históricos, carregando em sua essência a ilustração de certa época, de um período histórico.

ANÁLISE ESTRUTURAL E TEMÁTICA DO ROMANCE

A pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, foi desenvolvida no período de junho a dezembro de 2019. Na análise do romance, foram priorizados os aspectos estruturais e temáticos e os elementos estético-composicionais, destacando-se a história e a memória.

Para fundamentar as análises dos elementos estruturais e temáticos do romance histórico "O empate", recorremos aos estudos de Reuter (2002 e 2004), que nos apresenta algumas características da relação entre o texto histórico e o texto ficcional. Também partimos das ideias Ginzburg (2010), o qual no artigo intitulado "Euclides da Cunha, a Amazônia e a barbárie", afirma que:

> O extenso espaço geográfico da Amazônia faz parte, de modo fundamental, da experiência histórica e política brasileira. No entanto, estamos longe de compreender com

> clareza como esse espaço se constituiu ao longo dos séculos, como esse presente medonho do desmatamento se relaciona com um passado muito complexo, ou ainda, de que modos as contradições sociais vividas concretamente por quem olha o Brasil a partir do Sudeste ou Sul se relacionam com o contexto amazônico (Ginzburg, 2010, p. 411).

O romance "O empate", objeto deste estudo, discute sobre os conflitos que aconteceram entre seringueiros e peões/jagunços, contratados por fazendeiros (paulistas e sulistas), a partir da década de 1970, na época da decadência do extrativismo vegetal nos seringais e da ascensão do Projeto de "Desenvolvimento da Amazônia", implantado pelo Governo Federal, o qual almejava a ocupação e desenvolvimento da região com a implantação da agropecuária.

Sobre o projeto de "Desenvolvimento da Amazônia", na obra intitulada *Amazônia Indígena,* Márcio Souza (2015) discute sobre o terrível impacto ambiental sofrido pela Amazônia a partir de uma cultura que se globaliza com práticas depredatórias, sobretudo das classes dominantes e aborda, criticamente, um processo histórico que é marcado pelas relações desarmoniosas estabelecidas entre os povos autóctones e os homens das grandes cidades, dando visibilidade para as problemáticas que surgiram a partir deste contato. "A degradação que se operou no habitat, sobretudo no decorrer dos últimos 50 anos, demonstra claramente a relação cultura/meio ambiente em sua forma mais desarmoniosa" (Souza, 2015, p. 63).

Os movimentos denominados "empates" marcam a resistência de seringueiros e povos da floresta que habitavam na Amazônia acreana, os quais sob a coordenação de líderes sindicais, religiosos e outros realizavam movimentos com o objetivo de impedir a expulsão das famílias que habitavam nas colocações dos seringais e a destruição da floresta, pois as terras onde eles moravam e trabalhavam foram vendidas pelos seringalistas para investidores paulistas e sulistas, que pretendiam implantar a atividade da agropecuária na região.

Nesse contexto, a tessitura narrativa da obra "O empate", objeto de análise desse estudo, é permeada por diversas temáticas da crítica

sociológica, tendo como foco principal as representações das relações entre seringueiros e peões e jagunços, tendo como destaque as seguintes temáticas: desmatamento, queimadas, conflitos entre seringueiros e fazendeiros, denúncias dos problemas sociais, condições de vida dos seringueiros, identidade cultural, memória social e outros. Além disso, na obra também são discutidas questões de raça e de gênero.

No romance, o narrador participa como personagem da história que narra, portanto, podemos classifica-lo como heterodiegético ou observador. Ele se apresenta no romance pelo modo do contar, com a voz narrativa em 3° pessoa, onisciente e onipresente, parece conhecer detalhadamente cada uma das personagens. Porém, essa voz narrativa não aparenta ser imparcial já que em determinados fragmentos do romance demonstra tomar partido dos seringueiros:

> É. Seu Osmarino não tinha medo de nada. Podia ter Federal, pistoleiro, fazendeiro, ameaça de qualquer mal-encarado que ele não deixava de dizer o que penava. Era no sindicato, nos comícios. Subia no palanque da praça, discursava: "Pessoal, a gente só há de ter medo da consciência. E das contas a pagar na eternidade, para onde todo mundo vai. Se meu dia tá no bolso do pistoleiro ou num ouriço de castanha, na mata, não sei. Sei que de morrer não escapo, mais hoje, mais amanhã (Esteves, 2007, p. 32).

Para exemplificar a importância de se saber de quem fala e como fala durante o percurso da narrativa com a perspectiva do Narrador heterodiegético, Reuter (2002) afirma:

> Nesta combinação o narrador pode a priori dominar todo o saber (ele é "onisciente") e dizer tudo. Como Deus no tocante à sua criação, ele sabe mais do que todas as personagens, conhece os comportamentos e também o que pensam e sentem os diferentes atores, podendo sem problema estar em todos os lugares e dominar o tempo: o passado, mas também – de certa maneira – o futuro (Reuter, 2002, p. 75-76).

Logo, partindo dessa premissa apresentada acima por Reuter (2002), fica evidenciado que para a sua proposta de abordagem narratológica é imprescindível o conhecimento e a diferenciação das funções e perspectivas de cada um dos elementos constituintes das narrativas, visto que, conhecimento e diferenciação auxiliarão aos analistas na compreensão da narrativa.

Quanto aos personagens e as relações estabelecidas na obra *O Empate de* Florentina Esteves é pertinente enfatizar que o referido romance foi construído para que as personagens representem com o máximo de verossimilhança cada uma das partes que irão compor os conflitos do enredo, de um lado os seringueiros e outros moradores da floresta, do outro, as grandes empreiteiras e latifundiários com suas máquinas. A seguir, destacamos os nomes e uma breve caracterização das personagens que compõem o romance:

Severino Sobral: é o herói da narrativa, veio jovem para a região amazônica, no período da década de 1940, o chamado segundo surto da borracha, também conhecidos como "soldados da borracha".

Firmino: filho mais novo de Severino Sobral, que aprendeu a ler e se sindicalizou para organizar os empates.

Jandira: mulher indígena que fazia remedios com produtos da floresta, mãe de Mani, da tribo Ianomâmi;

Mani: indígena da tribo Ianomâmi, esposa de Severino Sobral e mãe de Firmino;

Osmarino: líder sindicalista morto em emboscada;

Celestino: seringueiro e amigo de Severino;

Major Euzébio: dono do seringal Esperança, no município de Xapuri.

Chico Mendes: um dos líderes sindicalistas dos seringueiros de Xapuri.

Sobre a composição das personagens, Reuter (2004) afirma que: “As personagens têm um papel essencial na organização das histórias.

Elas determinam as ações, vivenciam-nas, religam-nas e dão sentido a elas. De uma certa maneira, toda história é história das personagens [...]." (Reuter, 2004, p. 54).

As relações estabelecidas entre as partes do romance em estudo, desde o princípio se mostraram desarmoniosas, visto que, cada uma das partes representadas durante percurso da narrativa, buscavam de todas as maneiras defender os seus interesses. Dessa forma, as classificações que determinam se um personagem é principal ou secundário e as interpretações de suas ações podem ser ofuscadas pela gravidade das temáticas imanentes do texto literário. Para demonstrar o que afirmamos acima, apresentamos o fragmento a seguir:

> Firmino escutava, perguntava: E se Major Euzébio vender o seringal e derrubarem a mata? Aí pai não pode mais cortar, não vai ter castanha pra apanhar, nem roçado, nem fruteira, até os peixes vão acabar, que é que a gente faz? – Junta homem, mulher, criança até, e vai lá empatar de derrubarem a mata. No Sindicato tem homem-macho que sabe falar e organizar um empate. – E eu posso entrar pro sindicato? – Só quando crescer. Enquanto isso, tu podia estudar (Esteves, 2007, p. 25).

Para dar continuidade às reflexões acerca das especificidades das personagens, recorremos à obra *A Personagem,* de autoria de Beth Brait (1985), a qual destaca a íntima relação que a função das personagens mantém com os outros elementos da narrativa.

> Uma leitura ingênua dos livros de ficção confunde personagens e pessoas. Chegaram mesmo a escrever "biografias" de personagens, explorando partes de sua vida ausente do livro ("O que fazia Hamlet durante seus anos de estudo?"). Esquece-se que o problema da personagem é antes de tudo linguístico, que não existe fora das palavras, que a personagem é "um ser de papel. Entretanto recusar toda relação entre personagem e pessoa seria absurdo: as personagens representam pessoas, segundo modalidades próprias da ficção (Brait, 1985, p. 11).

Para evidenciar os postulados teóricos de Brait (1985) no romance "O empate", objeto de nosso estudo, é importante destacar que a narrativa faz menção a Chico Mendes, uma personagem que participou, de forma decisiva, nos conflitos da narrativa e era um dos líderes do movimento de resistência. Era ele que organizava os empates e que defendia firmemente os povos da floresta:

> Está dormindo, Firmino? – Lembrando, pensando seu Chico Mendes. Lembrar só é bom quando serve pra pensar, saber que seu Osmarino não morreu à toa, e todos nós vamos continuar essa luta. – Eu também! – Sim. Você vai ajudar... mais tarde. Por enquanto, tem de se esconder no seringal. Esses pistoleiros, querendo acertar você, não tem quem possa te dar proteção. Fico longe deles até a onda passar e tu ter mais idade. – E meus estudos? - Tenho uns livros pra você levar. Você gosta de ler, vai aviando essa cabeça, anota o que não entender, que de vez em quando eu vou te ver. Aí, levo mais livro e notícia. Estuda, ajuda teu pai (Estevez, 2007, p. 39).

A narrativa menciona Chico Mendes, líder ativista morto em uma emboscada no estado do Acre, contudo, vale ressaltar que o estudioso de Literatura deve sempre levar em consideração é que literatura é arte de expressão e que é necessário distinguir o que é discurso histórico e o que é discurso literário. Vale ressaltar que no romance "O empate" a autora se utiliza do contexto histórico para compor o romance, logo, tais impressões de realidade são efeitos de sentidos imanentes de recursos estéticos de criação.

No romance em estudo, é possível identificar, além do tempo cronológico, o tempo da história e o tempo da memória. Sobre as funções predominantes do elemento (tempo) nas narrativas, vale destacar que a temporalidade também auxilia na estética da obra, dando um ar mais realístico ao texto ficcional, mais aproximado ao contexto histórico.

Ao discutir sobre os principais componentes da narrativa, Reuter (2004, p. 61) afirma que: [...] as indicações temporais podem "ancorar" o texto no real, quando elas são precisas e correspondem às nossas divisões,

ao nosso calendário ou a acontecimentos comprovadamente históricos." Na esteira de Reuter (2004), Nunes (2013) postula que: " [...] o tempo da história, que denominamos imaginário, depende ainda do tempo real, que subsiste na consecutividade do discurso em que aquele se funda, e à custa do qual aparece ou se *desloca* [...]. O autor também enfatiza que, no romance, o tempo da história: "[...] permite retornos e antecipações, ora suspendendo a irreversibilidade, ora acelerando ou retardando a sucessão temporal, não só em virtude do fato de que pode ser dilatado em longos períodos de duração, compreendendo épocas e gerações, ou encurtado em dias, horas ou minutos como no romance, mas também porque em geral se pluraliza pelas linhas de existência dos personagens, e dimensiona os acontecimentos e suas relações.

No fragmento a seguir, demonstramos as especificidades de uma das funções do elemento "tempo" do romance estudado:

> Naquela noite não acendeu a lamparina. Aprendera a distinguir no escuro da mata, vôo de caboré, bote de cobra, coelho em disparada, vulto de onça ou de gente, e até se ia chover, no verde imóvel das folhas de jatobá, ou na cor do fiapo de lua que alumiava pra além do buritizal. Nenhum sinal de Firmino. E se Isidoro não deu recado? (Estevez, 2007, p. 1).

O elemento temporal na obra aqui estudada é marcado pela quebra da ordem dos acontecimentos na estrutura da narrativa, pois as ações do romance não são contínuas. O romance se inicia em um momento decisivo e que antecede o "Empate" final, quando a voz da narrativa traz o herói do romance que vai reconstituindo as memórias de sua vida e, assim, descortinando as futuras ações, já que, naquele momento, esperava o seu filho Firmino para dar cabo ao desfecho no enredo. No entanto, a ação de Severino de fazer a reconstituição das memórias proporciona o desencadear do princípio do enredo.

No romance *O empate*, a categoria do espaço se configura como sendo uma das que mais se destacam e é a partir da descrição dos diferentes espaços que o leitor começa a ter visibilidade sobre as ações das personagens.

A descrição destes espaços, conforme Reuter (2004, p. 59), "[...] podem "ancorar" a narrativa do real, dar a impressão que eles o "refletem" [...]. As funções dos lugares são múltiplas. [...]. Os lugares significam também etapas da vida, ascensão ou a degradação social [...]" (Reuter, 2004, p. 59-61).

Nessa perspectiva, Certeau (1994), também discute sobre a questão lugar/espaço, afirmando que: "[...] Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidade contratuais" (Certeau, 1994, p. 202).

Sobre os aspectos que envolvem os espaços nas narrativas, Barbieri (2009) afirma que:

> Espaços geográficos e fictícios. Espaços reais e outros de forma alguma. Espaços atemporais, psicológicos. Espaços que permeiam a narrativa, que a constroem. Espaços que vinculam o leitor ao livro e às personagens e que são extremamente importantes na magia que é a literatura (Barbieri, 2009, p. 105).

Segundo a autora, os espaços não são apenas marcos relacionados aos aspectos físicos ou geográficos, eles também constituem a estética, recursos que o autor se utiliza para compor a obra. Vale ressaltar que é a partir desses recursos que as relações entre ficção e história se entrelaçam.

Dentre os espaços apresentados pela autora, destacam-se: espaço de origem, espaço indígena, espaço do seringal, espaço da pecuária e espaço da cidade.

Espaço de origem: é marcado pelas migrações que ocorreram na região amazônica, no período do segundo ciclo da borracha. O personagem principal, Severino, é um imigrante nordestino que, ainda muito jovem, veio trabalhar nos seringais acreanos e, ao chegar no Acre, ele se depara com o clima tipicamente amazônico, onde prevalece duas estações: o inverno e o verão. "[...] no inverno tome calor e muita chuva; verão, cadê, cadê chuva? Frio, se, de repente. [...]." (Esteves, 2007, p. 9).

Nesse contexto, Severino relembra os momentos vividos no seu local de origem, o nordeste do país:

> Fartura de cachaça, foi bebendo. Quentinha, goela abaixo, mulambava pernas e braços, o corpo como que flutuava. Igualzinho, pensou, como flutuava depois de embolar com Linda. Ora, ora, com mulher é assim também, depois passa. Pois se nem lembrava mais da prima Linda, quando faziam escondido por trás das dunas da praia! (Esteves, 2007, p. 9).

É importante salientar que, ao longo dos anos, a Amazônia foi sendo povoada por pessoas de diferentes partes do Brasil e do mundo, que migraram, espontaneamente, em busca de trabalho e, também, por migrações orientadas pelo Governo Federal, principalmente na década de 1940, no 2º ciclo da borracha.

Espaço indígena: é representado e delimitado pela distância percorrida de barco por Severino e o amigo seringueiro. Eles superam a cachoeira até chegar a uma localidade longínqua, onde está localizada a aldeia. Dessa forma, depreende-se que os grupos humanos não viviam em uma harmonia social, pois os indígenas, os quais tiveram suas terras invadidas, tentavam manter distância dos seringueiros, instalando-se nas cabeceiras dos rios. Nesse sentido, Esteves (2007, p. 13) relata: "Água pouca, remansoso e barrento, o rio beirava praia de branca areia, que ondulava ao bater das águas revolvidas pelo remo. [...]." Mas também fica patente a harmonia entre os dois grupos, pela receptividade com que eles foram recebidos pelo chefe da comunidade indígena:

> Chegaram ao anoitecer. De longe, a claridade que se filtrava por entre a palha das ocas formava incerto círculo de luzes baças. Defronte à oca do cacique, quase apagada, uma fogueira ainda guardava cheiro de caça assada. Logo o cacique os viu, correu para abraçá-los, sorrindo-lhes as boas-vindas. Recebeu os presentes, e os agradeceu oferecendo de seu jantar aos recém-chegados. E se fazendo já noite fechada, mandou providenciar onde os dois dormirem confortável (Esteves, 2007, p. 15).

Espaço do seringal: neste espaço, o seringueiro realizava as atividades laborais: roçava as estradas de seringa, cortava as seringueiras para extrair o látex, defumava o látex, dentre outros. Todas estas atividades eram desenvolvidas a partir de processos artesanais. Também era neste espaço que o seringueiro desenvolvia atividades agrícolas, coletava frutas e ervas da floresta para a subsistência de sua família. Além disso, algumas colocações dos seringais também eram locais de realizações de eventos sociais, principalmente de festas religiosas, onde eram realizados batizados, casamentos e pagamento de promessas a santos, em agradecimento por alguma graça alcançada.

> Tirava bom saldo naquele tempo, mesmo o patrão roubando no peso e no aviamento. Também, com os meninos para ajudar, era fácil fazer tantas pelas e juntar de montão de castanha. Entregava tudo no barracão e, com o dinheiro que sobrava, subia até Xapuri, comprava cortes para cada filho, cobertor, chapéu, boneca para as meninas. Mani ganhava até sapato (que ele nunca viu ela usar) (Esteves, 2007, p. 3).

Espaço da pecuária: esse espaço é resultante de uma política de desenvolvimento dos governos, federal, estadual e municipal, em substituição à atividade extrativista os quais haviam perdido espaço na economia mundial. Para implantar essa nova atividade econômica, se fazia necessário a devastação da floresta existente no local dos seringais, que era vendidos aos novos investidores vindos do sul do país, os chamados "paulistas/sulistas". Nesses novos espaços não havia mais lugar para a floresta, nem para as populações autóctones, que neles habitavam e viviam do extrativismo vegetal, como os seringueiros, os catadores de castanhas, os indígenas e populações ribeirinhas.

> Hoje é esta dificuldade. E ainda foi sorte a gente ter criado a filharada antes da venda do seringal, enquanto fruta era o quanto cada um aguentava, e do roçado sobrava, até, pra criar porco e galinha. Fome, mesmo, ninguém passava. Agora, os campos coalhados de gado, pra nós de que é que serve, se não tem quem possa, sequer, pagar um a peso de carne? Nem carne de gado, nem porco ou galinha, e onde

> botar roçado? O jeito é pescar piaba no rio. Melancia ou feijão, se a gente planta na praia, e dá repiquete, lá se foi tudo por água abaixo! (Esteves, 2007, p. 64).

Com a implantação desse novo sistema de economia nos espaços das colocações dos seringais, os povos das florestas tinham que se adaptar a nova realidade, que era imposta pela devastação da natureza e pela transformação dos seringais em grandes fazendas para a criação do gado. Dessa forma, com a devastação da floresta e a formação das fazendas, os locais onde os seringueiros pescavam, plantavam as margens dos rios e caçavam para se alimentar eram ocupados pelos campos/pastos para alimentar o rebanho.

> Quase chegando ao barraco de dona Maria Rita, teve de atravessar o campo de gado. Levou um susto. Esquecia, às vezes, que não tinha mais mata, varadouro, estrada, nem pássaro cantado. Era tudo um desolado. Resolveu descansar na pouca sobra do buriti que velava a pouca água do olho-d'água. Relembrou como era bonito quando o sol filtrava por detrás da mata. Figurava raios do Poder Divino, tal qual no quadro de são Jorge. [...] Retomando a viagem, as pernas já não sofriam o peso e a distância que faltava. Ele seguia sem medir mais tempo ou cansaço, dono da alegria. Rápido, chegou no verde da mata da colocação de dona Maria Rita (Esteves, 2007, p. 71).

Espaço da cidade: representa o espaço onde os povos da floresta vendiam suas produções e compravam gêneros alimentícios, utensílios e vestuários. Além disso, muitas vezes o espaço da cidade era também lugar de encontroe, de celebrações e adorações aos santos padroeiros. Em alguns casos, a zona urbana representava a possibilidade de ascensão social dos filhos dos seringueiros, através dos estudos.

Após a transformação dos seringais em fazendas, os seringueiros ficaram sem espaços para produzir e morar e a cidade deixa de ser um local que lhes possibilitava oportunidades de negócios, de troca de produtos *in natura* por produtos manufaturados, conforme fica evidente no fragmento abaixo:

> [...] escute aqui, seu Vicente, estou por ver proposta de patrão aprontar pro lados deles. Desarreiam o despotismo, fala mansa, prometem mundos e fundos, e depois enrolam os pobres. Já vi muito seringueiro penar sem ter pra onde ir, com a miséria da indenização que o patrão dá. Pra onde é que paio podia ir: Cinquenta e cinco anos de Acre, na seringa, tudo que meu pai sabe fazer é cortar, andar por esse mundo de mata, caçar. Fazer o quê na cidade, com sessenta e seis anos, esmolar? (Esteves, 2007, p. 48).

De acordo com os relatos apresentados, a cidade deixa de ser espaços de oportunidades de negócios, para ser um lugar de exploração dos seringueiros que foram "expulsos" de suas colocações. Na cidade, estes homens da floresta não têm como sobreviver, nem para onde ir. Além disso, a indenização que receberam pelas benfeitorias feitas nas colocações das quais foram expulsos, não lhes possibilitam uma vida digna nas periferias das cidades.

> E que saída nós temos? Se a gente vai para cidade, seringa pra cortar, não tem lá. Criar porco ou galinha, comendo o quê? Ou você pode botar roçado em quintal? Com a indenização que eles querem pagar, mal se compra uns poucos metros de terra e, talvez, um barraco de palha. Ou então se aluga um tapiri ou quarto, pega o dinheiro e vai marretar. Agora, veja: dia inteiro de cá pra lá, sol ou chuva, o dinheiro que apurar será que dá pra comer, ao menos? E quando findar? Limpar quintal ou qualquer biscate? Pois se tem monte de seringueiro em cada cidade ou beira de estrada, mendigando um serviço por um prato de comida! E as mulheres? (Esteves, 2007, p. 64).

O fenômeno da pecuarização dos seringais acreanos proporcionou o deslocamento, a desterritorialização de milhares de famílias que habitavam e se mantinham dos recursos fornecidos pelas riquezas florestais. Alguns seringueiros se reinventaram nas cidades, mesmo não tendo formação para atuarem em atividades urbanas, tornaram-se vendedores ambulantes, outros passaram a limpar quintais, além é claro, dos que se tornaram alcoólatras por não suportarem a situação em que se encontravam. Nas cidades, alguns eram vistos como

seres não gratos, uma espécie de poluição humana, por não haver infraestrutura adequada para absorver esse contingente populacional, desterrados de suas localidades rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou apresentar uma análise do romance *O Empate*, de autoria da escritora acreana Florentina Esteves, contemplando, além da base teórica metodológica acerca da literatura de expressão amazônica, aspectos do discurso histórico, do discurso ficcional, e da utilização da memória como principal recurso estético composicional da escritora.

Com base nos resultados da pesquisa, foi possível concluir que o romance analisado proporciona, aos seus leitores, uma possibilidade para refletir sobre as relações de poder, sobre as injustiças e sobre os crimes motivados pelos conflitos e lutas pela posse da terra em diversas localidades que constituem a Amazônia acreana. Dito Isto, é importante destacar, que a escritora está inserida no contexto amazônico, pois em vida foi moradora da cidade de Rio Branco-AC, que é conhecida historicamente, pela sua participação de forma efetiva nos períodos áureos da extração do látex e de outros produtos naturais. Desse modo, as vivências da escritora no estado do Acre contribuem para o seu projeto literário, o qual expressa aspectos históricos, geográficos, políticos, sociais e culturais dos seringais acreanos

Por fim, concluímos que a produção literária de Florentina Esteves contribui, significativamente, para a constituição da literatura produzida na Amazônia acreana. Além disso, mostra a importância dos seringais na formação cultural da sociedade acreana e os conflitos vivenciados pelos seringueiros durante os empates.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida. **A unidade lexical no discurso etnoliterário**. *Cadernos do CNLF*, vol. XIV, n. 2, t. 1. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/408-418.pdf.>. Acesso em: 10nov. 2019.

ANTONACCI. Maria Antonieta. **Cultura, trabalho, meio ambiente:** estratégias de EMPATE NO ACRE**. Espaço Plural,** Revista Brasileira, v. 14, n. 28, 1994. Disponível em: <http://www.anpuh.org/revistabrasileira/ view?ID_REVISTA_BRASILEIRA =15>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BACCEGA. Maria Aparecida. **Palavra e discurso**: história e literatura. São Paulo: Ática, 2007.

BARBIERI, Claudia. **Arquitetura literária**: sobre a composição do espaço narrativo. In: BORGES FILHO, Osíris e BARBOSA, Sydney (Org.). Poéticas Do espaço literário. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 105-126

BRAIT, Beth. **A personagem.** São Paulo: Ática, 1985.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

CAMPOS, Tatiana. O empate que marcou a história e a ousadia de Marlene Mendes. Jornal Agência do Acre: 2013. Disponível em: <https://www.agencia.ac.gov.br/o-empate-que-marcou-a-historia-e-a-ousadia-demarlen-mendes>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Trad. Ephaim Ferreira Alves. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

ESTEVES, Florentina. **O empate.** Rio de Janeiro: Oficina do Livro, 2007.

GINZBURG, Jaime. Euclides da Cunha, a Amazônia e a barbárie. **Estudos avançados 24** (69), 2010. Disponível em: <www.scielo.br/scielo. php?script =sci_arttext&pid=S0103-40142010000200026>. Acesso em: 20 nov. 2019.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio. Apicuri, 2016.

ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça. **As ciências do léxico**. vol. II. Campo Grande: UFMS, 2004.

LOUREIRO, João Jesus Paes. **Mundoamazônico**: do local ao global. Revista Sentidos da Cultura. Belém-PA, 2014. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/sentidos/article/view/352>. Acesso em: 20 fev. 2020.

NENEVÉ, Miguel; SAMPAIO, Sônia M. In: ALBUQUERQUE, Gérson Rodrigues de.; NENEVÉ, Miguel. SAMPAIO, Sônia Gomes. (Org.). **Literaturas e Amazônias**: colonização e descolonização. Rio Branco: Nepan Editora, 2015. p. 19-35

NUNES, Benedito. **Narrativa histórica e narrativa ficcional**. In: RIEDEL, Dirce Côrtes. Narrativa: ficção & história. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1988.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura**: introdução aos estudos literários. 2. Ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2013.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa**: o texto, a ficção e a narração. Tradução de Mário Pontes. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

REUTER, Yves. **Introdução à análise do romance**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTINI, Juliana. Ocupação dos espaços: sobre Maria Valéria Resende e o coletivo Mariposa Cartonera. In: DALCASTAGNÈ, Regina; LICARÃO, Bertonni; NAKAGOME, Patrícia (Org.). **Literatura e resistência**. Porto Alegre: 2018.

SILVA, Francisco Bento da. Sobre águas, lugares, gentes e identidades: literatura e história na Amazônia acreana. In: ALBUQUERQUE, Gérson Rodrigues de.; NENEVÉ, Miguel. SAMPAIO, Sônia Gomes. (Org.). **Literaturas e Amazônias**: colonização e descolonização. Rio Branco: Nepan Editora, 2015. p. 207-227

SOUZA, Márcio. Literatura na Amazônia ou literatura amazônica? **Revista Sentidos da Cultura**. Belém, v. 1, n. 1., jul-dez/2014. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/sentidos/article/view/351>. Acesso em: 10 nov. 2019.

O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO E (DES)COLONIZAÇÃO DO IATA: ASPECTOS DA MEMÓRIA E DAS IDENTIDADES LINGUÍSTICAS E CULTURAIS

Auxiliadora dos Santos Pinto
Jamita Santos Tirina
Bethânia Moreira da Silva Santos

Resumo

O presente artigo apresenta, a partir do registro de narrativas orais, um estudo sobre a constituição da história, das memórias e das identidades linguísticas e culturais de migrantes e imigrantes que vivem/viveram no Distrito do Iata, em Guajará-Mirim (RO), na fronteira Brasil/Bolívia. A pesquisa qualitativa foi realizada no período de agosto a dezembro de 2017. Os dados foram coletados e analisados a partir dos princípios teóricos e metodológicos da História Oral, dos Estudos Culturais e da Sociolinguística variacionista. A pesquisa embasou-se nos aportes teóricos de Matias (1997); Halbwachs (2003); Portelli (2010); Hall (2016); Silva (2012); Achard (2010); Mollica e Braga (2012) e outros. Os resultados preliminares evidenciam que a linguagem expressa nos diálogos e interações dos moradores do Distrito do Iata apresenta marcas identitárias linguísticas resultantes do seu processo de (des)colonização e permite a identificação de diferentes grupos sociais que compuseram o referido ecossistema linguístico contribuindo assim para melhor compreensão do processo de ocupação da Amazônia rondoniense.

Palavras-chave: Memória. Linguagem. Cultura. Identidades.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta alguns aspectos da constituição da história, da memória e das identidades linguísticas e culturais nas narrativas orais de migrantes e imigrantes que participaram do processo de colonização e (des)colonização do Distrito do Iata, em Guajará-Mirim, em Rondônia, na fronteira do Brasil com a Bolívia.

O estudo foi norteado pelas seguintes problematizações: quais os principais fatores sociopolíticos e econômicos que resultaram na criação da Colônia Agrícola do Iata? Como era a organização do espaço geográfico, histórico e sociocultural da referida colônia agrícola no período em que ela foi criada? Quais os principais impactos do processo

de (des)colonização para a constituição da história, da memória e das identidades linguísticas e culturais no Distrito do Iata? Na atualidade, qual é a organização político, social, econômica, linguística e cultural do Distrito do Iata?

O estudo do tema é relevante porque é necessário registrar a história do Distrito do Iata e das pessoas que nele habitam, considerando-se a complexidade do processo de colonização e descolonização do referido Distrito. Além disso, é importante refletir sobre o processo de colonização em muitas regiões amazônicas foi marcado pelo autoritarismo e pela violência.

Diante da complexidade do processo de formação do referido Distrito, o desenvolvimento desta pesquisa contribuirá para o registro e a preservação da história, das memórias e das identidades linguísticas e culturais dos povos que viveram/vivem no Iata e para maior compreensão do processo de ocupação da Amazônia rondoniense.

O objetivo geral da pesquisa foi discutir e refletir, a partir do registro de narrativas orais, sobre a constituição da história, das memórias e das identidades linguísticas e culturais de migrantes e imigrantes que vivem/viveram no Distrito do Iata, em Guajará-Mirim-RO, na fronteira Brasil-Bolívia.

Para atingir o objetivo proposto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: registrar os aspectos sociopolíticos e econômicos do processo de formação e ocupação do Distrito do Iata; Apresentar uma breve caracterização da organização do espaço geográfico, histórico e sociocultural do referido Distrito no período em que ele foi criado; Destacar os principais impactos do processo de colonização e (des)colonização para a constituição da história, da memória e das identidades linguísticas e culturais do Distrito do Iata; Refletir sobre a importância da história e da memória para a constituição das identidades linguísticas e culturais dos moradores do Distrito do Iata; Contribuir para o registro e compreensão da atual organização político, social, econômica, linguística e cultural do Distrito do Iata.

O estudo e análise desta temática foram fundamentados pelos seguintes aportes teóricos: Matias (1997), que registra os ciclos migratórios e a instalação das primeiras colônias agrícolas do Estado de Rondônia; Halbwachs (2003), que apresenta conceitos de memória individual e memória coletiva; Portelli (2010), que concebe a história Oral como arte da escuta: dialogia e usos da memória; Hall (2016), que aborda os temas: representação, cultura, linguagem e sentido; Silva (2012), cuja obra defende que a construção das identidades faz parte do processo de hibridização das culturas; Mollica e Braga (2012), que discute sobre a Sociolinguística variacionista, mostrando a importância das variáveis não linguísticas e das variáveis discursivas e outros.

A pesquisa, bibliográfica e de campo, do tipo qualitativa, foi desenvolvida no período de agosto de 2017 a dezembro de 2017, a partir do registro de histórias de vidas e reconstituição da memória individual e coletiva. Vale ressaltar a importância da memória individual e coletiva na (re)constituição da história, da cultura, da linguagem e da memória para a constituição das identidades, pois a memória é um processo constitutivo da mente e a partir do cognitivo carrega fatos de uma representação seletiva do passado, seja no contexto familiar ou social.

Optamos pelas técnicas da História Oral, que nos permite registrar fatos que marcaram a vida das pessoas, visando registrar suas memórias pessoais, construídas a partir da visão concreta do funcionamento do grupo social ao qual pertence.

Salientamos a construção da memória coletiva a partir da ampla convivência social, visto que a memória coletiva é uma lembrança gerada a partir do coletivismo, conforme os objetivos que elas implicam. O desenvolvimento da cultura e da identidade remete-se na troca de conhecimentos a partir da comunicação e troca de informações criando, assim, significados de uma memória coletiva.

Por fim, pretende-se contribuir para o registro e a compreensão da atual organização político, social, econômica, linguística e cultural do Distrito do Iata, visto que neste espaço encontram-se memórias e heranças culturais das migrações nordestinas e imigrações bolivianas que contribuíram/contribuem para a constituição histórica e sociocultural do

referido Distrito. É, portanto, um local propício aos estudos linguísticos e culturais.

DA COLÔNIA AGRÍCOLA PRESIDENTE DUTRA AO DISTRITO DO IATA

Neste tópico, registramos alguns aspectos sociopolíticos e econômicos do processo de formação e ocupação da Colônia Agrícola Presidente Dutra. Também discutiremos sobre a decadência da referida Colônia Agrícola e a criação do atual Distrito do Iata.

A COLÔNIA AGRÍCOLA PRESIDENTE DUTRA

A colônia agrícola Presidente Dutra foi criada pelo Governo Federal no ano de 1948, com o objetivo de promover o povoamento, a nacionalização e a defesa da fronteira e, naquela época, fazia parte do processo de colonização agrícola do Território Federal do Guaporé, atual Estado de Rondônia. No mesmo período, também foram criadas as Colônias Agrícolas Areia Branca, Paulo Leal, Periquitos, Treze de setembro (Nipo-Brasileira) e Candeias.

Após a estagnação da produção da borracha, era necessário aquecer a economia da região, pois, no seu auge, as referidas colônias agrícolas, produziam e forneciam, em grandes quantidades, arroz, milho, feijão e mandioca dentre outros alimentos aos centros urbanos de Guajará-Mirim e Porto-Velho.

Inicialmente, ela foi ocupada por migrantes nordestinos e pela população fronteiriça que habitava nas comunidades rurais-ribeirinhas. Nas proximidades, também habitavam povos indígenas e o processo de colonização foi marcado pela disputa de poder e por embates entre os migrantes, ribeirinhos bolivianos e índios.

Figura 1: Produtores da Colônia Agrícola do Iata na década de 1950

Fonte: Pacheco (1950, apud Pinto, 2005)

A referida colônia foi oficializada pelo governador Frederico Trota como Colônia Agrícola Presidente Dutra, em homenagem ao Presidente da República daquela época, Eurico Gaspar Dutra, porém, posteriormente, ficou popularmente conhecida como Colônia Agrícola do Iata, pois se localizava nas proximidades do rio Yata, na fronteira do Brasil com a Bolívia. Conforme Pinto (2005), naquela época, o governo do território criou um órgão denominado – Divisão de Produção, Terras e Colonização que dava assistência aos migrantes que chegavam no território e eram encaminhados para a colônia agrícola do IATA. Além do lote de terra, cada família recebia um auxílio-alimentação durante seis meses.

Essa divisão também comprava dos trabalhadores toda a produção agrícola, no entanto os colonos fixados no núcleo agrícola eram submetidos ao autoritarismo do Administrador do Núcleo Agrícola e do Governo do Território.

De acordo com Matias (1997, p. 83):

> A ocupação humana das terras formadoras de Rondônia ocorreu através de processos migratórios ligados a vários ciclos econômicos [...]. Nesse mesmo período, as expedições da Comissão Rondon redesenharam o mapa da Amazônia

> rondoniense com a implantação de suas estações telegráficas de Cuiabá a Santo Antônio do Rio Madeira-Mamoré até Guajará-Mirim, que estimularam outro processo de povoamento.

Devido à falta de conhecimento dos agricultores sobre o correto manejo da terra e a falta de assistência técnica, em poucos anos, o solo da Colônia Agrícola, tornou-se improdutivo. Vale ressaltar que a maioria dos agricultores eram oriundos da região Nordeste e estavam acostumados a cultivar solos com características geográficas diferentes, sendo este um dos fatores que contribuíram para a decadência das referidas colônias.

Após o fechamento da Estrada de Ferro Madeira Mamoré (EFMM), a Colônia Agrícola entrou em um período de decadência, transformando-se no atual Distrito do Iata.

O DISTRITO DO IATA

Neste tópico, apresentamos uma breve caracterização da organização do espaço geográfico, histórico, sociocultural e linguístico do Distrito do Iata. Após a decadência da Colônia Agrícola, muitos moradores das linhas migraram para a parte urbana da localidade. Inicialmente, o Distrito foi ocupado, principalmente, por migrantes e descendentes de migrantes nordestinos. Porém, ao longo dos anos o Distrito passou a ser ocupado, também, por imigrantes bolivianos provenientes de comunidades existentes na fronteira.

O Distrito do Iata está localizado no Estado de Rondônia, a 300 quilômetros da capital Porto-Velho, pertencente ao município de Guajará-Mirim, a cerca de 35 quilômetros de distância do município de Guajará-Mirim.

Sua latitude é -10.5833 e longitude de - 65.3833. Tornou-se distrito no dia 23 de dezembro de 1998, por meio da Lei Municipal n. 67, do GAB/PMGM. Ele é composto por um núcleo urbano e dez linhas rurais também conhecidas por seus moradores como colônia. Também agrega uma reserva indígena denominada Sete de Setembro, conhecida

popularmente com Laje Velho, devido às proximidades do Igarapé Laje. Com aproximadamente 75 mil hectares.

O Distrito do Iata está localizado a 6 (seis) km de distância da BR-425, denominada "Dr Isaac Benesby". A estrada de acesso à parte urbana do distrito é, também, a rua principal, que é denominada Aluízio Ferreira. Ela tem início na referida BR e termina às margens do rio Mamoré, um local onde as belezas naturais são exuberantes.

Figura 2: Centro do Distrito do Iata

Fonte: Acervo coletado pela autora em visita técnica

O Distrito do Iata é composto por uma subprefeitura cujo dirigente é escolhido pela comunidade. Na gestão 2017, está sendo administrado pela professora Ozanilde da Silva Moura, que tem a função de administrar os recursos enviados para o Distrito e de fiscalizar o trabalho dos funcionários lotados no distrito.

No Distrito, os registros de violências são baixos e quando ocorre algum delito grave os moradores acionam a delegacia de polícia do município de Guajará-Mirim, pois a subdelegacia do Distrito está desativada há alguns anos.

No campo educacional, apesar de existirem duas escolas, uma municipal que atende as crianças da creche ao pré-escolar e outra estadual que atende aos alunos do ensino fundamental e médio, os moradores enfrentam muitas dificuldades, pois a falta de professores é uma problemática constante.

Vale enfatizar que os professores que trabalham nas escolas do Distrito do Iata, em sua maioria, residem no município de Guajará-Mirim e fazem o percurso Guajará-Mirim/Iata e Iata/Guajará-Mirim, diariamente, e são transportados em um veículo pertencente à Coordenadoria Regional de Educação da Seduc-RO, porém muitos não conseguem se adaptar e pedem transferência para trabalhar na cidade deixando, assim, o quadro de professores defasado.

O posto de saúde da comunidade está localizado nas proximidades da escola estadual e tem no quadro de funcionários uma técnica de enfermagem e uma enfermeira, que são moradoras da localidade. Também recebe médico uma vez por semana, porém existe a falta de medicamentos.

MEMÓRIA, CULTURA E IDENTIDADE

Neste tópico apresentamos conceitos para os termos "Memória, Cultura e Identidade." Os referidos termos serão abordados individualmente, porém, para compreender o processo de constituição das identidades linguísticas e culturais do Distrito do Iata, objeto de estudo desta pesquisa, é necessário enfatizar a inter-relação existente entre eles.

MEMÓRIA

De acordo com Halbwachs (2003), a memória e a lembrança têm um significado para a sociedade. Segundo o autor, a memória individual está vinculada ao compartilhamento da memória coletiva, ou seja, um grupo que vive em determinado espaço pode viver a mesma experiência, no entanto, cada indivíduo constrói concepção diferente dos fatos

ocorridos. Isso implica dizer que as memórias podem diferir em detalhes, o que torna cada lembrança única a cada indivíduo.

Por outro lado, a memória coletiva é compartilhada, construída e transmitida por um grupo ou uma sociedade e está associada a vários acontecimentos ou discussões de grande relevância que ao longo dos anos será relembrada por esse grupo. Segundo Halbwachs (2003, p. 10):

> [...] é impossível conceber o problema da evocação e da localização das lembranças se não tomarmos para o ponto de aplicação os quadros sociais reais que servem de pontos de referência nesta reconstrução que chamamos de memória.

A partir das concepções apresentadas pelo autor, podemos inferir que o processo de rememoração consiste em atualizar os acontecimentos vividos e romper com a lógica do passado. Portanto, esse processo deve ser concebido como um ato de presentificação, pois essa ruptura temporal que ocorre no momento da rememoração possibilita uma interpretação do passado e mostra a necessidade de inventar uma nova linguagem, ou seja, a intervenção do presente.

Sobre o processo de rememoração, Halbwachs também afirma que cada comunidade ou grupo social tem uma forma subjetiva de guardar suas lembranças.

> A rememoração pessoal situa-se na encruzilhada das malhas de solidariedades múltiplas dentro das quais estamos engajados. Nada escapa à trama sincrônica da existência social atual, e é da combinação destes diversos elementos que pode emergir esta forma que chamamos de lembrança, porque a traduzimos em uma linguagem (Halbwachs, 2003, p. 14).

Assim, para obtermos uma reconstituição da memória é necessário tê-la em quadros reais (ou vivenciados) a partir das lembranças que estão no presente e que no futuro também serão relembradas. Sobre esse aspecto, podemos afirmar que a lembrança funciona como um ponto de partida para a preservação dos fatos vividos, os quais não queremos que se percam com o passar do tempo.

Vale ressaltar que os indivíduos criam, no contexto social onde vivem, maneiras de manter suas identidades, que são moldadas ao longo do tempo, de geração em geração. Apesar da convivência com pessoas de outras culturas, os indivíduos mantêm suas identidades vivas, como forma de preservação identitária. Vale enfatizar que no decorrer do tempo, os saberes e os modos de vida vão se modificando e constituindo novas identidades. Nesse processo, para manter suas marcas identitárias, linguísticas e culturais, as pessoas criam estratégias para guardar na memória as recordações dos acontecimentos significativos vividos.

> Religiões, atitudes políticas, organizações administrativas levam com elas dimensões temporais ("históricas") que são igualmente projeções para o passado ou para o futuro, e que respondem aos dinamismos mais ou menos intensos e acentuados dos grupos humanos da reciprocidade dessas construções, os muros das cidades, as casas, as ruas das cidades ou as paisagens rurais carregam a marca passageira (Halbwachs, 2003, p. 16)

O autor esclarece pontos nos quais a sociologia cotidiana ultrapassa as barreiras postas ao uso da sociologia clássica. Dessa forma, a metodologia utilizada pelo autor permite o exame de situações corriqueiras a sua individualidade e ao grupo no qual está inserido.

As memórias sociais ou coletivas são formadas por diversos fatores: experiências, saberes, sensações, emoções e sentimentos vivenciados pelos indivíduos em um determinado contexto e momento histórico. A partir da memória social, é possível identificar fatos marcantes no desenvolvimento de uma sociedade. Para Halbwachs (1992 p. 38):

> A memória social é algo que construímos com o passar do tempo. Ela pode ser dinâmica, mutável e seletiva. [...] é seletiva porque nem tudo que é importante para o grupo fica gravado na memória, fica registrado para as gerações futuras.

Portanto, é a partir da reconstituição da memória social que identificamos, nas recordações, marcas identitárias que influenciaram a linguagem, a cultura e os modos de vida de uma sociedade.

CULTURA

A complexidade do homem e os seus diferentes modos de vida vêm sendo discutidos há muito tempo, pois, sempre buscou-se entender as diferenciações das dimensões humanas culturais. Segundo Laraia: (2015, p. 45):

> O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções.

Ao discutir sobre o tema cultura, Laraia (2015) apresenta a seguinte definição para o termo: "A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo" (Laraia, 2015, p. 49).

A cultura de um povo é a marca presente na linguagem, que vai sendo elaborada a partir das interações sociais, sendo passada de geração em geração, dentro da comunidade, como uma forma de preservação indenitária.

Hall (2016), na obra "Cultura e representação", apresenta reflexões sobre o termo cultura, afirmando como funciona as imagens que vemos como construímos tudo a nossa volta, sendo assim, ele explica que:

> Representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas. [...] Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são

> produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura (Hall, 2016, p. 31).

Segundo o autor, a representação é a produção de sentidos e significados constituída a partir de um sistema de signos e imagens. Nessa perspectiva, podemos afirmar que é a partir da representação que definimos o formato das coisas, objetos e dos acontecimentos. Dessa maneira, podemos trocar informações de modo que outros seres humanos sejam capazes de entender do que está sendo citado. A linguagem simplesmente reflete o significado que já existe no mundo dos objetos, pessoas ou eventos, ela somente reflete o que o falante quer dizer o significado.

> O sentido é o que nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem "pertencemos" e, assim, ele se relaciona a questões sobre como a cultura é usada para restringir ou manter a identidade dentro do grupo e sobre a diferença entre grupos (Hall, 2016, p. 22).

Corroborando as reflexões propostas por Hall (2016), e Silva (2012), defende que a construção das identidades faz parte do processo de hibridização das culturas:

> A identidade é um significado cultural e socialmente atribuído. A teoria cultural recente expressa essa mesma ideia por meio do conceito de representação. Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação (Silva, 2012, p. 9).

A partir da concepção apresentada pelo autor, entendemos que o significado tem uma grande importância para a construção das identidades. Nesse processo, a identidade pode ser concebida como tudo aquilo que constitui os indivíduos.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste tópico, apresentaremos a análise dos resultados da pesquisa priorizando: as escolhas metodológicas; a constituição das identidades linguísticas por meio dos impactos do processo de colonização e (des)colonização do Iata; e as Manifestações culturais, saberes e modos de vida identificados durante o estudo.

ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A pesquisa, bibliográfica e de campo, do tipo qualitativa, foi desenvolvida no período de agosto a dezembro de 2017, a partir do registro de histórias de vidas e reconstituição da memória individual e coletiva destacando-se, nas análises, os elementos constituidores da história, da linguagem da cultura e das identidades dos moradores do Distrito do Iata.

Os dados foram coletados e analisados a partir dos princípios teóricos e metodológicos da História Oral, dos Estudos Culturais e da Sociolinguística variacionista, sendo priorizadas as seguintes técnicas: observação direta, conversas informais, registros fotográficos, gravação de áudios e a realização de entrevistas com questões objetivas e subjetivas. Portelli (2010) concebe a história oral como a arte da escuta, dialogia, afirmando que:

> É a abertura do historiador para a escuta e para o diálogo, é o respeito pelos narradores, que estabelece uma aceitação mútua baseada na diferença, e que abre o espaço narrativo para o entrevistador entrar. [...]. E a abertura dos historiadores sobre eles mesmos e sobre o propósito de seu trabalho é um fator crucial na criação desse espaço (Portelli, 2010, p. 15).

Mediante a História Oral é possível fazer um levantamento, análises de dados e registrar a história de pessoas comuns que até então não despertou importância para os "registros históricos tradicionais". A história oral é um método utilizado como eixo de um outro tipo de

trabalho histórico, no qual o historiador utiliza fontes específicas, adequados à sua natureza e forma particulares.

> Em sua forma mais elementar, as narrativas orais e os testemunhos que constituem a história oral não são mais do que uma ferramenta adicional na panóplia de fontes do historiador. [...] esta é composta por construtos verbais que são formalizados, transmitidos, compartilhados, ao passo em que as fontes orais do historiador são narrativas individuais, informais, dialógicas, criadas no encontro entre historiador e narrador (Portelli, 2016, p. 9).

As narrativas de história de vida manifestam concepções de espaços, territorialidades, signos e significados onde os colaboradores desejam ouvir e falar sobre sua própria vida. Dessa forma, o registro da história oral de vida obedeceu ao critério cronológico de vida do entrevistado, considerando a vida pretérita deste e do grupo ao qual pertence, as motivações que as levaram a residirem no atual espaço que vivem.

A seleção dos participantes da pesquisa foi feita através da amostragem, observando-se os seguintes critérios: ter idade superior a 60 anos e residir no Distrito do Iata há mais de 40 anos. De acordo com alguns autores da Sociolinguística com a idade de 60 o falante já possui estabilidade linguística e não sofre muito influência de outros falantes possibilitando deste modo a caracterização da comunidade de fala. A escolha de pessoas que residem no Iata há mais de 40 anos se deu por motivo de considerar que, ao longo dos anos, muitas famílias migraram para a referida localidade.

IDENTIDADES LINGUÍSTICAS: IMPACTOS DO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO E (DES)COLONIZAÇÃO DO IATA

Na linguagem dos moradores do Distrito do Iata estão presentes marcas identitárias linguísticas, que são resultantes do processo de colonização e (des)colonização do referido distrito. A linguagem expressa nos diálogos e interações sociais evidenciam a existência da diversidade linguística e permite a identificação de diferentes grupos

sociais que compuseram o ecossistema linguístico da comunidade em estudo, prevalecendo marcas dos povos nordestinos e bolivianos.

De acordo com Bagno (2007, p 36): "A língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que ele se põe a interagir por meio da fala ou da escrita."

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a interação sociolinguística dos falantes do Distrito do Iata é um dos fatores determinante para explicar a o comportamento linguístico dessa comunidade e sua relação com diferentes grupos com os quais se relacionam.

Mollica e Braga (2012), também discutem sobre os fenômenos de variação linguística social, mostrando a importância das variáveis não linguísticas e das variáveis discursivas na constituição da linguagem de um grupo social.

Neste trabalho, daremos ênfase ao conjunto de traços ou características que particularizam a linguagem de moradores do Distrito do Iata, destacando-se as variações linguísticas semântico-lexicais e as variações sociolinguísticas, conforme contido na Tabela 1.

Tabela 1: Linguagem dos moradores do Distrito do Iata

Entrevistado (a) /Origem	**Palavra ou expressão**	**1. Sentido 2.Contexto de uso**
M.P. (Nordestina).	De primeira	1. Antigamente
M.P.(Nordestina).	Gororoba	1. Mistura
M.P.(Nordestina).	Caxexinha	1. Magrinha
V.M.(Nordestino)	Aturar	1. Durar 2. "Ele não chegou aturar nem um ano [...]."
V.M. (Nordestino)	A bença	2. A benção
M.P. (Nordestina)	A venta	1.O Nariz
V.M. (Nordestino)	A bancar	1.Tomar posse
V.M. (Nordestino)	Abestalhado	1.Perplexo
V.M. (Nordestino)	Abufelar	2. Agarrar fortemente
M.P. (Nordestina)	Acanaiado	1. Acanalhado

M.P. (Nordestina)	Acubertar	2. Alcovitar
M.P. (Nordestina)	Aculá	1. Acolá
V.M. (Nordestino)	Adonde	1. Aonde
M.P. (Nordestina)	Amilhorá	1.Melhorar
V.M. (Nordestino)	Apresentado	1.Saliente ou Enxerido
V.M. (Nordestino)	Aprumá	1.Estabilizar
M.P. (Nordestina)	Arigó	2.É utilizado como uma analogia. No sentido literal é um apelido que se dá a uma ave de arribação típica do nordeste, que vive de lago em lago. No contexto local, foi um apelido atribuído aos migrantes nordestinos.
M.P. (Nordestina)	Arretado	1.Arrojado.
M.P. (Nordestina)	Cabrunco	1.Diabo 2. Carbúnculo, isto é, "tumor grande"
V.M. (Nordestino)	Cuma	1.Como
M.P. (Nordestina)	Desatino	2.Perder a razão
M.P. (Nordestina)	Disavença	2.Briga/Desunião
M.P. (Nordestina)	Disbocada	2. Pessoa que fala muito palavrão.
M.P. (Nordestina)	Disconfiada	1.Dissimulada
V.M. (Nordestino)	Dismantelado	1.Bagunçado
V.M. (Nordestino)	Mais mió	2.Mais melhor
V.M. (Nordestino)	Muage	2. Muagem
M.P. (Nordestina)	Quissó	2. Demasia de uso.
M.P. (Nordestina)	Sabido	1.Inteligente
V.M. (Nordestino)	Garapé	2.Igarapé
V.M. (Nordestino)	Lutava	1.Trabalhava
V.M. (Nordestino)	Arrumar	1.Emprestar

Fonte: Dados da Pesquisa

O contexto social no qual os moradores do Distrito do Iata estão inseridos também influencia na maneira de falar, pois a variação

linguística é fortemente marcada por características de falas rurais. Na fala do entrevistado (V.M.), identificamos os seguintes fenômenos de variação linguística:

Harmonia vocálica: vevi/vive. Conforme Dubois (1989, p. 321): "É um fenômeno de assimilação vocálica que se pode dar com várias vogais de uma mesma palavra: a escolha de uma ou mais vogais numa posição dada não é livre, mas é determinada automaticamente pela presença de uma outra vogal."

Palatalização: trabaiano; trabalhando; fornaia; fornalha; teia/telha. Este é: "[...] um fenômeno particular de assimilação sofrido por certas vogais e consoantes em contato com um fonema palatal." (Dubois, 1989, p. 448).

Prefixos [pre-, per- e pro]: precurar/procurar; preguntei/perguntei. De acordo com Dubois (1989, p. 482), denomina-se de prefixo a "[...] um morfema da classe de afixos que figuram no início de uma unidade léxica, posição na qual ele precede imediatamente, seja um segundo sufixo, seja o elemento radical ou lexema."

Rotacismo: troca do [l] pelo [r] depois de consoante: prantano/plantando. Conforme Dubois (1989, p. 523), chama-se rotacismo "[...] a transformação de sibilante sonora [z] em [r] apical."

Transformação: do [nd] e [mb] em [n e m]: prantano/plantando; falano/falando; comeno/comendo; tamém/também. Conforme Mollica e Braga (2012), esse fenômeno acontece porque a realização dos fonemas "N" e "D" acontecem na mesma zona de articulação, ou seja, são dentais, assim como a realização dos fonemas "M" e "B", que são bilabiais.

Assimilação: é concorrência entre formas antigas e atuais: loiça/louça; fruita/fruta e outros. De acordo com Dubois (1989, p. 75), a assimilação é "[...] um tipo muito frequente de modificação sofrida por um fonema em contato com um fonema vizinho, que se deve ao fato de as duas unidades em contato terem traços articulatórios comuns [...]."

Sobre esse aspecto, podemos citar as concepções de Laraia (2004, p. 38), que enfatiza: "O homem é herdeiro de um longo processo

acumulativo de saberes, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas inúmeras gerações que o antecederam." Corroborando com Laraia (2004), Loureiro (2001, p. 39), afirma; "É evidente que esta é também o produto de uma cumulação cultural que absorveu e se amalgamou com a cultura dos nordestinos que, em épocas diversas, mas especificamente no período da borracha, migraram para a Amazônia." Dessa forma, observamos que no Distrito do Iata as identidades linguísticas foram e continuam sendo constituídas a partir das relações estabelecidas entre os povos ao longo dos anos.

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS, SABERES E MODOS DE VIDA

A Colônia Agrícola do Iata foi criada para atender às necessidades de ocupação do espaço geográfico da faixa de fronteira Brasil-Bolívia e para suprir as necessidades de abastecimento de alimentos na região. O espaço geográfico da Colônia Agrícola do Iata foi organizado em duas áreas, a sede da Colônia Agrícola e suas respectivas linhas. A sede foi instalada estrategicamente às margens da EFMM, nas proximidades dos rios Mamoré e Iata, fato que favoreceu o desenvolvimento do referido polo agrícola.

> Um dos grandes aspectos foi a necessidade de gêneros alimentícios para o Território, e segundo a necessidade também do governo desenvolver uma programação agrícola e esses motivos levaram o governo a criar uma colônia e essa foi escolhida aqui o Iata (Entrevistado: A.S.C).

Dentre os impactos do processo de colonização do Iata, podemos destacar as migrações nordestinas. Contudo, é necessário mencionar os conflitos entre colonos e indígenas que habitavam na região, visto que os povos indígenas foram sendo empurrados para regiões mais distantes. Em pleno desenvolvimento da Colônia Agrícola do Iata, a E.F.M.M foi desativada e este fato acarretou grandes prejuízos aos moradores da região. A localidade ficou isolada e em completo abandono.

> Um dos grandes aspectos foi a necessidade de gêneros alimentícios para o Território, e segundo a necessidade

> também do governo desenvolver uma programação agrícola e esses motivos levaram o governo a criar uma colônia e essa foi escolhida aqui o Iata (Entrevistado: A.S.C).

No período da colonização, os moradores do Iata dedicavam-se, basicamente, às atividades agrícolas:

> Antigamente essa primeira linha aqui entrava o caminhão da própria prefeitura aqui, chegava a dar duas viagens, aqui de agricultura, viagem de laranja, limão todo tipo de fruta. Hoje ele entra aqui na primeira linha e saí na segunda só no giro que ele faz de 35 quilômetros chega lá na boca com seis pessoas, levando um saco de farinha, outro levando umas pupunhas e as frutas laranja, limão se acabou. Tudo virou fazenda (Entrevistado: A.A.S).

As principais atividades econômicas do distrito é a pecuária e a agricultura familiar. Porém, muitos moradores da localidade ainda vivem da pesca. Na percepção de alguns moradores entrevistados, uma possibilidade para a revitalização da localidade seria o Turismo, pois além do patrimônio cultural existente, as belezas naturais do local são pontos que podem favorecer a atividade turística. Eles também relatam que a construção do Hotel Escola despertou na comunidade uma grande expectativa de desenvolvimento. Inclusive, algumas pessoas fizeram investimentos na região, porém, há mais de duas décadas a obra está paralisada:

> O que seria importante pra gente agorinha é que aquele hotel escola funcionasse, pois quando ele foi feito trouxe muita expectativa para a comunidade. Expectativa de emprego, expectativa de melhora de vida [...]. Mas isso, infelizmente, não aconteceu [...] (Entrevistada E.S.T.).

Outra possibilidade de desenvolvimento na opinião dos entrevistados, seria a reativação da EFMM no trecho Guajará-Mirim-Iata, para fins turísticos:

> [...] E que fosse reativada a linha do trem de Guajará –Mirim até o Iata, pois isso iria ativar a economia também, de maneira que a comunidade fosse beneficiada (Entrevistada E.S.T.).

A maioria das famílias cria animais domésticos para consumo e venda. As criações mais frequentes são as galinhas, patos, porcos dentre outros. Muitos moradores do distrito do Iata vivem em propriedades particulares, mas ainda há pessoas que trabalham em terras de terceiros.

Os modos de vida da referida comunidade estão amplamente relacionados com a cultura rural, porém grande parte das moradias são construções em alvenaria, geralmente cobertas telhas de amianto (Brasilit).

Em relação aos eventos sociais, destacamos que no distrito acontecem festas religiosas, torneios de futebol, festival de praia, cavalgada, festa junina, festa do coco e outras.

No Distrito do Iata há um campo de futebol, onde, nos finais de semana, são promovidos campeonatos entre os moradores da localidade e das localidades próximas. Um grande número de moradores é autônomo, outros trabalham na agricultura familiar e também criam animais domésticos para consumo próprio e para vendas. Na comunidade há diferentes religiões, porém, parte da comunidade é católica e frequenta a igreja Católica Nossa Senhora das Graças, fundada ainda quando o Distrito ainda era Colônia Agrícola Presidente Dutra. Outra parte dos moradores são evangélicos.

O acesso a comunidade é realizado por via e terrestre. Verificou-se que transporte fluvial não favorece devido a devido à existência de cachoeiras ao longo do rio, que atrapalham a passagem das embarcações.

Verificou-se que há entre os moradores das comunidades a valorização da natureza. Eles mantem o zelo pelos rios. Se importam com as matas e os peixes.

Ao evocarem suas lembranças, os entrevistados mencionam que apesar das problemáticas vividas no período de colonização, as condições de vida eram melhores que atualmente:

> Aqui tudo era seringal, aqui onde nós estamos conversando era seringal. Do campo de futebol para cá era tudo seringal da primeira linha ali até uns 600 metros para lá pegando a segunda linha que ainda e área do governo. Era tudo seringal, trabalhava na base de 70 pessoas só nesse seringal, fora que o pessoal que já era funcionário daqui. Para você ver o tanto que aqui era, muito mais viável do que hoje a condição só de fora vinha 70 pessoas trabalhar aqui (Entrevistado: A.A.S.).

Na comunidade do Iata é possível identificar uma pluralidade cultural, resultante das misturas dos povos que participaram do processo de ocupação e povoamento do distrito, conforme fragmento de entrevista apresentado a seguir:

> Eu converso sempre com seu Adonias, que é uma das pessoas mais antigas do Iata, e ele sempre conta as histórias de como funcionava o trem o seringal. Ele gosta sempre de contar... Houve uma mesclagem, porque mesclou se os cearenses com os bolivianos, com os índios. Misturou tudo (Entrevistada E.S.T).

Assim sendo, o acúmulo dessas duas culturas em especial, proporcionou a concepção de uma nova forma cultural com suas próprias características. A comunidade aprendeu a construir sua própria cultura levando em conta as diferenças de cada indivíduo e respeitando suas peculiaridades tiveram de entender uns aos outros respeitando seus gostos, um processo que foi construído aos poucos com a colaboração de toda uma comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi discutir e refletir, a partir do registro de narrativas orais, sobre a constituição da história, das memórias e das identidades linguísticas e culturais de migrantes e imigrantes que vivem/viveram no Distrito do Iata, em Guajará-Mirim, Rondônia, na fronteira Brasil-Bolívia.

Os resultados da pesquisa evidenciaram a constituição das identidades linguísticas por meio dos impactos do processo de colonização e (des)colonização do Iata. Durante o processo de colonização os migrantes e imigrantes passaram por adaptação tanto no convívio com pessoas oriundas de outros estados, quanto com imigrantes da fronteira Brasil-Bolívia. As atuais manifestações culturais, saberes e modos de vida foram identificados durante o estudo.

Em relação à organização do espaço geográfico, histórico e sociocultural da referida comunidade colônia agrícola do Iata, verificou-se que sua ocupação se deu para evitar à invasão dos bolivianos nas referidas terras. Os primeiros habitantes da colônia foram os nordestinos e imigrantes da fronteira. Durante muito tempo a colônia foi administrada por técnicos agrônomos que eram designados pelo governo do território e instruídos a organizar a população em linhas da Colônia Agrícola.

As identidades linguísticas e culturais do Distrito do Iata foram constituídas na interculturalidade, as linhas do Distrito do Iata, nas quais eram desenvolvidas atividades agrícolas, transformaram-se em um polo agropecuário. A parte urbana do Distrito ainda mantém parte do Patrimônio histórico preservada: igreja, escolas, posto de saúde, posto policial e a estação da EFMM. A população do Distrito é formada por descendentes de pioneiros e por bolivianos provenientes das localidades da fronteira Brasil-Bolívia.

Destacamos que o Distrito do Iata, que já foi uma próspera colônia agrícola, habitada, principalmente, por nordestinos, preserva muitos traços da cultura nordestina, tem ainda grande influência na constituição da linguagem, da cultura e das identidades, pois muitos descendentes desses migrantes ainda residem no Distrito.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. et al. **Papel da memória.** Tradução e introdução: José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 15287: INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO - Projeto de Pesquisa - Apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

BURKE, Peter. **O que é história cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo, Cultrix, 1989.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Cultura cabocla-ribeirinha**: mitos, lendas e transcultural idade. São Paulo: Amablume, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Apicuri, 2016.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 9 ed. Rio de janeiro: Zahar, 2001.

LOUREIRO, João Jesus Paes. **Cultura amazônica**. São Paulo: Escrituras Editora, 1995.

MATIAS, Francisco. **Pioneiros**: ocupação humana e trajetória política de Rondônia. Porto Velho: Gráfica e Editora Maia Ltda, 1997.

MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à sociolinguística**: tratamento da variação. São Paulo, 2012.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Cristina. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2003. p. 102-142

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2002.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PINTO, Auxiliadora Pinto. **O conservantismo na fala de migrantes nordestinos pioneiros em Guajará-Mirim/RO**. Dissertação de Mestrado, UNIR. Guajará-Mirim-RO, 2005.

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

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Auxiliadora dos Santos Pinto

Doutora em Letras - Literaturas em Língua Portuguesa, pelo IBILCE/UNESP/SJRP. Mestre em Linguística, pela UNIR. Especialista em Metodologia do Ensino Superior, pela UNIR. Especialista em Recursos Humanos, pela UNIR. Especialista em Gestão Pública, pela UNIR. Graduada em Letras, pela UNIR. Graduada em Administração de Empresas, pela UNIR. Professora Adjunta do Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem-DACL, Curso de Letras, da Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR, *Campus* de Guajará-Mirim. Membro do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Literatura Contemporânea de autoria feminina do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil (GPFENNCO). Vice-líder do Grupo de Estudos interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (Geifa). E-mail: auxiliadorapinto@unir.br.

Bethânia Moreira da Silva Santos

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI-Faculdade Católica de Rondônia-FCR. Mestre em Ciências da Linguagem pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. Professora da Rede Estadual de Ensino de Rondônia-SEDUC-RO. Graduada em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas. Atualmente é Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (Geifa). E-mail: bethaniamsilva@hotmail.com.br.

Cleusimar Dias dos Santos

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). É professora na Prefeitura do Município de Nova Mamoré e professora da rede estadual de ensino em Rondônia. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino da arte. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (Geifa). E- mail: cleusimarsantos@hotmail.com.

Eva da Silva Alves

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí-Univali-Dinter com a Faculdade Católica de Rondônia-FCR. Mestre em História e Estudos Culturais pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Campus de Porto Velho. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Santo André, Polo de Guajará-Mirim-RO. Graduada em Letras e Respectivas Literaturas, pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Campus de Guajará-Mirim-RO. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (Geifa) da Universidade Federal de Rondônia-UNIR e Membro do Grupo de Pesquisa Desafios Socioambientais, Saberes e Práticas na Amazônia da Faculdade Católica de Rondônia-FCR. Professora da Faculdade Católica de Rondônia-FCR e do Governo do Estado Rondônia. Bolsista da Faculdade Católica de Rondônia- FCR e da Fundação de Amparo à Pesquisa de Rondônia (Fapero). E-mail: evaalvesgm@yahoo.com.

Márcia Dias dos Santos

Mestre em Ciência da Linguagem pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* de Guajará-Mirim. Especialista em Linguagem e Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* de Guajará-Mirim. Graduada em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* de Guajará-Mirim. Atua como docente do Ensino Superior na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* de Guajará-Mirim. Autora de dois livros de poesia: *Os (des) ajustes da Palavra* e *Onde mora a poesia: palavrinhas para crianças de todas as estações*. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Literatura Contemporânea de autoria feminina do Norte, Nordeste e Centro Oeste do Brasil-GPFENNCO. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (Geifa). E-mail: marcia.santos@unir.br.

Oziel Marques da Silva

Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR, *Campus* de Guajará-Mirim. Graduado em Letras pela UNIR, *Campus* de Guajará-Mirim. Professor Assistente do Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem do *Campus* de Guajará-Mirim, da Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (Geifa). Email: ozielmsilva@unir.br.

Neidimar Vieira Lopes Gonzales

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí-SC; Mestre em Educação; especialista em Psicopedagogia, Pedagoga com habilitação em Orientação Educacional e bacharel em Direito. Prof.ª. Adjunto da Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Pesquisadora do grupo de pesquisa Estudos Interativos e Pesquisa em Educação Inclusiva e do grupo de Pesquisa Práxis. E-mail: neidimar@unir.br.

Regina Célia Linhares Hostins

Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutorado em Sociologia da Educação no Institute of Education, University of London, Inglaterra com a colaboração do Prof. Dr. Stephen Ball. Professora em tempo integral no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade do Vale do Itajaí-SC. E-mail: reginalh@univali.br.

Leidiane da Silva Ferreira

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Técnica em Educação Prefeitura Municipal de Nova Mamoré. E-mail: lelipaz@hotmail.com.

Ely Sandra Carvalho de Oliveira

Mestranda em Educação do Programa Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Especialista em Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes do Rio de Janeiro. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Rondônia. E-mail: elycarvalho16@hotmail.com.

Kary Jean Falcão

Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS. Membro do Grupo de Pesquisa Preconceito, Vulnerabilidade e Processos Psicossociais-PVPP/PUCRS. E-mail: karyfalcao@yahoo.com.br.

Eraldo Carlos Batista

Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica (PUCRS); Faculdade Católica de Rondônia-FCR. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Especialista em Saúde Mental pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Graduado em Psicologia pela Faculdade de Rolim de Moura (Farol). E-mail: eraldo.cb@hotmail.com.br.

Maria de Fátima Lima de Sousa

Mestre em Linguística, pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR, *Campus* de Guajará-Mirim. Especialista em Linguagem e Educação pela UNIR, *Campus* de Guajará-Mirim. Graduada em Pedagogia pela UNIR, *Campus* de Guajará-Mirim. Supervisora da rede estadual de ensino, lotada na E.E.E.F.M. Casimiro de Abreu. Supervisora da rede municipal de ensino de Nova Mamoré. E-mail: fatimaligias@hotmail.com.

Tarciso Pereira da Silva Júnior

Doutorando em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Pará-UFPA. Membro do grupo de pesquisa Desafios socioambientais, saberes e práticas na Amazônia (DGP-CNPq). E-mail: historiadorpsi2@gmail.com.

Michelly da Silva Mendes

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: michellymicaela@hotmail.com.

Alexandre Lucindo da Silva Pereira

Graduado em Letras e respectivas Literaturas, pela Faculdade Pitágoras-Unopar, Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras), pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), Graduando em Segunda Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). E-mail: alexandregmro@outlool.com.

Ana Cristina Zadra Valadares Warszawisk

Graduada em Direito pela Faculdade Milton Campos. Mestra e doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente é professora do curso de Pós-graduação da Faculdade FAEL, professora assistente da Faculdade Estácio de Curitiba e professora em tempo parcial da Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco onde desenvolve grupo de pesquisa em direitos humanos. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Tributário, Internacional, Administrativo e Constitucional atuando principalmente nos seguintes temas: direitos humanos, tratados internacionais, direito internacional, direito tributário e comércio internacional. E-mail: ana.warszawiak@fael.edu.br.

Adriana Fernandes

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* -Doutorado Interinstitucional em Educação-DINTER-UNIVALI-FCR. Membro do Grupo de Pesquisa: Estudos Linguísticos e Internacionalização do Currículo. E-mail: adriana.fernandes@fcr.edu.br.

Ebilene da Silva Serrath

Graduada em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Campus de Guajará-Mirim-RO. E-mail: ebileneserrathsilva@gmail.com.

José de Ribamar Muniz Ribeiro Neto

Mestrando no Programa de Pós-graduação - Mestrado em Estudos Literários (MEL). Graduado em Letras pela Universidade Federal de Rondônia, Campus de Guajará-Mirim. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (Geifa). Membro do Grupo de Pesquisa em Poéticas Moderna e Contemporânea (GPPMC). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Literatura Contemporânea de autoria feminina do Norte, Nordeste e Centro Oeste do Brasil (Gpfennco). E-mail: netoletras2015@gmail.com.br.

João Pedro da Silva Antelo

Mestrando em Estudos Literários. Pesquisador no Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (Geifa) e membro do Grupo de Estudos Teóricos e Literários (Gestelit). E-mail: pedroantelo@outlook.com.br.

Joely Coelho Santiago

Mestra em História e Estudos Culturais. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares Afro-Amazônicos-GEPIAA e membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (Geifa). E-mail: joelicoelhosantiago@live.com.

Juliano Xavier da Silva Costa

Doutorando em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Interinstitucional Univali e Faculdade Católica de Rondônia-Univali-FCR. Membro do grupo de pesquisa: Observatório de políticas educacionais. E-mail: julianoxavier89@hotmail.com.

Paula Simone Fernandes Esteves

Paula Simone Fernandes Esteves. Doutoranda em Estudos Literários, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat/Ppgel). Mestre em Estudos Literários pela Unemat. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Barão de Mauá. Graduada em Letras-Português/Inglês e respectivas literaturas pela Unemat. Atua como professora da Educação Básica pela Secretaria Estadual de Mato Grosso. Desenvolve pesquisas nos estudos da lírica contemporânea, literatura brasileira produzida em Mato Grosso, literaturas africanas de língua portuguesa, autoria feminina. E-mail: paulafetga@hotmail.com.

Lisiane Oliveira e Lima Luiz

Mestra em Estudos Literários pela Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Possui graduação em Letras Português e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Rondônia. Atua como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Rondônia, Campus de Porto Velho. É membro do Grupo de Estudos Teóricos e Literários na Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Guajará-Mirim. Tem experiência na área de Literatura, atuando principalmente nas seguintes áreas: Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado. Atualmente é professora substituta na Universidade Federal de Rondônia, Campus de Guajará-Mirim. E-mail: lisiane.oliveira@unir.br.

Sâmela Fernandes da Costa

Pesquisadora e licenciada em Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura) pela Universidade Federal de Rondônia, Campus de Guajará-Mirim. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (Geifa) E-mail: samelafernandes16@gmail.com.

Geovânia de Souza Andrade Maciel

Mestra em Letras (2019), na Área de Línguas, Linguagens e Culturas Amazônicas, na Instituição Universidade Federal de Rondônia. Pós-graduação em Língua Inglesa pela Associação Juinense de Ensino Superior do Vale do Juruena, 2007. Atualmente faz parte do quadro efetivo de docente do IFRO - Instituto Federal de Rondônia, Campus Ji-Paraná, como professora de Língua Portuguesa e Literatura. Faz parte do Grupo de Pesquisa Estudos Linguísticos, Literários e Socioculturais (Gellso), da Universidade Federal de Rondônia. Também é membro do Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural (Gellic). Seu campo de investigação é o ensino da Língua Portuguesa e da Literatura, com foco na leitura e escrita por meio de práticas que envolvam o Multiletramento Literário. E-mail: geovania.maciel@ifro.edu.br.

Viviane Silva de Oliveira Nolascio

Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Graduada em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná e Graduada em Letras Português-Inglês pela Faculdades Integradas de Ariquemes. É professora de Língua Portuguesa da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frei Henrique de Coimbra. E-mail: profvivianeoliveira@hotmail.com.

Lusinilda Carla Pinto Martins

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista. Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas.

Especialista em Literatura Infanto Juvenil pela PUC-MG. Graduada em Letras pela UNIR. É professora Associada da Universidade Federal de Rondônia-UNIR. E-mail: lcarla22@gmail.com.

Manoel Messias Feitosa Soares

Mestre em Letras, Linguagem e Identidade pela UFAC. Especialista em Psicologia Educacional e Escolar, pela Uninorte. Graduado em História, pela UFAC. Acadêmico do curso de Psicologia (UFAC). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (Geifa). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Literatura Contemporânea de autoria feminina do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil (Gpfennco). E-mail: messiasfeitosasoares@gmail.com.br

Renato Fernandes Caetano

Doutorando em Antropologia Social pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Federal do Amazonas (UFAM/PPGAS). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (Geifa). Membro do grupo de pesquisa Desafios Socioambientais, Saberes e Práticas na Amazônia (DGP-CNPq). E-mail: renato@fcr.edu.br.

Jamita Santos Tirina

Graduada em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Campus de Guajará-Mirim-RO. Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (Geifa). Email: jamtirina@hotmail.com.br.