

Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa
José Augusto Pacheco
Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Orgs.

Cidades e identidades: memória, linguagens e representações



Tree Roots, Inmaculada, Van Gogh, 1890

Cidades e identidades: memórias, linguagens e representações

Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa
José Augusto Pacheco
Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Orgs.



Capa: Equipe organizadora
Editoração e diagramação:
Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Comitê Editorial

Benilton Cruz – FACL/UFPA
Dedival Brandão da Silva – FAECS/UFPA
Jadson Fernando Garcia Gonçalves – FAECS/UFPA
Joyce Otânia Seixas Ribeiro – FAECS/UFPA
Mara Rita Duarte de Oliveira – UNILAB
Vivian da Silva Lobato – FAECS/UFPA

Comitê Científico

Benedito de Jesus Serrão Rodrigues
Elenilce Reis Farias Peixoto
Jacqueline Serra Freire
Joyce Otânia Seixas Ribeiro
Maria Antônia Paixão Feitosa
Marília do Socorro Oliveira Araújo
Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa
Vilma Nonato de Brício

EditorAbaete

DPPG – Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação
Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA
Rua Manoel de Abreu, S/N, Mutirão, Abaetetuba/Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do *Campus* Universitário de Abaetetuba/UFPA-Abaetetuba-PA

C568 Cidades e identidades [recurso eletrônico] : memórias, linguagens e representações / Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa, José Augusto Pacheco, Joyce Otânia Seixas Ribeiro, orgs. – Abaetetuba : EditorAbaete, 2020.

Modo de acesso: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/>

E-book resultante do II Colóquio Cidades e Identidades – Memória, História, representações e silenciamentos e IV Workshop de Integração Internacional, em dezembro de 2019.

Inclui bibliografias

ISBN (e-book) 978-85-92786-32-8

1. Estudos sociais. 2. Identidades. 2. "Território. I. Sousa, Rosângela do Socorro Nogueira de, org. II. Pacheco, José Augusto, org. III. Ribeiro, Joyce Otânia Seixas, org.

CDD 23. ed. - 300

SUMÁRIO

Apresentação

Prólogo

PARTE 1 – CIDADE: HISTÓRIA, MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES	
Da instituição da história e literatura: a presentificação do passado	10
Dedival Brandão da Silva	
“Ensina a menina no caminho em que ela deve andar”: representações de práticas educativas do Instituto Nossa Senhora dos Anjos em memórias de ex-Alunas (1953-1971)	19
Joelma da Silva Trindade, Maria do Socorro Pereira Lima	
Memória, identidade e tradição no Bengui/Belém-PA: uma experiência do Pibid na Escola Maria Amoras de Oliveira	33
Yuri Neri Soares, Larissa de Nazaré Carvalho de Aviz, Salomão Antônio Mufarrej Hage	
Tendências historiográficas e produção acadêmica: uma análise sobre as monografias de TCCS de História da UFPA/Cametá (2009-2018)	46
Alzyr Gonçalves de Melo	
O processo histórico de ocupação da Vila do Palheta Muaná/PA: uma análise do trabalho, território e identidade	62
Ana Caroline Tavares de Medeiro	
História e representações do sistema educativo na Amazônia Colonial (1768 a 1774)	76
Adriene Suellen Ferreira Pimenta, Laura Maria Silva Araújo Alves	
Um olhar sobre o ensino de História nos anos iniciais: uma proposta interdisciplinar com sequência didática	87
Emanuelle da Silva Braga, Sérgio Renato Lima Pinto, Walter da Silva Braga	
A educação masculina em Abaetetuba/Pará na década de 60: a influência dos missionários Xaverianos	102
Evem Neuly Barbosa Ferreira, Maria do Socorro Pereira Lima	
Saberes das águas: intertrocas entre pessoas, saberes e uma ancestralidade Amazônica	115
Eliene da Silva Alves, Eliana Campos Pojo Toutonge	
História e memória da Educação: a primeira instituição pública da primeira infância em Abaetetuba /Pará	127
Henrique Oliveira Araújo	
PARTE 2- IDENTIDADES, LINGUAGENS E RESISTÊNCIAS	
Não é batucada, nem boi-bumbá é o Rancho não posso me amofiná	138
Tatiane do Socorro Correa Teixeira	
Nael diante do limite: história e trauma em dois irmãos de Milton Hatoum	154
Benedito de Jesus Serrão Rodrigues, Ruama Fonseca de Sousa	
A utilização de poemas de versos livres para suscitar nos jovens interesse pela literatura: a poesia livre de Paulo Leminski	163
Luciana Farias Vasconcelos, Patrícia dos Santos Pereira	
Violência e medo em A ilha da ira, de João de Jesus Paes Loureiro	172
Dyellem Silva da Costa; Tânia Sarmento-Pantoja	
A linguagem como instrumento do exercício de poder e violência nas escolas	187
Ruama Fonseca de Sousa, Benedito de Jesus Serrão Rodrigues, Vivian da Silva Lobato	
Representações do agronegócio em propaganda publicitária na mídia: estratégias de inclusão e exclusão de atores sociais	198
Nárgila Silva de Sousa, Renato Matos Marques, Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa	
Abaetetuba, olhares e representações	212
Lídia Sarges Lobato, Joyce Otânia Seixas Ribeiro	
Protagonismo, resistência, performatizado pelo cordão junino Boi Pingo de Ouro do CRAS São Sebastião no município de Abaetetuba	225
Marléa de Nazaré Sobrinho Costa	

Os traços de colonialidade da “produção generificada” do brinquedo de miriti e a resistência do feminismo decolonial	234
Joyce Otânia Seixas Ribeiro, Maylana Emanuelle Pereira dos Santos, Clarice Almeida dos Santos	
Telenovela Malhação e subjetivação juvenil: permanências e resistências	245
Isabel Cristina Baia da Silva, Vilma Nonato de Brício	
A infância em processos judiciais em Belém do Pará: um estudo discursivo sobre o caso do menor Manoel dos Santos (1905)	260
Liliane da Silva França Corrêa, Darlene da Silva Monteiro dos Santos, Gercina Ferreira da Silva	
Ritos fúnebres em Abaetetuba: duas versões em torno da morte	274
Antonildo Sena Rodrigues, Evandro Glauco da Silva Parente, Rosiane de Moraes Peixoto	

APRESENTAÇÃO

A linha de Pesquisa *Identidades: linguagens, práticas e representações* do Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades/PPGCITI e a Rede Interdisciplinar de Pesquisa e Diálogos no Sul Global – Rede IntegraSul, realizaram no mês de dezembro de 2019 o II Colóquio Cidades e Identidades - memória, História, representações e silenciamentos e o V Workshop de Integração Internacional, com a finalidade de ampliar o debate teórico-metodológico sobre cidades e identidades no contexto da Amazônia, assim como potencializar os esforços do Campus de Universitário de Abaetetuba na consolidação do processo de internacionalização, por meio do incentivo ao intercâmbio acadêmico e sociocultural entre os pesquisadores do Sul Global.

Dos eventos, resultaram dois livros digitais: o volume 1 - *Cidades e identidades: memórias, linguagens e representações*, e o volume 2 – *Identidades e educação: políticas, práticas e formação de professores*. Aqui, apresentamos o volume 1, no qual disponibilizamos os artigos que focam no debate sobre cidade e identidades, relacionando-o a outros elementos e marcadores socioculturais.

Há muitas professoras e professores da linha de pesquisa Identidades, bem como de faculdades do Campus de Abaetetuba envolvidos na organização dos livros digitais, contudo, queremos externar nossa gratidão às alunas Maria Antônia Paixão Feitosa, Elenilce Reis Farias Peixoto e Marília do Socorro Oliveira Araújo, pelo incansável empenho e dedicação nas tarefas da comissão científica, sem as quais os livros não teriam sido concretizados.

Esperamos que os conhecimentos produzidos sobre cidade e identidades na região amazônica aqui apresentados, contribuam com pesquisadores/as, estudantes de graduação, de pós-graduação, bem como com os/as demais profissionais que manifestem interesse pelos problemas da região. Boa leitura!

Abaetetuba, dezembro de 2019.

Equipe organizadora.

PRÓLOGO

Para entender uma cidade, é fundamental focalizar a espacialidade, a territorialidade e a historicidade, evitando generalizações e clichês. Mas há outras condições, como as postas por Josiane do Carmo Santos da Silva Dias e Eliana Teles em artigo publicado neste livro digital, como o imperativo de considerar as relações sociais, políticas, culturais, étnico-raciais, as tramas das relações de poder, e, por conta destas últimas, as tensões permanentes entre os agentes sociais.

Levando em conta estas indispensáveis indicações, os autores e autoras deste volume 1 - *Cidades e identidades: memórias, linguagens e representações*, se detêm em um leque de temas que nos levam à compreensão dos eventos e problemas de uma cidade. Este volume 1, está organizado em duas partes interligadas: Parte 1 - Cidade: memórias, histórias e representações, e Parte 2 - Identidades, linguagens e resistências.

Na *Parte 1 – Cidade: memórias, história e representações*, a cidade tem lugar tanto no século XX quanto na contemporaneidade, com destaque para o território, o processo de ocupação, as tradições, e as identidades. Aqui, também há pesquisas sobre instituições não-escolares e escolares e, nestas últimas, estão as pesquisas sobre a escola básica e a universidade, com foco nas identidades, nas representações, na Literatura e na educação de meninos e meninas. Aqui contamos com Dedival Brandão da Silva, Joelma da Silva Trindade, Maria do Socorro Pereira Lima, Yuri Neri Soares, Larissa de Nazaré Carvalho de Aviz, Salomão Antônio Mufarrej Hage, Alzyr Gonçalves de Melo, Ana Caroline Tavares de Medeiro, Adriene Suellen Ferreira Pimenta, Laura Maria Silva Araújo Alves, Emanuelle da Silva Braga, Sérgio Renato Lima Pinto, Walter da Silva Braga, Evem Neuly Barbosa Ferreira, Eliene da Silva Alves, Eliana Campos Pojo Toutonge e Henrique Oliveira Araújo.

A *Parte 2 – Identidades, linguagens e resistências*, dá lugar a pesquisas sobre resistência, literatura, memórias, linguagens, representações, inclusão, a infância em processos judiciais, a performances no carnaval, a quadra junina, e os ritos fúnebres. O coletivo que contribui nesta parte conta com: Tatiane do Socorro Correa Teixeira, Benedito de Jesus Serrão Rodrigues, Luciana Farias Vasconcelos, Patrícia dos Santos Pereira, Dyellem Silva da Costa, Tânia Maria Pereira Sarmiento-Pantoja, Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa, Ruama Fonseca de Sousa, Vivian da Silva Lobato, Nárgila Silva de Sousa, Renato Matos Marques, Lídia Sarges Lobato, Joyce Otânia Seixas Ribeiro, Maylana Emanuelle Pereira dos

Santos, Clarice Almeida dos Santos, Vilma Nonato de Brício, Isabel Cristina Baia da Silva, Marléa de Nazaré Sobrinho Costa, Liliane da Silva França Corrêa, Darlene da Silva Monteiro dos Santos, Gercina Ferreira da Silva e Antonildo Sena Rodrigues, Evandro Glauco da Silva Parente, Rosiane de Moraes Peixoto.

Estes autores e autoras apresentam este conjunto de temas e preocupações em torno das identidades, entretidos em espaço-tempos diferentes, como nas cidades e no campo, no século XIX e na contemporaneidade, em instituições públicas e entidades sociais. O debate está aberto e permite múltiplas possibilidades de reflexão sobre os complexos feixes de relações que, ocorrem nas cidades e, de um modo ou de outro, afetam as identidades.

Abaetetuba, dezembro de 2019.

Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa
José Augusto Pacheco
Joyce Otânia Seixas Ribeiro

PARTE 1

CIDADE:

História, memória e representações

DA INSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA E LITERATURA: A PRESENTIFICAÇÃO DO PASSADO

Dedival Brandão da Silva¹

Introdução

O presente comentário nasceu do tema de uma das mesas-redondas do II Colóquio Cidades e Identidades, intitulada “Texto memória e Texto documento”. Minha formação tendo sido construída no campo da história, antropologia e literatura, creio ser oportuno este comentário, especialmente para tratar da interface entre história e literatura, tomando como eixo de análise a funcionalidade dessas duas práticas sociais na construção do conhecimento num dado contexto social.

Minha proposta é fazer uma reflexão acerca da literatura como sendo da ordem do que uma comunidade chama de literário, sendo que o mesmo processo seletivo ocorre também no âmbito da história, cabendo, portanto, avaliar suas implicações político-simbólicas na figuração do que estamos denominando, respectivamente, “Texto memória” e “Texto documento”.

1 Da prática histórica

Roger Chartier um dos representantes da história cultural francesa contemporânea, referindo-se ao seu compatriota Michel De Certeau sobre a escrita da história toma deste historiador o argumento segundo o qual “antes de saber o que a história diz de uma sociedade é necessário saber como funciona dentro dela”. Creio que esta afirmação é dotada de duas dimensões: uma razão prática e outra simbólica. Em ambos os casos, o que se constata é que o conhecimento histórico é resultado, de uma construção social. À medida que a prática do historiador resulta do trabalho de perlaboração em cujo fazer está sempre presente o caráter seletivo intrínseco à cultura histórica, não é difícil perceber o caráter seletivo e outro, de exclusão, cujas clivagens são feitas pelo historiador.

Em outro seu trabalho (CHARTIER, 1990), este autor informa que o fazer histórico é apreendido como trabalho de análise das fontes, ou seja, das representações de eventos apropriados de diversas formas pelos grupos. Da apropriação efetivada, emerge a

¹ Professor da Universidade Federal do Pará. E-mail: dedivalbs@ufpa.br

interpretação, cuja operacionalização da sua prática ocorre pelo uso da chamada “utensilagem mental” do sujeito, e a representação passando a ser o resultado da expressão da apropriação, permeada de valores imputados à figura da representação. Em síntese, o que o autor quer enfatizar é a presença da subjetividade no ato de tratar da operação histórica.

Tanto no primeiro aspecto referido como no segundo, o que está em jogo como bem já observou Michel De Certeau, é a importância e função do lugar que torna possível a enunciação de um discurso resultante daquela construção. Veja-se nessa passagem o sentido sociológico do lugar:

Ele torna possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns. Mas torna outras *impossíveis*, exclui do discurso tudo aquilo que é a sua condição num momento dado; representa o papel de uma censura com relação aos postulados presentes (sociais, econômicos, políticos na análise) (Apud CHARTIER, 2010, p. 17 - Grifo no original).

Este aspecto é encontrado segundo Chartier em diferentes momentos da narrativa historiográfica, sociedades e contextos, informando que em cada época o fazer histórico “se organiza segundo hierarquias e convenções que traçam as fronteiras entre os objetos históricos legítimos e os que não o são e, portanto, são excluídos ou censurados” (op. cit. p. 18-19). evidenciando-se o caráter subjetivo da história. Na historiografia da Amazônia do oitocentos encontramos ecos dos aspectos dessa escrita narrativa.

A narrativa produzida por Domingos Antônio Raiol intitulada “Motins Políticos ou história dos principais acontecimentos políticos da Província do Grão-Pará desde o ano de 1821 até 1835”, pode ser tomada como exemplo da função social do lugar do historiador. Na época, este sendo considerado como o encarregado-mor da escrita oficial da nação, o regimento da escritura da história está ancorado pelas “instituições técnicas da disciplina, que distribuem de maneira variável conforme a época e o lugar, a hierarquia dos temas, as fontes e as obras” (CHARTIER, op. cit. p. 20). O método utilizado na escrita raioliana é fundamentado no pressuposto segundo o qual o registro da história deveria ser apreendido como sinônimo de “completude, ou seja, como preenchimento dos vazios deixados pela ausência do passado e presente” (GUIMARÃES, 2010, p. 30). Nessa perspectiva, o que predominará é um tipo de narrativa histórica calcada na diacronia dos acontecimentos políticos e militares, na ocultação das relações do cotidiano cultural, numa narrativa escrita de cima para baixo na qual a figura social do cabano como sujeito histórico não é reconhecida.

Não obstante, há que se levar em conta, seguindo as esteiras de Roger Chartier que o tipo de narrativa construído nesses termos não deve invalidar o conhecimento do saber histórico a partir das condições que lhe foram determinadas. Admitindo que a escrita raioiana tenha seguido a visão de “história historicizante” calcada no fato singular, acontecimentos políticos, numa cadeia linear (SOUZA JÚNIOR, 1988) onde o documento escrito oficial era sua matéria prima como documento que traduzia o “real acontecido”, e gerador de um conhecimento objetivo e rigoroso, há que se observar que não se deve atribuir a essa escrita um valor absoluto “mas que também reconheça as variações dos procedimentos e as restrições que regem a operação histórica” (CHARTIER, op. cit. p. 20), fato que exige maior sutileza.

A ocorrência e necessidade de se lidar com essa sutileza pode ser encontrada por exemplo na antropologia histórica. Esta, nascida a partir das preocupações com o imaginário social de um dado período histórico (a época medieval) trouxe em seu bojo para além do documento, a preocupação com a dimensão simbólica como constitutiva também das preocupações do saber histórico. O conhecimento antropológico, marcado pelo seu aspecto fragmentado, relativo, nunca normativo apresentando como sua marca as diversas construções de sentidos que ocorrem nas diversas sociedades, encontra na memória (individual ou coletiva) campo propício à reflexão sobre a tênue relação existente entre história e memória. Esta, ao mesmo tempo que se torna objeto da história, torna-se também “discurso que não obstante informar sobre o real, jamais pretende representá-lo ou abonar-se nele (op. cit. p. 24). Isto posto, creio estar já nesse contexto tratando do processo de instituição da literatura.

2 A instituição da Literatura

Se admitirmos que o conhecimento literário é equivalente a outros tantos discursos existentes, a ideia de literatura apresenta-se como uma instituição, ou comunidade interpretativa que legitimaria este ou aquele discurso como pertencente ao campo da literatura, em detrimento de outros, que estariam classificados como não pertencentes ao cânone literário. Por isso, é possível argumentar que a literatura, segundo já referido, é da ordem do que uma comunidade chama de literário, não sendo necessariamente uma criação. Nesse sentido, caberia indagar se as letras de um cordel produzidas por um cancionero do

povo poderiam ser consideradas portadoras de alguma literariedade, ou estaria mais propícia à denominação de criação popular com acentuado julgamento de valor.

2.1 A literatura como forma de escrita da memória

Ricardo Piglia (1991), escritor argentino contemporâneo, em seu clássico artigo “Memoria y tradición” descreve a tarefa-busca do escritor no sentido de mostrar de que maneira ele trabalha com a “ex-tradición”, ou seja, que por conta dessa visada ele pode fundar a identidade de uma cultura. Toma como argumentos centrais o fato que a memória é a tradição, e que a linguagem não é propriedade de ninguém, assim como a identidade de uma cultura se constrói na tensão entre o que não é de ninguém, o anônimo e o uso privado da linguagem de onde se constitui a literatura. Sua tese central no referido ensaio é que as literaturas marginais têm a possibilidade de um manejo próprio, irreverente das tradições centrais. É desse lugar que o escritor lança segundo o autor sua “mirada estrábica”: apropriando-se, compilando-a, falsificando a cultura estrangeira para criar o novo como emblema da alteridade.

Nessa perspectiva, segundo a qual a literatura assume-se como ato performativo, entre realidade e ficção não há separação como que a imaginar duas realidades diametralmente opostas. Cada autor irá recortar suas letras (a letra não é morta, constrói várias realidades) a partir do alfabeto da cultura. A literatura ao abrir uma linha para o futuro, descreve o tempo, os saberes, num discurso que não fala em nome do registro da história, embora se constitua em instrumento de primeira ordem para esta.

Retomando um aspecto importante de meu comentário que é a relação sutil existente entre história e memória já referido, lembro que enquanto a história está pautada na representação do passado o discurso memorialístico como tradição ancora-se no reconhecimento do passado. Não se trata, porém, da noção de tradição conservadora, e sim como um constante devir, uma construção. Creio que os comentários de Roger Chartier podem iluminar os aspectos dessa relação tênue como venho demonstrando. Segundo ele o trabalho de busca de “certificação do passado” “baseia-se numa ordem epistemológica cujas premissas são a prova documental, a construção da explicação e a colocação em forma literária, numa epistemologia da verdade; já a memória parte da certeza da existência do passado, e é tomada como ‘matriz de história’, cujo princípio o testemunho, que se apresenta como fiador da existência de um passado que foi e não é mais, residindo aí o chamado ‘regime

de crença” (op. cit. p. 21-24). Os aspectos presentes no plano da memória como ficção estão presentes em Piglia, sobretudo no que tange à perlaboração da ideia de memória que não está subsumida num valor fixo e sim de uma memória em diferença.

Diante disso, é possível argumentar que a concepção de memória em Piglia está inserida numa memória criadora, como invenção do passado e não como continuidade da tradição, como acúmulo e reafirmação daquele passado. O mesmo acontecendo com a ideia de tradição como ato falho, descontínuo, capaz de assumir o sentido de um ato de valorização, posto que passado e presente são simultâneos, não são pedagógicos.

A memória, portanto, é sempre uma forma de ficção. No ofício do escritor, os historiadores têm demonstrado de forma recorrente a apropriação executada pelo literato na busca de sua narrativa de representação do passado. Chartier elenca três aspectos dos quais refiro apenas dois acerca desse processo. Veja-se o fragmento a seguir.

A primeira é a evidenciação da força da representação do passado propostas pela literatura. [...] O teatro, nos séculos XVI e XVII, e o romance, no séc. XIX, se apoderaram do passado deslocando para o registro da ficção literária fatos e personagens históricos e colocando no cenário ou na página situações que foram reais ou são apresentadas como tais. [...] Uma segunda razão [...] reside no fato de que a literatura se apodera não só do passado, mas também dos documentos e das técnicas encarregadas de manifestar a condição do conhecimento da disciplina histórica. Entre os dispositivos da ficção que minam a intenção ou a pretensão de verdade da história, capturando suas técnicas de prova, deve-se colocar o ‘efeito de realidade’ definido por Roland Barthes ([1968] 1984) como uma das principais modalidades da ‘ilusão referencial’ [...] CHARTIER, 2010, p. 27).

Em seu trabalho de perlaboração há que se reconhecer que a escrita literária se torna na interface com a história em ato político por excelência à medida que interfere no discurso narrativo como um todo. Além disso, a literatura não se apresenta como um campo fechado e sim como voz que se faz articular, numa espécie de reservatório de formas interdiscursivas. Neste contexto, ela se assume como um novo escrito territorial, escrito este que está sendo feito e refeito e não necessariamente o discurso que o cânone literário estabelece como legítimo.

2.2. A Presentificação do passado

Quando o romancista Dalcídio Jurandir constrói sua narrativa romanesca em “Marajó”, romance publicado em meados da década de 1930, há em sua construção um

trabalho de memória, cuja representação do passado pela literatura ocorre por conta do “apoderamento do passado” pelo escritor nos moldes referidos acima, permitindo assim a criação da “ilusão de um discurso histórico”. Ao denunciar em seu romance a vida social em Marajó marcada pela velha política dos coronéis, a condição precária da população e seus modos de vida, de pensar e de ser na região, bem como os saberes ali existentes, ele demonstra que o discurso literário produzido não é um discurso que fala em nome do registro histórico, como já referido. Efetivamente, segundo aponta Chartier, em relação a este aspecto “as obras de ficção e a memória conferem uma presença do passado, mais poderosa do que a que estabelecem os livros de história” (CHARTIER, op. cit. p. 21).

O comentário acima vem ao encontro do sentido do ato de narrar em Walter Benjamin. Para este autor, narrar é criar vias de comunicações e passagens de uma geração para outra estabelecendo por assim dizer o intercâmbio de experiências. E a história “é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras”, (BENJAMIN, 1994, p. 229) contribuindo para tal a subjetividade do narrador que se encarregará de desregular o tempo.

Em um ensaio que trata da escrita da história e da tensão constitutiva do trabalho do historiador (GUIMARÃES, 2010) com vista a “produzir sentido para as experiências passadas como forma de podermos inventar nosso presente e nosso futuro alargando nossos horizontes de expectativas” (op. cit. p. 32), a mesma preocupação pode ser encontrada na urdidura do texto ficcional, quando, por exemplo, escritores da Amazônia constroem em suas narrativas o sentido de valorização da imagem do cabano como sujeito responsável num dado momento da história no constructo da narrativa nacional.

No final de seu estudo, lança a seguinte questão: “qual o futuro do passado”? Com tal pergunta o que o historiador propõe é a necessidade de reflexão acerca das formas de tratamento e elaboração do passado. E sentencia:

Formular uma questão para o futuro é ainda, segundo penso, acreditar na vida e nas possibilidades de transformação pela ação humana, sem, no entanto, acreditar que o futuro nos aguarda com a casa pronta. Termino com Italo Calvino, para quem só teremos algum futuro se quisermos e fizermos um presente. E acrescentaria: se formos capazes de reinventarmos constantemente nossos passados” (GUIMARÃES, op. cit. p. 39).

A ação humana da qual refere-se o historiador encontra-se presente no processo de historicização da memória tarefa comum seja ao historiador ou ao literato. Quando houve a

iniciativa da criação do mini-museu do Campus Universitário de Abaetetuba, sua territorialidade esboça aquela inquietude evocada acima pelo historiador, à medida que o espaço do museu representa a atualização do passado e da memória coletiva. Assim como o abandono da prática do carnaval das escolas de samba na cidade ou a retirada do termo “Folclore” do título do evento que durante 38 anos existe na cidade, encontramos em tais experiências atos de silenciamentos que precisam ser deslocados para uma concepção mais afirmativa e crítica de pensamento social.

3 Narrativa histórica e narrativa literária

Admitindo a argumentação acima referida de que “é o presente que torna o passado significativo” (GUIMARÃES, 2010 p. 31), creio ser oportuno agora tratar da narrativa histórica e literária avaliando seus caminhos metodológicos num enfoque que seja possível estabelecer por meio de um paralelismo as diferentes estruturas de narrativas constitutivas de cada uma delas. Para efeito desta empreitada sigo de perto os argumentos do historiador Geraldo Mártires Coelho (2004) que estabelece na interface entre os dois campos interdiscursivos alguns pontos críticos a destacar.

Para este autor, tomando como referência outros autores, o historiador é um contador de histórias, o que de início nos faz pensar numa certa analogia com o ficcionista que também pode ser considerado como tal, pois em ambos os casos a invenção discursiva do passado concepção encontrada em um historiador como Hyden White, pode também estar presente segundo foi referido em um romancista como Dalcídio Jurandir. Nessa comparação, entretanto, na narrativa histórica o que se busca é o “passado real” e na ficção literária os “reais acontecidos”. Deste aspecto inicial, constatar-se-á para o historiador, que a literatura constitui-se em fonte na invenção do passado e a produção do passado real será realizado sob a forma do texto documento, enquanto no plano da ficção a literatura processará a experiência do vivido na forma do texto memória. Veja-se o fragmento no qual é ilustrativo a marcação da diferença:

A literatura é uma forma de pensar a história e recriar o vivido, sem, contudo, o imperativo epistemológico desta. Por isso mesmo a narrativa literária, para o historiador, compõe-se de relatos que se incorporam ao universo das fontes utilizadas construção/invenção do passado. [...] A narrativa literária, pela voz do narrador, constrói um enredo ‘que poderia também ter ocorrido’. Assim, o discurso literário recria, representa e re-apresenta o objeto narrado, reordenando o enredo em correspondência com a pedagogia da imaginação” (COELHO, op. cit. p. 3).

O que se depreende, portanto, em ambas as perspectivas, seja a do historiador e mais intensamente do ficcionista, é a presença do imaginário segundo afirma o historiador referido uma vez que segundo este o imaginário é o responsável pela criação de “uma ideia de realidade, de uma imagem, de ‘uma realidade construída em nosso espírito a partir de uma interação entre as estimulações existentes e uma sedimentação cultural anterior’” (*Idem*, p. 3), dando origem assim às representações como construções sociais. Dessa forma, as representações construídas por meio do discurso histórico e do discurso literário, conclui o historiador, muito se assemelham, porém, seguem caminhos metodológicos e estruturas narrativas diferentes.

Considerações finais

O sentido social dos dois tipos de narrativas tratadas pode ser localizado na natureza de suas produções discursivas. A história, entendida como saber ou conhecimento sobre a verdade dos acontecimentos o que reflete uma incessante busca de objetividade em sua prática. A literatura, por sua vez, apresentando-se muito mais como ato performático e numa linguagem mais aberta, mais transversal acerca do real, em cujos cruzamentos e construções acerca do passado, trabalha mais incessantemente o imaginário social como fundamento de sua discursividade. Para Chartier, referindo-se à história, a partir de De Certeau, esta constitui uma “maquinaria que extrai da citação uma verossimilhança do relato e uma verdade do saber. Ela produz credibilidade”, estes dois princípios também estão contidos no discurso da literatura, com a observação de que ali sua verdade é de outra natureza.

A busca de tais aspectos, ocorre por meio de processos e regimes de escritas metodologicamente diversas segundo foi demonstrado acima. O projeto de escritura da história levando muito mais em conta o “imperativo epistemológico” e foros de cientificidade, embora não fugindo da necessidade de trabalhar o imaginário como condição para a construção de suas imagens do passado. Nesse patamar de organização, a memória e a ficção pesam nessa construção. A primeira, no sentido de se constituir em “matriz de história”, a segunda, ou seja, a literatura, atuando como fonte na invenção do passado. Por fim, reside na ação dos dois artífices da urdidura da representação de um passado a saída para o que buscam os historiadores – e que também é tarefa do escritor e do poeta – o fato de que “é o presente que torna o passado significativo”. Essa tarefa é de todos nós.

Referências

- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas v. 1).
- CHARTIER, Roger. Introdução. In: _____. **A história cultural: entre práticas e representações**. São Paulo: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1990.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2ª ed. Trad. Cristina Andines. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Ensaio geral)
- COELHO, Geraldo Mártires. **Apontamentos do Doutorado**. Belém, 2004.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU, Martha et. al. **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino da história**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.
- JURANDIR, Dalcídio. **Marajó**. Belém: CEJUP, 1992.
- PIGLIA, Ricardo. Memoria y Tradición. In: **Anais do 2º Congresso Abralic**. Belo Horizonte: UFMG, v. 1, 1991.
- RAIOL, Domingos Antônio. **Motins Políticos: ou história dos principais acontecimentos políticos da Província do Grão-Pará desde o ano de 1821 até 1835**. Belém: UFPA, 1970, 3 vls.
- SILVA, Dedeval Brandão da. Cabanagem e atualidade no imaginário novecentista. In: _____. **Cabanagem narrativas da nação: estudos de Literatura Comparada**. Belém, 2008.
- SOUZA JÚNIOR, José Alves. A “Escola francesa” ou a “Escola dos Annales”. In: **Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas**. Belém, n. 17, p. 66-88, jul./set., 1988.
- VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: FLAMARION, Ciro; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história: ensaios de história e metodologia**. Rio: Editora Campus, 1997.

“ENSINA A MENINA NO CAMINHO EM QUE ELA DEVE ANDAR”: REPRESENTAÇÕES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DO GINÁSIO NOSSA SENHORA DOS ANJOS EM MEMÓRIAS DE EX-ALUNAS (1954 -1970)

Joelma da Silva Trindade²
Maria do Socorro Pereira Lima³

Introdução

O presente estudo investiga a representação da educação de meninas do Instituto Nossa Senhora dos Anjos (INSA) a partir da memória de ex-alunas que estudaram o curso ginásial na instituição, entre os anos de 1954 a 1970. O recorte temporal feito na pesquisa (1954-1970), em tese, corresponde ao período em que a referida instituição passou a disponibilizar o curso ginásial, considerando que o Ginásio Nossa Senhora dos Anjos foi oficializado no ano de 1954.

Contudo, é importante ressaltar que o Instituto Nossa Senhora dos Anjos foi fundado no ano de 1953, pelas Irmãs Missionárias Capuchinhas do Brasil, que vieram ao município de Abaetetuba para fundar o Educandário Nossa Senhora dos Anjos, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento de um projeto educativo voltado inicialmente para o público feminino. Ou seja, a primeira nomenclatura da instituição correspondia ao ensino primário, o que foi alterado a partir de 1954 com a inserção de outros cursos.

Levando esse contexto em consideração, o presente trabalho analisou as representações de ex-alunas do Instituto Nossa Senhora dos Anjos a respeito da educação que receberam no curso ginásial, no período de 1954 a 1970. O fracionamento deste objetivo geral resultou nos seguintes objetivos específicos: conhecer, a partir das memórias de ex-alunas, os interesses pessoais das famílias em confiarem a formação educacional das filhas às Irmãs Missionárias Capuchinhas; elaborar um mapeamento do perfil social, econômico e profissional dessas ex-alunas e analisar, a partir dos relatos memorialísticos de ex-alunas, as práticas educativas do Ginásio Nossa Senhora dos Anjos, no período delimitado.

Importa ainda ressaltar, que o interesse por esta temática surgiu em um projeto de pesquisa coordenado pela Prof^a Dr^a Maria do Socorro Pereira Lima, intitulado “História e

² Graduada na Universidade Federal do Pará/UFPA. E-mail: trindadojoelma21@gmail.com

³ Doutora na Universidade Federal do Pará/UFPA. E-mail: soclimma@yahoo.com.br

memória do Instituto Nossa Senhora dos Anjos: o impacto na ação educacional de meninas abaetetubenses (1953-1980)”. Deste projeto, surgiu a pesquisa intitulada “Representações da educação de meninas no Instituto Nossa Senhora dos Anjos em memórias de ex-alunas” apresentada com uma problemática extremamente significativa que culminou no presente recorte de pesquisa.

Atribui-se a esta pesquisa a relevância tanto acadêmica, quanto social, uma vez que a temática em questão está inserida no campo da história da educação abaetetubense, principalmente pelo fato de serem escassos estudos nessa área, o que contribui para o ocultamento de grande parte da história do povo abaetetubense. Sendo assim, o presente trabalho surge como uma resposta a essa escassez, para dar a devida visibilidade para a história da educação do município de Abaetetuba e possivelmente provocar o aumento de produções científicas nessa área.

De um modo geral, o presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de cunho documental e bibliográfico que trouxe à tona, inclusive, documentos disponíveis no acervo do Instituto Nossa Senhora dos Anjos, além de aportes teóricos que foram indispensáveis para a devida fundamentação das análises produzidas. Além disso, foi utilizada a História Oral como técnica de pesquisa, associando os registros memorialísticos de 5 ex-alunas⁴ do curso ginásial ofertado no Instituto Nossa Senhora dos Anjos, caracterizando-os como fonte complementar as informações disponíveis nas documentações.

Entre os documentos utilizados neste estudo, destacam-se: o Estatuto do Instituto “Nossa Senhora dos Anjos” (1968) e o Estatuto do Ginásio “Nossa Senhora dos Anjos” (1953). No que concerne à pesquisa bibliográfica, foram utilizados autores conceituados como Roger Chartier (1990), um dos principais representantes da Nova História Cultural, teoria que “[...] tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social e construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Ou seja, essa perspectiva busca a representação de como diferentes realidades são constituídas e interpretadas ao longo da história.

Com base nisso, esta pesquisa considera a noção de representações coletivas - apresentada por Chartier (1990) - para analisar, sobretudo, os dados coletados nas narrativas de ex-alunas do INSA, especificamente do curso ginásial, que evidenciam a proposta educativa

⁴ Todas residentes do município de Abaetetuba e com idade acima de 65 anos.

da época em que viveram, orientada por anseios e desejos de uma dada realidade social no que se refere à educação de meninas. Por esse motivo, utilizou-se também a História Oral como técnica de pesquisa, intencionando resgatar na memória de ex-alunas dados relevantes relacionados a temática.

Além disso, na coleta das narrativas orais, foi utilizada a entrevista do tipo semi-estruturada, que segundo Boni e Quaresma (2005) é muito utilizada quando se deseja proporcionar um maior direcionamento para o tema, possibilitando a intervenção do pesquisador/entrevistador a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Sendo assim, a partir da metodologia utilizada, a pesquisa evidenciou que a educação de meninas no Instituto Nossa Senhora dos Anjos, no que tange ao curso ginásial, estava de acordo com o modelo educativo apregoado na sociedade da época. Dito de outro modo, os relatos orais de ex-alunas evidenciaram que o referido curso compreendia uma educação pautada em princípios morais e religiosos que visavam incutir nas alunas o papel de boa esposa, mãe exemplar e dona do lar.

1 Um breve histórico do Instituto Nossa Senhora dos Anjos

A fundação do Instituto Nossa Senhora dos Anjos, no município de Abaetetuba, teve influência da Congregação das Irmãs Missionárias Capuchinhas do Brasil, uma associação que foi fundada na capital paraense a 28 de dezembro de 1904, fruto do trabalho desenvolvido pelo Frei João Pedro de Sexto (AGENDA ESCOLAR DO INSA, 2003), um capuchinho que além de propagar a fé católica, também levava educação e assistência aos pobres em várias regiões do Brasil.

Assim como em Belém do Pará, a vinda dessas religiosas para Abaetetuba também foi resultado da iniciativa de uma autoridade religiosa, Frei José Maria de Manaus, que junto à Superiora Geral das Irmãs Missionárias Capuchinhas, solicitou a vinda das religiosas à cidade de Abaetetuba para reforçar o trabalho evangelístico (Revista INSA 25 anos, 1978).

Atendendo a referida solicitação, no dia 6 de março de 1953, no porto-do-sal, em Belém, embarcavam a bordo do “Chiquinho Ferreira”⁵ algumas autoridades religiosas, inclusive, as 6 capuchinhas que fundaram o INSA, a saber: Otávia Maria de Cabedelo, Antônia

⁵ Barco motor do senhor Francisco Marques Ferreira.

Maria de Pedro, Zita Maria de Barra do Corda, Nazaré Maria de Parnaíba, Domingas Maria de Fortaleza e Stella Maria de Itapipoca (REVISTA INSA 50 ANOS, 2003).

Segundo Machado (2014), nesse contexto os engenhos de Abaeté ainda produziam, com as linhas fluviais do Tocantins e do Amazonas, o produto era exportado e isso garantiu a sobrevivência dos engenhos até o início dos anos de 1970. Além dessa atividade econômica, a economia do município contava também com o regatão, atividade que funcionava com a instalação de armazéns nas embarcações que saiam de Abaetetuba e iam em direção ao Baixo-Amazonas, comercializando diversos produtos, inclusive, a cachaça.

Sendo assim, na década de 50, os comerciantes e os donos de engenho formavam as famílias favorecidas da cidade, que por sinal, foram indispensáveis para a materialização da proposta educativa das irmãs, tendo em vista que, de acordo com o Livro de Ocorrências (1953) o povo de Abaetetuba, principalmente o comércio, contribuiu financeiramente para os reparos da casa e construções do sobradinho onde as capuchinhas formaram a comunidade (LIVRO DE OCORRÊNCIAS DO INSA, 1953).

Levando em consideração esse apoio da comunidade abaetetubense, “A 7 de Março de 1953, [...] as Irmãs Missionárias Capuchinhas de São Francisco de Assis do Brasil, fundaram na cidade de Abaetetuba, Estado do Pará, o Educandário Nossa Senhora dos Anjos [...] (REVISTA INSA 25 ANOS, 1978, p.9). Importa destacar, que essa nomenclatura - “Educandário Nossa Senhora dos Anjos” - foi a primeira denominação do INSA, já que no início a instituição funcionava nas dependências do Grupo Escolar de Abaetetuba e compreendia apenas o ensino primário.

Um ano depois, como o educandário oferecia poucos cursos, as irmãs sentiram a necessidade do “povo” e resolveram trabalhar para ampliar o programa educacional com a inclusão do curso ginásial. Na época, elas encontraram dificuldades para fundar o ginásio, visto que o Educandário ainda funcionava no antigo Grupo Escolar que não suportava a demanda de mais um curso.

Contudo, como o problema principal foi a falta de prédio para sediar o Ginásio, o prefeito Sr. Joaquim Mendes Contente, segundo informações registradas em um Livro de Ocorrências do INSA (1953), em 17 de agosto de 1953, propôs-se em terminar a construção de um prédio localizado próximo à praça da bandeira. Deste modo, o curso Ginásial foi acrescentado no currículo da instituição, o que originou uma nova denominação: Ginásio

Nossa Senhora dos Anjos, que tinha por finalidade oferecer às alunas esmerada formação religiosa, moral e intelectual (ESTATUTO DO GINÁSIO “NOSSA SENHORA DOS ANJOS”, 1953).

Com o passar do tempo, como consequência da estabilidade social e econômica dessa instituição, foi instituído no ano de 1958 um terceiro curso, relacionado à formação de professoras Normalistas. Embora, inicialmente os três cursos estivessem desvinculados, em 1968, o Estatuto do Instituto “Nossa Senhora dos Anjos” passa a englobar os três cursos mencionados, organizando-os da seguinte forma:

Art. 20- O Pré-primário e primário, sob a denominação de Educandário Nossa Senhora dos Anjos, fundado a 7 de março de 1953, na cidade de Abaetetuba, Estado do Pará; Ginásial, sob a denominação de Ginásio de Nossa Senhora dos Anjos, oficializado pela portaria nº 576 de 30 de junho de 1954, expedido pelo ministério de Educação e Cultura; Normal pedagógico, sob a denominação de escola Normal/ Nossa Senhora dos Anjos, fundada em 17 de março de 1958, cuja outorga de mandato, nou têrou do Art. 1º do decreto nº 3788, de 27 de outubro de 1961, foi publicada pelo Diário Oficial de 31 de outubro de 1961 (ESTATUTO DO INSTITUTO “NOSSA SENHORA DOS ANJOS”, 1968).

Ou seja, com essa unificação não foram descartadas as outras denominações que caracterizavam os diferentes cursos, apenas foram englobados em um mesmo regulamento, com uma nomenclatura ampla que compreendia todos os cursos existentes (inclusive o ginásial): “Estatuto do Instituto Nossa Senhora dos Anjos”.

Mesmo considerando essas reformulações, cabe ressaltar que este estudo analisou, especificamente, as representações de ex-alunas do INSA que ingressaram no ginásio a partir do ano de 1954, com uma delimitação que se estende até o ano de 1970.

2 Ex-alunas: quem são?

Os relatos orais de ex-alunas do Instituto Nossa Senhora dos Anjos, são fontes que contribuiram para a “reconstituição” histórica exigida pela temática em questão. No entanto, é importante ressaltar que os relatos memorialísticos foram concebidos neste trabalho como complemento das fontes documentadas, o que Santos e Araújo (2007) caracterizam de História oral como técnica de pesquisa, isto é, que não ocupa o lugar de fonte independente, mas complementa as fontes de pesquisa que necessitam ser completadas.

Tendo em vista a necessidade de complementação das fontes documentais, foram entrevistadas 5 ex-alunas do Instituto Nossa Senhora dos Anjos, todas residentes do município de Abaetetuba e com idade acima de 65 anos. O quadro a seguir apresenta a identificação

desses sujeitos, no que tange aos seguintes aspectos: nome, idade, ano em que estudaram o curso ginásial no instituto e a condição de ingresso no ginásio.

Quadro 1: Identificação dos sujeitos da pesquisa: ex-alunas

NOME	IDADE	ANO	CONDIÇÃO	CURSO
Terezinha Ferreira	72 anos	1954	Pensionista	Ginásial
Maria Edna	77 anos	1957	Pensionista	Ginásial
Maria José Carneiro	76 anos	1960	Pensionista	Ginásial
Raimunda (Senita)	68 anos	1966	Bolsista	Ginásial
Miralda Maués	67 anos	1967	Bolsista	Ginásial

Fonte: Produção da autora, janeiro, 2019.

Além dos dados apresentados no Quadro 1, foram necessárias outras informações que apontam necessariamente para o atual perfil das ex-alunas, com o objetivo de associá-lo, na medida do possível, com a educação que elas receberam no INSA. Essas informações, estão elencados no Quadro 2, no que se refere ao estado civil, filhos, religião e ocupação.

Quadro 2: Perfil social, econômico e profissional das ex-alunas

NOME	ESTADO CÍVIL	FILHOS	RELIGIÃO	OCUPAÇÃO
Maria Edna	Viúva	4	Católica	Comerciante
Terezinha Ferreira	Solteira	0	Católica	Professora aposentada
Maria José Carneiro	Solteira	0	Católica	Professora aposentada
Miralda Maués	Casada	4	Católica	Professora aposentada e particular
Raimunda (Senita)	Casada	3	Católica	Professora aposentada

Fonte: Produção da autora, janeiro, 2019.

Ao observar os aspectos apresentados no Quadro 2, é possível verificar que do total das ex-alunas entrevistadas a maioria casou e 3 tiveram filhos. Além disso, foi realçado que todas as ex-alunas atualmente seguem a doutrina católica, ou seja, seguem os mesmos

princípios propagados pelas Irmãs Missionárias Capuchinhas. No que se refere a ocupação das entrevistadas, é possível verificar que das 5 ex-alunas, uma ainda exerce a profissão de comerciante e as demais são aposentadas.

Cabe enfatizar que, essas informações elencadas no Quadro 1 e 2 foram relevantes, principalmente no campo das análises e discussões, por se tratar de dados que foram indispensáveis na análise das narrativas orais⁶.

3 As práticas educativas e suas representações

No ano de 1954, o Ginásio Nossa Senhora dos Anjos se caracterizava como uma instituição de ensino secundário, particular, religioso e assistencialista. Na época, o referido estabelecimento atendia prioritariamente as filhas da elite abaetetubense, contudo, também eram ofertadas bolsas de estudo para meninas carentes, só que nesse caso, as vagas eram limitadas não atendendo toda demanda do município.

Uma das ex-alunas que pertenceu a classe da elite, justifica o interesse de sua família em confiar sua educação às capuchinhas empregando o seguinte argumento:

Eles me colocaram no INSA por causa da formação, uma criança educada em um colégio de freiras teria uma educação diferenciada, justamente porque elas abordavam a religião [...] tinha evangélica que estudava lá, mas não tinha problema, se elas quisessem assistir aula, bem, mas se não, elas saíam da aula porque a instituição não podia impor (EDNA, novembro, 2018).

Com base nesta narrativa, o interesse em confiar na educação oferecida pelas freiras, estava direcionado a formação religiosa, ou seja, o caráter religioso colocava a instituição em destaque diferenciando-a das demais escolas do município. A fama da instituição repercutiu tanto, que até famílias menos favorecidas apostaram na educação disponibilizada pelas religiosas, um esforço reconhecido pelas próprias ex-alunas, tendo em vista que nesses casos, as famílias não tinham grandes condições financeiras. A ex-aluna Maria José relata um pouco dessa experiência, no ano de 1960:

Eu passei do Basílio para o INSA porque só ele que tinha na época o curso ginásial, eu era pobre, minha mãe me colocou no INSA com grande esforço mesmo, ela queria que a gente estudasse, ela dizia: “não tenho herança para deixar para vocês, a única herança é os estudos”, ela incentivava muito, hoje eu não sou rica, mais vivo muito bem (MARIA JOSÉ, novembro, 2018).

⁶ Importa explicitar que os dados do Quadro 2 complementam as informações do Quadro 1, a diferença entre eles é que o primeiro quadro aponta principalmente dados das entrevistadas quando alunas do INSA, enquanto que o segundo, evidencia dados atuais de cada uma delas.

Em tal caso, o interesse da mãe não estava diretamente relacionado com a formação religiosa oferecida pela instituição e sim com um curso que apenas o INSA oferecia na época. Deste modo, a proposta educacional das religiosas possibilitava um nível elevado de formação, que para algumas famílias carentes significava uma possibilidade de ascensão social.

Diferentemente desse caso, outras ex-alunas relataram que estudaram com bolsas de estudo, mas que para isso, precisaram passar em uma rigorosa prova de seleção. Essa informação, pode ser constatada no relato de uma das ex-alunas que ingressou no curso ginásial em 1966:

[...] eu sonhava em estudar no INSA, [...] minha família não me incentivou, mas, eu fui para o INSA conversei com as irmãs na secretaria, eu e outras, outras colegas, fomos com a irmã e ela autorizou e escreveu a gente para fazer a prova de bolsa, quem conseguia tinha vaga para estudar lá, eram muitas meninas para poucas vagas, mas eu consegui (SENITA, dezembro, 2018).

Nessa narrativa, a ex-aluna relata que, na época, para ingressar como bolsista no INSA teve que disputar vaga com outras meninas. Ainda evidencia, que eram disponibilizadas poucas vagas na prova de seleção, o que claramente apontava a dificuldade de ingresso de meninas carentes na instituição supracitada.

Deste modo, é possível inferir que o Instituto Nossa Senhora dos Anjos, no que tange ao curso ginásial, despertou o interesse tanto da elite, quando do povo, já que a instituição se destacava, sobretudo, pelo modelo educativo pautado em princípios morais e religiosos. Além disso, na época, a cidade de Abaetetuba não tinha instituições educativas de ensino secundário, o que colaborava ainda mais para o destaque do instituto.

Assim, em busca da representatividade social, a proposta educacional das Capuchinhas compreendia um ensino diversificado, com disciplinas e práticas educativas que refletiam os interesses das famílias abaetetubenses, visando, sobretudo, estimular em todas as alunas o compromisso com um padrão feminino reproduzido naquela época.

Em vista disso, o Regimento Interno do Ginásio Nossa Senhora dos Anjos [s.d], no art. 31, prescreve as seguintes práticas educativas: educação religiosa, educação cívica, educação doméstica e artes femininas, das quais eram escolhidas apenas duas levando em consideração a possibilidade de realização.

Comparando as informações do regimento mencionado com as informações disponíveis nas narrativas orais, foi possível perceber que uma das principais práticas

educativas do curso ginásial estava diretamente ligada à formação religiosa das alunas, que por sinal, estava pautada nos princípios do catolicismo.

Intentando uma formação nessa perspectiva, as capuchinhas proporcionavam às alunas momentos de devoção antes de iniciar às aulas, como afirma uma das entrevistadas que ingressou no curso ginásial, em 1954:

[...] a gente era formada nessa prática cristã, tanto é que quando a gente chegava na escola, [...] ia na capela para o momento de oração e depois a gente ia para a sala de aula. Lá a gente aprendia como se comportar na igreja. [...] tínhamos o ensino religioso, se tinha alunas evangélicas elas eram respeitadas; se não quisessem participar, elas poderiam sair da sala de aula [...], mas era obrigado a respeitar também os critérios da escola (TEREZINHA, novembro, 2018).

Essa narrativa destaca que para as alunas católicas, a formação religiosa no INSA era uma extensão da educação que era proporcionada pela igreja, tanto que,

[...] o INSA estava em peso na missa de 8 horas da manhã. Havia um relacionamento entre igreja e escola. [...] O catecismo era estudado dentro da escola, e a primeira comunhão na igreja. As alunas do INSA se destacavam na postura, quando chegavam na igreja [...] (MIRALDA, novembro, 2018).

No referido relato, é possível perceber que os ensinamentos religiosos concedidos pela instituição, de forma notória, influenciavam no comportamento das alunas nos espaços religiosos. Assim, por caracterizar-se como conhecimento base, a formação religiosa preceituava normas que eram determinantes para manter o bom testemunho das meninas na sociedade.

Em reforço a esse argumento, uma das ex-alunas que estudou na instituição a partir de 1960, relata: “[...] a moça engravidava e não podia estudar lá, [...] até as moças que andassem com ela não seriam bem vistas, porque ela já tinha filho fora de casamento. [...]” (MARIA JOSÉ, novembro, 2018). Com base no descrito, seguindo as determinações internas da escola, as alunas deveriam preservar a castidade e os demais valores cristãos que as fariam uma mulher de família, uma boa esposa e uma mãe exemplar.

Sobre isso, Borges, Silva e Machado (2012) alegam que nos primeiros anos de atuação do INSA, a formação disponibilizada pelas capuchinhas instruíam as meninas para atender os padrões exigidos pela sociedade da época, que perpassava em uma formação para exercer às funções do lar.

Nesse sentido,

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a

impor uma autoridade a custo de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

Assim sendo, a proposta educativa das capuchinhas estava imersa em um campo discursivo que produzia tanto práticas sociais quanto práticas educativas, a fim de legitimar pensamentos que faziam parte daquele contexto social.

Além da educação religiosa, foi identificada outra prática educativa que também refletia o perfil feminino idealizado pela sociedade da época: as “Artes femininas”. Em detalhes, uma das ex-alunas explica em que consistia a referida prática: “As irmãs ensinavam crochê e tricô, [...], era por turma, era bem organizado, mas na época era mais crochê, [...] tudo que a escola fazia tinha sala específica, sala separada para isso” (MIRALDA, novembro, 2018).

Braun (2013) declara que antigamente esses trabalhos manuais eram concebidos como passa tempo para o público feminino, no entanto, após a Segunda Guerra Mundial, entre a década de 50 e 60, o tricô deixa de ser apenas instrumento de distração e entra nas instituições educativas para ser ensinado às meninas. De forma análoga aconteceu com o crochê, que se expandiu nesse mesmo período, mas não perdeu o título de “coisa de dona de casa” (BRAUN, 2013, p.63).

Em análise aos dados apresentados pelos relatos orais, compreende-se que as “Artes femininas” desenvolvidas no ginásio, eram orientadas pelas capuchinhas como uma atividade particularmente feminina, já que eram direcionadas apenas às mulheres e que poderiam ser intergeracional. Assim sendo, essa prática educativa visava tanto desenvolver habilidades técnicas nas alunas, quanto inculcar o perfil de mulher amparado pelos princípios cristãos.

Além dessa prática educativa, a educação Moral e cívica também foi evidenciada nas narrativas orais, caracterizada pelas ex-alunas com um viés estritamente civilizatório. Sobre isso, destaco o seguinte relato:

A moral e cívica era colocada em prática na semana da pátria, mas todos os dias era cantado o hino na frente da escola, cada dia uma, duas, ou três turmas[...] no 7 de Setembro também eram momentos muito esperados pela comunidade abaetetubense, pela sociedade; porque o INSA se destacava muito [...] a postura das alunas no momento do desfile era muito bonito [...] (MIRALDA, novembro, 2018).

Ou seja, as datas comemorativas que culminavam em movimentos cívicos, incluíam desfiles que esbanjavam para toda sociedade abaetetubense o espírito nacionalista da instituição, exemplo disso, está retratado na Figura 1.

Figura 1: alunas do INSA representando o Brasil.



Fonte: Álbum do INSA, 1968.

A figura 1, retrata um pelotão no desfile de 7 de setembro de 1968, no qual as alunas estão representando o Brasil por meio da história. Além desse movimento, a educação moral e cívica também envolvia alguns ofícios que são característicos dessa prática educativa, um deles está representado na Figura 2.

Figura 2: Hasteamento da bandeira em 1968.



Fonte: Álbum do INSA, 1968.

Nesse caso, é possível perceber que a Figura 2 demonstra algumas alunas fazendo o hasteamento das bandeiras em uma praça próximo o Instituto Nossa Senhora dos Anjos, um

ritual cívico que era realizado pelas alunas em um espaço público, o que necessariamente contava com a apreciação da comunidade pelo fato de ser desenvolvido ao “ar livre”.

Diante do exposto, compreendemos que as práticas educativas ministradas no ensino secundário do Instituto Nossa Senhora dos Anjos, instruíam as alunas por meio de restrições comportamentais que envolviam valores como a disciplina, ordem, castidade, obediência e devoção.

Desta maneira, as características dos ensinamentos moralizantes contidos nas práticas educativas identificadas, apontam para uma perspectiva tradicional de educação que consistia “na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade” (LIBÂNEO, 2014, p.24), nesse caso, tencionava a preparação moral e intelectual das alunas do INSA para assumirem papéis sociais bastantes definidos pela sociedade da época.

Conclusão

As representações de ex-alunas do Instituto Nossa Senhora dos Anjos, no que concerne as práticas educativas do curso ginasial, no período de 1954-1970, reconstituíram elementos de um determinado contexto, no qual a menina era instruída para desempenhar determinados papéis sociais que, em tese, refletiam intimamente responsabilidades domésticas. Dito de outro modo, as alunas eram instruídas para ocuparem o lugar de esposa, mãe e dona de casa.

Sendo assim, o perfil social, econômico e profissional das 5 ex-alunas do curso ginasial está de acordo com os pensamentos propagados nas práticas de educação religiosa, “Artes femininas” e Educação moral e cívica, considerando que das entrevistadas a maioria casou e constituiu família. Além disso, o perfil das ex-alunas também realça que todas atualmente seguem a doutrina católica, ou seja, seguem os mesmos princípios propagados pelas Irmãs Missionárias Capuchinhas.

Posto isto, acreditamos que as práticas educativas direcionadas ao curso ginasial tinham um caráter civilizatório e visavam inculcar nas alunas o perfil feminino propagado na sociedade da época, por meio de valores como o respeito, a obediência, a castidade e a disciplina. De um modo geral, essas práticas atendiam às exigências da formação feminina valorizada na sociedade da época.

Referências

AGENDA ESCOLAR DO INSA, 2003.

ÁLBUM DO INSA, 1968.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silva. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em tese**, v. 2, n.1, p.68-80, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em 25 mar. 2019.

BORGES, Milton. R.T; SILVA, B. das. G.S. da; MACHADO, J.R.C. **História do ensino de ciências em Abaetetuba**: uma releitura da memória docente sobre a irmã Stella maria de Itapipoca. Campina Grande. REALIZE Editora, 2012. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=Hist%C3%B3ria+do+ensino+de+ci%C3%A2ncias+em+Abaetetuba%3A+uma+releitura+da+mem%C3%B3ria+docente+sobre+a+irm%C3%A3+Stella+maria+de+Itapipoca.+Campina+Grande.+&btnG=. Acesso em: 04 de Mai de 2019.

BRAUN, Sônia. M. A. H. **Intervenção urbana com fios**: o tricô e o crochê na arte contemporânea em uma perspectiva educativa. 2013. 96 f. Monografia apresentada para a conclusão do curso em Artes visuais – Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

Entrevista concedida por CARNEIRO, Maria. J. M. **Entrevista 1**. [nov. 2018]. Entrevistadora: Joelma da Silva Trindade. Abaetetuba. PA, 2018. 1 arquivo. Mp3 (25 min).

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

ESTATUTO DO GINÁSIO NOSSA SENHORA DOS ANJOS, 1953.

ESTATUTO DO INSTITUTO “NOSSA SENHORA DOS ANJOS”, 1968.

Entrevista concedida por FERREIRA, Terezinha D. **Entrevista 6**. [nov. 2018]. Entrevistadora: Joelma da Silva Trindade. Abaetetuba. PA, 2018. 1 arquivo. Mp3 [26 min].

LIBÂNEO, José. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28 ed. Edições Loyola Jesuítas. São Paulo, 2014. 160 p.

Entrevista concedida por LIMA, Miralda M. **Entrevista 3**. [nov. 2018]. Entrevistadora: Joelma da Silva Trindade. Abaetetuba. PA, 2018. 1 arquivo. Mp3 (60 min).

LIVRO DE OCORRÊNCIAS DO INSA, 1953.

MACHADO, Jorge. **História de Abaetetuba com referenciais de história social e econômica da Amazônia**. Abaetetuba, 2014.

Entrevista concedida por MACHADO, Maria. E. C. **Entrevista 7**. [nov. 2018]. Entrevistadora: Joelma da Silva Trindade. Abaetetuba. PA, 2018. 1 arquivo. Mp3 [34 min].

Entrevista concedida por PARENTE, Raimunda N.L. **Entrevista 9**. [dez. 2018]. Entrevistadora: Joelma da Silva Trindade. Abaetetuba. PA, 2018. 1 arquivo. Mp3 [46 min].

REGIMENTO INTERNO DO GINÁSIO NOSSA SENHORA DOS ANJOS, s.d.

REVISTA INSA 25 ANOS. **Uma vocação- um serviço**, 1978.

REVISTA INSA 50 ANOS. **Uma história em revista**, 2003.

SANTOS, S.M. dos. ARAÚJO, O.R. de. História Oral: vozes, narrativas e textos. **Cadernos de História da Educação**, n. 6, jan./dez. 2007, p. 191-201. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=Hist%C3%B3ria+Oral%3A+vozes%2C+narrativas+e+textos.&btnG=. Acesso em: 16 de abril.

MEMÓRIA, PARTICIPAÇÃO E TRADIÇÃO NO BENGUI/BELÉM-PA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ESCOLA MARIA AMORAS DE OLIVEIRA

Yuri Neri Soares⁷
Larissa de Nazaré Carvalho de Aviz⁸
Salomão Antônio Muffarrej Hage⁹

Introdução

Este trabalho é fruto de experiências pedagógicas construídas no âmbito do Programa de Iniciação-PIBID no campo da formação inicial de pedagogos e pedagogas. O programa foi realizado a partir de um trabalho coletivo entre coordenadores de área, professor supervisor, docentes de educação básica, discentes bolsistas e voluntários de iniciação à docência e comunidade escolar.

Isto posto, buscamos destacar no presente texto a relevância das experiências vividas pelos participantes do projeto, no que tange as relações entre os saberes desses indivíduos e a realidade a qual construíram e fazem parte.

Ressaltamos que a base de compreensão sobre educação que orienta a presente pesquisa está baseada no ensino integral, onde, segundo Ciavatta (2014) a formação recebida pelo educando “possibilita a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.” (p.198).

Ao olhar a realidade de diferentes ângulos, entendemos que os processos de apropriação dos conhecimentos indicam a necessidade em relacionar teoria-prática no âmbito na prática educativa. Os espaços construídos historicamente sobre os interesses da sociedade abrigam conflitos, motivações e interesses hegemônicos. Esses espaços são tomados pela memória daqueles que participaram de sua construção, abrigam a identidade dos indivíduos que os constituem e são tomados de representatividade (participação) dos grupos que lutam pela garantia de seus direitos sociais. Esses três eixos (memória,

⁷ Professor pela Secretaria Municipal de Educação de Belém, Especialista em Educação e Sociedade. E-mail: yurigarape@gmail.com

⁸ Professora da Universidade Federal do Pará, UFPA - Mestra em Educação - Universidade Federal do Pará. E-mail: larissavizufpa@gmail.com

⁹ Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ. E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br

participação e tradição) são objeto de estudo nesta pesquisa, já que constituem a contextualização das vivências dos sujeitos.

Para isso, este texto foi organizado com a seguinte estrutura: um primeiro momento destacando o que é o subprojeto de PIBID Pedagogia da UFPA, contextualizando a realidade dos sujeitos e instituições que fazem parte do projeto. Uma segunda parte que evidencia o referencial teórico utilizado durante os encontros formativos e realização das atividades no decorrer do projeto. Finalizamos com as considerações sobre o andamento do projeto, já que o mesmo ainda está em execução, contudo, já é possível realizar aferições sobre os objetivos propostos e a metodologia empregada.

1 Contextualizando o projeto “memória, participação e tradição: referências para a articulação da universidade com a educação básica na formação de professores”

O projeto de iniciação à docência está vinculado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, o qual tem como objetivo fazer relação de pesquisa com escolas públicas rurais e urbanas da Rede Municipal de Educação de Belém que ofertam a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

O Município de Belém está localizado às margens da Baía de Guajará em confluência com o Rio Guamá e seu território é constituído por uma área continental e por comunidades ribeirinhas que circundam a parte terrestre, promovendo uma intensa interação entre as territorialidades urbanas e rurais do município e se torna mais complexo por ser a capital do Estado do Pará, o segundo maior em extensão territorial da Amazônia, expressão de uma ampla diversidade ambiental, produtiva e sociocultural (FERREIRA, 1957).

No campo educacional, Belém possui 370 escolas que integram as redes de ensino federal, estadual e municipal. Destas, 199 escolas integram o Sistema Municipal de Ensino que possui 2.104 docentes e oferta Educação Infantil (com 14.740 matrículas), Ensino Fundamental (com 41.506 matrículas) e Ensino Médio (com 122 matrículas), totalizando 56.368 matrículas (Censo Escolar/INEP, 2015).

Considerando que numa perspectiva histórica, a formação dos professores predominantemente tem seguido um modelo normativo e técnico, que concebe a escola como modeladora de comportamentos, na qual o professor é visto como técnico executor de rotinas que visam à solução de problemas de aprendizagem dos estudantes, agente isolado

das decisões e mero transmissor de conteúdos escolares; a proposta assumida pelo projeto se apresenta como possibilidade de redimensionamento desta perspectiva e aposta no processo formativo de professores constituído por meio de vivências nas próprias escolas, locus de produção/transmissão de conhecimentos, que envolve ação-reflexão-ação ao dinamizar, com maior abrangência, aprendizados teórico-práticos.

A concretização dessa aposta se fundamenta num debate sobre a própria escola em perspectiva mais ampla, entendida como espaço-sujeito coletivo comprometido com a construção de conhecimentos voltados à compreensão e transformação da realidade, que possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, entrelaçando saberes universais e saberes locais, conhecimento científico e saberes da tradição, ao considerar e valorizar as experiências de vida dos educandos e investir nestes para que se assumam como sujeitos críticos, criativos e solidários.

O projeto é coordenado por integrantes dos grupos de pesquisa GESTRADO - Grupo de Estudo e Pesquisa de Política Educacional, Formação e Trabalho Docente; e GEPERUAZ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, com acúmulo na produção/comunicação de conhecimentos sobre a formação de professores e sobre o trabalho docente, considerando os condicionantes históricos e sociais que incidem nas políticas educacionais e regulam a ação da escola e dos professores; e a sociocultural diversidade que constitui a Amazônia paraense, território onde o projeto está sendo implementado.

Em face às mudanças atuais que vêm sendo implementadas nas políticas educacionais, especialmente com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular que impactará as práticas educativas dos docentes da educação básica; esperamos com o desenvolvimento deste projeto contribuir para o diálogo entre os estudantes e professores da universidade e professores, gestores, estudantes e demais integrantes das comunidades das escolas envolvidas, apostando que por meio de ações coletivas e compartilhadas de pesquisa, produção e comunicação de conhecimentos, que promovam a interação das reflexões teóricas que os estudantes de Pedagogia acumulam nos eixos e disciplinas do Curso com as práticas pedagógicas dos professores nas escolas de educação básica; possamos redimensionar a dicotomia clássica existente entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática e entre a produção e a transmissão de conhecimentos.

As Escolas que integram o núcleo de iniciação à docência estão localizadas na periferia urbana e na área rural do município de Belém, situadas no bairro da Terra Firme, do Benguí e na ilha do Cumbú, territórios que possuem especificidades próprias, advindas da ocupação dos sujeitos que neles vivem e constroem suas territorialidades nas relações que vêm estabelecendo com a natureza e entre si, permeadas por relações de poder, demarcadas pelas desigualdades de renda e pela contradição centro-periferia; que marcou a ocupação desordenada de Belém em sua trajetória histórica, especialmente entre os anos 70 e 80 do Século XX, com a crescente migração dos sujeitos dos territórios rurais do norte e nordeste do país em decorrência da especulação imobiliária e do aumento do latifúndio.

A Escola Maria Amoras localiza-se em outro bairro da periferia urbana de Belém, o Benguí, também formado historicamente por meio das lutas pela moradia protagonizadas por famílias que residem em seu território e que à semelhança do Bairro da Terra Firme, sofrem com as precárias condições de moradia e com a expansão imobiliária que está ocorrendo no bairro e no seu entorno, com a ausência de políticas de saneamento básico e de políticas voltadas para a juventude, e com a ineficiência dos serviços públicos nas áreas de saúde, educação, cultura, esporte e lazer, que terminam por favorecer o aumento da violência e da exclusão no bairro em decorrência da ausência do papel do Estado.

Como enfrentamento a essas adversidades, inúmeras ações de resistência têm sido construídas pelos sujeitos e seus coletivos, grupos, associações e centros comunitários, em que se destaca o Núcleo de Educação Popular Raimundo Reis - NEP, uma entidade de caráter popular, que foi criado com propósito de enfrentar situações de abandono e exclusão social no bairro e adjacências, em especial, de crianças e adolescentes, jovens e adultos que vivem socialmente excluídos de acesso aos bens e serviços socioculturais como direitos básicos de cidadania, abraçando esses objetivos socioculturais e a necessidade de fortalecer a participação e o debate sobre o direito à educação no próprio bairro, de forma articulada com diferentes atores sociais que atuam na área da educação.

2 Resultados preliminares

Iniciamos nosso debate com a compreensão de que a relação trabalho e educação é objeto de disputa no sistema capitalista. Não apenas a educação, mas em toda vida social, o trabalho tem uma articulação diferente com a vida dos indivíduos.

Essa compreensão surge logo após uma breve análise histórica da formação do bairro do Bengui. O bairro, que hoje enfrenta a tentativa de mudança de sua própria identidade, com a tentativa de mudança do nome (de “Bengui” para “Parque verde”), em decorrência da construção de um *shopping center* a alguns anos, assim como a desapropriação de casas familiares no bairro, para ampliação de vias públicas. Essa realidade traz à tona antigas lembranças aos moradores, que já enfrentaram problemas parecidos desde a constituição do bairro.

Em cada tempo o trabalho, de alguma forma, coisificou e/ou dignificou a humanidade, estando evidentemente pautado, é claro, a um problema histórico e cultural que o transforma/deforma ou contribui com nossa formação humana, como os exemplos da escravidão ou a atual exploração assalariada do trabalhador (SOUZA, 1984).

A perda da concepção do trabalho como parte da formação humana fez com que o homem, mesmo com todo aparato de conhecimento sobre a história da humanidade, munido de diversas habilidades que servem para manutenção de seu estilo de vida e saberes que devem caracterizá-lo enquanto ser social, encontra-se em decorrência dos atuais modos de produção, individualizado em suas capacidades e interesses na conquista da qualificação para a vida.

Buscamos evidenciar, referendados nos escritos de Costa (1984), Saviani (2000), que se ocupam de uma interpretação ligada a possibilidades de efetiva compreensão do processo de formação e transformação do homem e da sociedade, por meio da educação.

O sentido etimológico da educação traz consigo as ideias de criar e de transformar e pressupõe um processo dinâmico, no qual é possível distinguir dois polos: o indivíduo e a sociedade. Se encarado do ponto de vista do indivíduo, a Educação visará estimular-lhe o crescimento; se vista do ponto de vista da sociedade, objetivará perpetuá-la, mediante transmissão de padrões culturais às novas gerações (COSTA, 1984, p.109).

Segundo Mézàros (2005), para compreendermos a educação no contexto das transformações econômicas e políticas das sociedades capitalistas é preciso tratar dos elementos que se instituem como inseparáveis à lógica do capital e do efeito dos mesmos sobre a educação. Nesse sentido as informações que nos ajudam a compreender as funções da educação na perspectiva do desenvolvimento, seja ele econômico ou social, precisam ser evidenciadas, destacando aqui a necessidade de levarmos em conta nos momentos atuais, o problema das relações sociais, política e econômicas que se estabelecem nas sociedades.

Dentre outros conceitos desenvolvidos pelo autor, a objetividade do trabalho deve ser analisada no sentido de compreender o problema da educação na sociedade capitalista, que cada vez mais tem se ocupado com uma formação voltada para atender as demandas do mercado de trabalho e para a valorização do capital. Desta forma, desenvolve argumentos que sustentam a tese de que a educação não deve qualificar para o mercado, mas sim para a vida.

A perspectiva de uma educação fundamentada na construção da identidade emancipatória da classe trabalhadora, é fundamentada na discussão vigente, além disso, a busca por uma educação que transcenda os interesses pessoais, ou ainda de uma minoria, é feita por diversos autores que discutem essa temática. O essencial do trabalho educativo é garantir a possibilidade de o homem tornar-se livre, consciente e responsável a fim de concretizar sua humanização. Para isso, faz-se necessário que a educação (dever da sociedade e do estado) deve estar compromissada com a qualificação humana dos sujeitos, utilizando a escola para proporcionar a procura, a investigação, a reflexão e o diálogo para que surjam as respostas aos problemas sociais.

Tem-se a educação como ferramenta de melhoria das condições de vida dos excluídos já que, por meio dela, uma alteração na ordem capitalista. A classe dominante não quer perder seus privilégios. Assim, tenta-se implantar na cabeça dos trabalhadores o fato de que a escolaridade lhes proporcionará o pleno acesso às riquezas e, sobretudo, a ascensão social. Os reais determinantes sociais e econômicos da miséria e da exclusão fazem parte da lógica econômica do sistema capitalista e desta forma a educação escolar torna-se a reprodução das desigualdades sociais e do modo de produção.

É correto dizer que a cidadania representa o acesso pleno a todos os bens produzidos pela sociedade, sejam eles materiais, culturais, políticos, etc. e este direito também é negado pela política neoliberal. Em sua lógica, a exclusão é regra e a sociedade organizada através dos movimentos sociais tem tomado parte na luta contra essa lógica.

A formação do bairro do Bengui condiz com essa perspectiva. Os moradores deste bairro apresentam um histórico de participação e de lutas quando tratamos da execução de projetos sociais, desde a construção de escolas, postos de saúde, até a realização de atividades de lazer e eventos culturais.

O Subprojeto PIBID vem sendo desenvolvido na escola Maria Amoras desde o segundo semestre do ano de 2018 até o ano corrente, nele buscamos desenvolver conceitos e

conteúdos que condissesse com o estreitamento teórico-filosófico discutido. Isso fez com que os alunos bolsistas e voluntários do PIBID se tornassem protagonistas no desenvolvimento de atividades e metodologias que seriam desenvolvidas em sala de aula. Os discentes se tornaram a “ponte” que ligaria a Escola, a Universidade e o NEP em um conjunto de instituições que poderiam relacionar seus saberes aos da comunidade/bairro.

Com isso buscamos nos aproximar da educação emancipadora, onde educador/a necessita ter domínio e compreensão teórica, para não transmitir conhecimentos deficitários. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

Em um primeiro momento realizamos alguns encontros formativos no interior da Universidade Federal do Pará para apresentação do projeto que seria executado, estes encontros contaram com a participação de todos os envolvidos no Programa de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica a fim de que os objetivos de ambos os programas fossem divulgados.

Alinhados a metodologia do projeto, já no interior da escola, a proposta foi apresentada aos docentes, para que pudessem tomar ciência do que seria executado e o que se esperava dos mesmos. Este encontro foi importante porque propiciou a construção de mais um momento formativo, que foi capaz de ouvir o coletivo e discussão de demandas que surgiram por meio deste diálogo.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2012, p. 35).

Um terceiro encontro foi realizado pela coordenação do programa e alunos bolsistas no espaço do Núcleo de Educação Popular Raimundo Reis – NEP, localizado no bairro do Bengui. Neste momento os bolsistas puderam conhecer as atividades realizadas por este núcleo de educação popular, assim como a história de sua construção, que é verticalmente alinhada à formação do bairro do Bengui e os interesses da população que ali reside.

A relação entre Universidade – Escola – NEP é constante durante a execução do projeto e com isto é chegado o momento de os bolsistas participarem ativamente das atividades em sala de aula a fim de que pudessem colocar em prática o conhecimento adquirido até então.

[...] qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; entre ciência e produção existencial; entre ciência e sociedade informática: como se colocam aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física. Qual a relação entre esses conhecimentos? (PIMENTA, 1999, p. 21).

“Os saberes são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo de permanente de reflexão sobre a prática” (PIMENTA, 1999, p.20). Este conceito, trazido por Pimenta nos faz buscar superar o desafio de transformar em metodologia de trabalho os saberes adquiridos nos espaços de formação. A etapa formativa dos envolvidos no projeto foi suficiente para que pudéssemos construir um plano de atividades que fosse capaz de trazer contribuições reflexivas e projetos que explorem várias dimensões dos saberes, para auxiliar professores e alunos na compreensão e desenvolvimento de atividades e para que tenham um bom desempenho em sala de aula.

Desse modo, compreendemos que os saberes são algo próprio do ser humano, pois este tem em sua vida a necessidade do trabalho em determinadas relações sociais. O saber é o trabalho não material bem como a educação, logo, do ponto de vista da integração, saber e educação encontram-se fielmente na mesma relação, de tal modo que para assegurar a formação do homem é necessário assumir o saber social como elemento constitutivo e indispensável. O saber social é gerado nas relações sociais e de trabalho que o homem estabelece com o meio e com outros grupos de trabalhadores.

Desse modo, ao inferimos que os saberes fazem parte da formação do professor, pois é nesse processo entre a prática e teoria que vai se constituindo o sujeito professor. Os saberes fazem parte da formação do sujeito como um instrumento que perpassa no processo de formação do homem, pois as pessoas “[...] aprendem como ensinar e aprender torna-se inevitável para que os grupos humanos sobrevivam agora e através do tempo, é necessário que se criem situações onde o trabalho e a convivência sejam também momentos de circulação do saber” (BRANDÃO, 1984, p.34).

A primeira atividade proposta pelos bolsistas foi à realização de diversas oficinas focadas na temática da história do bairro do Bengui. Entendemos que discutir a história do bairro equivale a um resgate da memória e participação popular, transformando esse conhecimento em currículo para a sala de aula.

Sobre esse ponto compreendemos a educação popular com a concepção de educação que nos vale de modelo de estudo e está presente na bibliografia Freireana. Segundo o autor, a educação é uma concepção filosófica e/ou científica acerca do conhecimento colocada em prática (FREIRE, 1967). Tal concepção pode ser complementada por um segundo conceito, o de Conhecimento que, segundo Freire, é o processo social criado por meio da ação-reflexão transformadora dos humanos sobre a realidade.

Mantemos Paulo Freire como referência para abordar o conceito de Educação Popular. No momento em que o autor atribui ao educador, assim como de outros vários intelectuais ocupados em melhorar a qualidade da educação pública, para que esta seja uma educação “crítica e criticizadora” (1967, p.86). Por si só este não é o conceito de educação popular, porém, ao falar de educação crítica, Freire fala de uma educação libertadora e a descreve como o ato de criação do conhecimento e método de ação-reflexão para a transformação da realidade.

Para além da proposta curricular e do entendimento de educação como preparadora de recursos humanos para a indústria e modernização da agropecuária, coexistia, também, a concepção de educação como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de profundas transformações político-sociais na sociedade brasileira, como possibilidade de emancipação humana (BRANDÃO, 2016, p.92).

Brandão (2016) nos explica esta ideia e atribui à educação a responsabilidade por “profundas mudanças” da realidade social. Afirma ainda que o domínio da cultura popular, da conscientização e politização das classes populares, a educação se tornara um instrumento de “regulação da ordem de poder e da própria vida do país” (p.93).

Tal relação dialética entre educação e cultura, conceituadas neste trabalho por Freire e Brandão, sendo a cultura o resultado prático do trabalho humano diário e a educação a conversão disto em conhecimento formal, nos permite prosseguir com a contextualização da importância de uma educação voltada para a formação das classes populares e discussão sobre o que é ensinado a estas classes.

Freire (1996) destaca a importância de propiciar condições aos educandos, em suas relações uns com os outros ou com o (a) professor (a), de ensaiar a experiência, de assumir-se como uma pessoa social e histórica, que pensa, se comunica, tem sonhos, que tem raiva e que ama. A educação é uma forma de intervir no mundo, ela não é neutra, nem indiferente.

Por esse viés o trabalho desenvolvido pelo PIBID permite que o conhecimento advindo do contato dos bolsistas e professores (coordenadores, supervisores e regentes da educação básica) juntamente com os saberes sociais advindos da relação com as instituições e sujeitos parceiros, permita a apropriação de conhecimentos necessários ao fazer educativo, conhecimentos esses que unifiquem o currículo escolar à realidade dos alunos.

Outro ponto está no desafio de não repetir atividades que pudessem ter sido realizadas anteriormente pelos professores, visto que a ideia é ampliar as possibilidades. Para isso o engajamento dos docentes de escola Maria Amoras foi fundamental na realização das oficinas e sua construção de forma coletiva foi o diferencial das atividades realizadas.

Após pesquisa de campo, foi possível a construção de um material informativo que conta a história do bairro do Bengui com base na narrativa de alguns moradores mais antigos, escrito também com a ajuda dos educadores do Núcleo de Educação Popular Raimundo Reis (que armazena em sua biblioteca diversos documentos com valor histórico para o bairro, fotos, jornais e informativos diversos).

De posse desse material e a prévia disponibilização aos professores da escola Maria Amoras, foram propostas quatro atividades distintas, todas tomaram como ponto de partida a pesquisa de campo dos bolsistas sobre a história do Bengui. A primeira propõe a realização de uma oficina de teatro com os alunos da educação infantil (04 e 05 anos), que seria articulada com as professoras das turmas e apresentada a comunidade escolar posteriormente. Para a realização dessa oficina, os bolsistas do PIBID e os professores regentes transformaram o material coletado pelos discentes do programa em um texto narrativo, criando falas e personalidades específicas para os mesmos.

A segunda atividade seria a organização de um teatro de fantoches, realizado com as turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental, onde os bolsistas e professores utilizaram do material da pesquisa e criaram um novo roteiro narrativo para a realização da oficina. A construção dos fantoches ficou sob a responsabilidade dos bolsistas e alunos da escola.

A terceira atividade foi à confecção de uma HQ (história em quadrinho) realizada com os alunos do 3º ano do ensino fundamental. Para esta atividade os alunos, juntamente com os professores e bolsistas do programa, fizeram uma pesquisa sobre esse gênero literário, criaram um novo texto narrativo e novos personagens que seriam interpretados pelos próprios alunos. A construção da HQ foi digital, utilizando fotos digitais capturadas com auxílio de celulares e organizadas com a mesma estrutura de uma HQ convencional (quadros). Ainda

nesta atividade os alunos receberam uma oficina de *stop motion*¹⁰, executada pelo professor supervisor do programa, onde os discentes puderam conhecer a técnica de criação de vídeos por meio de imagens postas em sequência.

A quarta atividade foi à construção de um jornal, denominado “Jornal Amoriano”, que informou a comunidade escolar sobre as atividades que vinham sendo realizadas no interior da escola e do bairro do Bengui. Os alunos do 4º e 5º ano confeccionaram o material após as aulas sobre esse gênero textual e a coleta de informações (matérias) realizadas na escola, no NEP e com moradores do bairro.

Ambas atividades foram bem recebidas pela comunidade escolar, com a efetiva participação dos alunos da escola, assim como dos professores regentes, sendo solicitado por esses últimos que fosse realizado um “rodízio” de atividades, para que todas as oficinas fossem realizadas nas demais turmas. Ficou a cargo dos bolsistas do programa o revezamento das oficinas.

Aspectos conclusivos

Desde o início, o PIBID tem se consolidado como uma iniciativa muito importante no que diz respeito à formação inicial dos acadêmicos em licenciatura, assim como a formação continuada dos professores envolvidos, representando uma grande oportunidade formativa. Mais do que um mero espaço novo, acreditamos que a ideia significa ainda mais à educação pública, referenciando nossas ações em metodologias pedagógicas críticas, pois tal condição certamente fortalecerá o ensino dos conteúdos disciplinares.

Pensamos que uma educação integral contribui com a formação de cidadãos e a superação da dualidade entre classes, favorecendo, desta forma, a classe trabalhadora que é a verdadeira produtora da riqueza social.

A parceria escola – universidade, o encontro entre docentes e discentes da graduação, a realização das atividades propostas pelos bolsistas do programa e professores regentes, o contato direto dos bolsistas com o campo de pesquisa e os agentes educativos no bairro do Bengui. Todos esses elementos contribuem para a construção de uma educação crítica e emancipadora, que também é lúdica e dinâmica, capaz de transformar a realidade dos envolvidos.

¹⁰ É uma técnica quadro a quadro, em que é possível fotografar pequenos movimentos a cada imagem para criar uma ideia de continuidade e ação. Juntando todos os quadros, temos uma cena completa para um vídeo.

A reflexão aqui exposta busca integrar os conhecimentos dos sujeitos responsáveis pela construção de saberes. A Universidade pública, gratuita e de qualidade, com seus projetos e pesquisas, a escola Maria Amoras e os conhecimentos formais que ali são difundidos, além do Núcleo de Educação Popular Raimundo Reis e sua representatividade social, são peças fundamentais da transformação da realidade social.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 89-106, jul./set., 2016.
- BRANDÃO, C. R. **A questão política da educação popular**. 4ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação** - ISSN 1516-9537/e-ISSN 2238-037X, v. 23, n. 1, p. 187-205, abr., 2014.
- COSTA, Lena Castello Branco Ferreira. A Educação no Brasil. In: SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. (Coord.). **Educação: escola-trabalho**. São Paulo: Pioneira, 1984.
- FERREIRA, Jurandyr Pires (Org.). **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1957, v. 14, p. 293-311.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HAGE, Salomão Antônio Muffarej; OLIVEIRA, Damião Bezerra; CONCEIÇÃO, Darinez de Lima; SOUZA, G. S.; RODRIGUES, Isabel C. F. dos S. **Educação do Campo: Políticas e Práticas Educacionais no Pará e no Brasil - Escola do Campo: Metodologia e Experiências Educativas Volume II**. 1ª Ed. Belém: Gráfica Alves Editora, 2012. v. 2. 251p.
- HAGE, Salomão M.; ARAUJO, H. S.; CRUZ, R. Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará: Uma história de Protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação. In: Elizeu Clementino de Souza e Vera Lúcia Jacob Chaves (Org.). **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil: diálogos sobre Políticas de Educação e Diversidade**. 1ª Ed. Tubarão: Copiart, 2016, v. 1, p. 107-132.
- MÉZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da (Coord.) **Educação**: escola-trabalho. São Paulo: Pioneira, 1984.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TENDÊNCIAS HISTORIOGRÁFICAS E PRODUÇÃO ACADÊMICA: UMA ANÁLISE SOBRE AS MONOGRAFIAS DE TCC DE HISTÓRIA DA UFPA/CAMETÁ

Alzyr Gonçalves de Melo¹¹

Introdução

Este trabalho¹² constitui um exercício intelectual sobre o conhecimento histórico e sua constituição na contemporaneidade. Com base em discussão teórica, analisa a bibliografia sobre algumas correntes historiográficas que apresentam considerável influência e abrangência no âmbito da produção acadêmico-profissional da área. Relaciona isso a um quadro analítico das monografias de TCC do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará do campus de Cametá, perscrutando suas tendências e influências historiográficas.

A partir das contribuições do campo da Teoria da História e da História da Historiografia, considera-se aqui que os textos produzidos por historiadores constituem um campo de investigação e de reflexão essencial à compreensão do conhecimento histórico. Que o texto historiográfico é fonte e que as opções teórico-metodológicas são expressões de um determinado contexto. Esta compreensão atribui historicidade à escrita da história, pois isso implica em reconhecer que as escolhas e ideias do historiador também são objetos passíveis de serem pesquisados sob o olhar historiográfico.

A atividade analítica que tem a produção historiográfica como foco, apresenta-se como um viés de investigação crítica e de reflexão teórica sobre os modos de escrever a história. Na atualidade, isso se tem viabilizado através dos balanços e críticas historiográficas, das análises comparativas e conceituais, e ainda, pela discussão dos aspectos normativos e epistemológicos da prática historiográfica.

Os trabalhos que trilham por este caminho investigativo, geralmente são feitos no âmbito da pesquisa na pós-graduação, ainda sendo muito escassos na graduação. Em vista disso, este estudo representa uma intenção atípica nas monografias de TCC de História, sendo que vislumbra o próprio campo teórico da disciplina, percebendo-o como uma área de pesquisa incipiente e espaço de reflexão profícuo para o fortalecimento do campo.

¹¹ Graduado em História/ UFPA/Cametá – 2019. E-mail: alzyrgmelo@gmail.com

¹² Adaptado da Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso intitulada “O conhecimento histórico na contemporaneidade: uma revisão bibliográfica”, defendida em fevereiro de 2019, na Faculdade de História da UFPA/Cametá, sob a orientação do Prof. Dr. Ariel Feldman.

Assim, objetiva-se destacar e compreender algumas questões e elementos fulcrais relacionados às principais correntes historiográficas da contemporaneidade, procurando elucidar as implicações disso na produção acadêmica das monografias de TCC do curso de História do campus da UFPA de Cametá, no período de 2013 a 2015.

O estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica e procurou embasar o quadro teórico para entender o atual desenvolvimento sobre o tema em estudo. Inicialmente, a tarefa visou análise geral de temas e subtemas que perfazem uma visão sobre a fundamentação e construção do conhecimento histórico nas últimas décadas.

A análise em monografias de TCC foi organizada especificando de forma resumida seus principais elementos. Foram vislumbrados os textos monográficos produzidos pelos estudantes de graduação sob orientação e que foram avaliados por banca examinadora. Foram selecionadas 25 monografias, defendidas entre os anos de 2013 a 2015, nas modalidades regular e intervalar do curso de História, do campus da UFPA, no município de Cametá.

O texto inicialmente discorre sobre as questões que tem marcado e influenciado este campo de conhecimento a partir de importantes mudanças de perspectivas ocorridas no século XX. Explora, basicamente, três perspectivas historiográficas: os Annales, a Nova História e o Materialismo Histórico. Destaca, também, algumas inquietações levantadas pelo Pós-modernismo. Em seguida, indica os possíveis impactos disso na dimensão teórico e prática da produção historiográfica local.

1 O conhecimento histórico na contemporaneidade: as correntes historiográficas

1.1 A Escola dos Annales

A saga dos Annales, iniciada na França com a fundação da Revista *Annales d'histoire économique et sociale*¹³, em 1929, é costumeiramente dividida em períodos, marcados por inovações procedimentais e mudanças na organização do grupo que administrava a publicação. Estes períodos, conforme destacados na literatura¹⁴, são agrupados em 03

¹³ A revista trocou de nome diversas vezes, Burke (1991), cita 04 destas mudanças: *Annales d'histoire économique et sociale*, de 1929 a 1939; *Annales d'histoire sociale*, de 1939 a 1942; *Mélanges d'histoire sociale*, de 1942 a 1946; e *Annales: économies, sociétés, civilisations*, de 1946 a 1993. De 1993 até os dias atuais o nome da revista é *Annales: Histoire, Sciences Sociales*.

¹⁴ As informações básicas e o diálogo bibliográfico fomentado aqui sobre a Escola dos Annales têm como fontes principais os livros *A Escola dos Annales: a inovação em História*, de José Carlos Reis (Reis, 2000), *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*, de Peter Burke (Burke, 1991) e um conjunto de artigos de José D'Assunção Barros (Barros, 2010a; 2010c; 2012a; 2013).

gerações ou fases que se diferenciam e/ou se integram em termos de orientação temático-metodológica e exploração analítica.

A primeira geração (1929-1945) é marcada pela influência de Lucien Febvre (1878-1956) e Marc Bloch (1886-1944), os fundadores da Revista *Annales*. É neste momento que se articula todo um aparato argumentativo contra a denominada Velha História ou História Tradicional e que se busca o deslocamento do excessivamente político para outros aspectos da vida humana, como o econômico, social e cultural.

Na segunda geração (1946-1968), o domínio de Fernando Braudel (1902-1985) foi marca indelével. Ele foi o segundo nome do movimento (depois de Febvre) de 1946 a 1956, mas sua influência se fez sentir de 1956 a 1968, quando assumiu preponderantemente a direção da revista. Na obra emblemática: *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na época de Felipe II* (1949), Braudel aperfeiçoa e consolida a compreensão sobre tempo histórico, articulando mudança e continuação nos conceitos de estrutura/duração.

O período que compreende a terceira geração da Escola dos *Annales* (1968-1989) apresenta importantes singularidades em relação aos períodos anteriores. Além da saída de cena de Braudel e da chegada de um grupo diversificado de historiadores (Jacques Le Goff, Marc Ferro, Le Roy Landurie, Madrou, Furet, entre outros) na direção da revista, emergem inovadoras questões e posturas historiográficas.

Reis (2000) considera que o novo limiar de mudanças e crises, a partir de 1989, marca a passagem para uma 4ª fase no movimento historiográfico liderado pela Escola dos *Annales*. Neste período, que se estende pelo tempo presente, o movimento procura fazer um reexame dos posicionamentos e rumos tomados até então. Lyn Hunt (1992) defende que este novo período é marcado pela Nova História Cultural.

O primeiro elemento a se tratar no âmbito da oposição entre o movimento dos *Annales* à denominada Velha História ou história tradicional, é o conceito de história problema. Quando se fala em história problema, considera-se a orientação por um viés explicativo na pesquisa e a articulação de conceitos e categorias teóricas no texto historiográfico, ao invés de organizar e escrever sobre fatos em uma narrativa linear. A história tradicional concebia os fatos por uma visão exterior, suprimindo a interferência de quem observava, encaixando-os em uma trama, com sentido teleológico. Os *Annales* procuraram contestar esta posição, não admitindo ser mais possível “contar” o passado tal como aconteceu, de maneira coerente e sequencial.

Ficou claro que este passado e sua narração não poderiam, dessa forma, ser objeto de estudo da História. Conforme esclarece Barros (2010), com os Annales, não se propunha mais uma história para “reconstituir”, mas para “reconstruir”. Reconstruir significa colocar questões do presente (motivações, problemas, preocupações) como ponto de partida para a exploração do passado, buscando relacioná-los, ligá-los, entendê-los em suas intersecções.

À história problema vai-se somar o elemento que ligou a História às ciências sociais, uma característica muito peculiar da historiografia annalista, a interdisciplinaridade. Basicamente, está relacionada à ideia de que a História pode se utilizar de instrumentais de outras disciplinas (Geografia, Sociologia, Antropologia etc.) para compreender melhor seu objeto.

Não era uma noção nova ou diretamente original dos Annales. No início do século XX, alguns teóricos, como Henri Beer, já prenunciavam e apontavam possibilidades dessa articulação de saberes, mas nesse caso, a ideia seguia o rumo da instituição de um método em comum para a as ciências humanas, isso se daria pelo diálogo e troca de ferramentas analíticas. Em sua coletânea de artigos (*Combates pela História*), Lucien Febvre deixa claro sua expectativa para o desenvolvimento de sua disciplina:

Negociar perpetuamente novas alianças entre disciplinas próximas ou longínquas; concentrar em feixe sobre um mesmo assunto a luz de várias ciências heterogêneas; tarefa primordial e sem dúvida a mais premente e a mais fecunda das que se impõem a uma história impaciente com as fronteiras e compartimentações (FEBVRE, 1989, p. 25).

Efetivamente uma das contribuições mais efetivas para as abordagens interdisciplinares na historiografia analista foi o advento de uma concepção de tempo mais próxima ao que se vislumbrava como caminho para a compreensão aprofundada do social.

José Carlos Reis, um grande estudioso da Escola dos Annales, defende que foi a criação de uma nova representação de tempo histórico que caracterizou a produção dos Annales como uma inovação historiográfica (REIS, 2000). A concepção de temporalidade dos Annales foi oposta ao entendimento de tempo como algo único, linear, irrepitível, enfatizado na história tradicional. Para os Annales, passado, presente e futuro não são tão diversos (singulares, previsíveis, sequentes). Isso abre a possibilidade para que os eventos possam ser analisados em um espaço não sucessivo.

No famoso artigo de 1958, *História e ciências sociais: a longa duração*, Fernando Braudel faz uma discussão sobre a concepção de tempo para a História e para as ciências

sociais. Neste trabalho, ele apresenta as múltiplas temporalidades em que podem ser pensados os fatos (longa duração, média duração, curta duração). Para Braudel, o fato não pode ser isolado de uma cadeia de acontecimentos. Isso implica em voltar o olhar do historiador para conexões temporais abrangentes, ou seja, historiador não pode ter como referência apenas os acontecimentos imediatos e corriqueiros, aqueles que “saltam a vista” (como uma notícia, por exemplo), mas buscar o que se estende, o que permanece.

Fundamentando isso, Braudel trabalhou o conceito de estrutura: “uma estrutura é sem dúvida um agregado, uma arquitetura, porém, mais ainda, uma realidade que o tempo pouco deteriora e que veicula por um longo período” (BRAUDEL apud Novais, 2011, p. 95). As estruturas são elementos que agregam determinadas características e funcionam como sustentáculo para arranjos e ordenamentos. O tempo das estruturas é o tempo lento, o tempo que não se pode compreender olhando apenas para os eventos de duração mais tênue.

Outros historiadores (e até mesmo teóricos de outras disciplinas) foram se apropriando e aplicando estes conceitos a outras discussões e áreas, no entanto, os primeiros Annales forneceram uma consistência teórica que propiciou a esta perspectiva ser considerada como escola/corrente historiográfica. Na 3ª geração dos Annales, embora isso tenha sido levado a cabo de maneira salutar, se modificou e se combinou com outros conceitos e perspectivas constituindo um amálgama historiográfico que definiu emblematicamente esta fase como marcada pela inovação.

1.2 A Nova História

A *Nouvelle Histoire*¹⁵ (História Nova ou Nova História, no Brasil) é uma expressão que tem sido usada tanto para designar o modelo historiográfico desenvolvido pelo movimento dos Annales, como um todo, como para situar especificamente a produção da chamada 3ª geração deste movimento, a partir de 1968. Com este sentido mais restrito, o termo denomina a perspectiva historiográfica, o grupo de historiadores, suas obras e ideias como marco de um novo período do movimento iniciado em 1929, ou até mesmo, de uma ruptura com o mesmo.

¹⁵ O uso da expressão Nova História e seu significado (definição de renovação) não é exclusivo na historiografia francesa. Em outras partes do mundo, durante o século XX, outros grupos de historiadores, que defendiam a orientação de novas perspectivas também se autodenominaram assim, como nos EUA (New History) e no Brasil (marxismo reformista). Matos (2013) também assegura que esta expressão já era utilizada desde 1912, dentro do debate entre História e Ciências Sociais. Segundo Burke (1992) a perspectiva nova para a historiografia não foi uma invenção dos Annales [também foi notada na Grã-Bretanha e Alemanha], mas foi a partir deles que esta perspectiva se firmou como um modelo, uma maneira de fazer história.

Na 3ª geração não eram mais os problemas econômicos que tinham o destaque, assim como foi na época de Braudel, mas outras dimensões da vida humana, como a cultural e a mental. As técnicas de quantificação passaram a ser aplicadas para o estudo das mentalidades e dos sentimentos, por exemplo. Foi a saída da base (economia) para o topo (culturas, mentalidades), o que é bem definido na expressão usada por Peter Burke (1991), “*do porão ao sótão*”.

A História Nova assumiu a interdisciplinaridade de forma mais apurada e radical que as gerações anteriores e o contato e troca com outras disciplinas foram mais evidentes e operacionais. Dentre estes contatos e imbricações surgiram áreas e interesses que assumiram o destaque e a simbologia do novo, como a Antropologia Histórica e a História das Mentalidades. Estas, segundo Barros (2013), se tornaram o “carro chefe” da Nova História.

A História das Mentalidades, uma subárea desenvolvida mais intensamente a partir da década de 1960, “pode ser definida como um campo histórico que estuda as ‘formas coletivas de pensar e de sentir’” (BARROS, 2013, p. 326). Concentra-se, dessa forma, no que os homens e mulheres de determinada época/sociedade pensavam e sentiam (geralmente os medos, as abstrações, as histerias coletivas).

O considerável entusiasmo da História das Mentalidades, como campo historiográfico, tem relação com a possibilidade desta ter sido construída sobre bases já conhecidas, como fez hilippe Ariès em *O homem diante da Morte* (1977), este que foi um estudo sobre as formas de encarar e sentir a morte. Arriés ampliou consideravelmente o uso das fontes (hagiografias, objetos, pintura, literatura etc). Além disso, fez uma análise minuciosa em suas fontes, que eram muitas, medindo, contando, quantificando, caracterizando uma abordagem serial.

Em outras obras, como *Magistrados e feiticeiros na França do século XVII* (1968), de Robert Mandrou - estudo sobre a mentalidade relacionada às práticas e repressão da feitiçaria - e *História do medo no Ocidente* (1978), de Jean Delumeau – estudo sobre as formas de sentir o medo – os autores se preocuparam em analisar as estruturas mentais na longa duração, dispondo, em um grande intervalo de tempo, as maneiras como estes fenômenos foram vivenciados.

Outra área, a Antropologia Histórica ou História Cultural, seria também uma área marcante no desenvolvimento da *Nouvelle Histoire*. “Nas últimas décadas do século XX a história cultural passa a assumir uma posição de bastante destaque entre as diversas

modalidades historiográficas” (BARROS, 2013, p. 323). O interesse vai recair sobre os aspectos simbólicos/culturais, materiais e sociais, pela vivência ordinária do homem comum.

Alguns dos temas de abrangência da História Antropológica, citados por Barros (2013) são: os hábitos, comportamentos, alimentação, vestimentas, células familiares – e também outros campos históricos como a história do corpo, a história da sexualidade, a história das enfermidades, a história das estruturas de parentesco, ou os estudos historiográficos sobre o folclore.

A obra *Montaillou: uma aldeia occitânica* (1975), de Emmanuel Le Roy Ladurie é referenciada constantemente como o mais famoso exemplo da Antropologia Histórica. Nela, as fontes são tratadas pela perspectiva antropológica (interpretação), assim como se faz com os depoimentos orais (gravações) nos estudos antropológicos. Landurie procurou reorganizar e reinterpretar os depoimentos de aldeões interrogados pela inquisição católica no século XIV, dessa forma, pode identificar o estilo de vida das pessoas daquele lugar, além de buscar indicações sobre suas maneiras de pensar e entender a vida (as atitudes em relação a morte, a sexualidade, a natureza).

Nota-se, nestes exemplos, que a Nova História, em sua abrangência metodológica, traz um conjunto de indicações e operações investigativas caracterizadas por múltiplos procedimentos e pela assimilação de técnicas de outras áreas.

As discussões trazidas por Roger Chartier têm se apresentado na linha de frente do que está sendo considerado a 4ª geração dos Annales. De acordo com Malatian (2012), Chartier se volta para o campo das representações, procurando demonstrar como “em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, gerando uma dada leitura do mundo” (MALATIAN, 2012, p. 06). As representações são percepções do social que estão imbricadamente ligadas às relações de poder, pelas representações se procuram estabelecer e justificar interesses e projetos de determinados grupos.

Por isso a percepção dos objetos (práticas sociais, elementos culturais, fatos políticos, os objetos da cultura material) para o historiador, deve ser compreendida também na maneira como são representados, isto é, como são reproduzidos nos documentos, nos relatos, nas imagens, no imaginário. Tem que se considerar os sentidos que as práticas e objetos culturais trazem fixados por aqueles que o produziram, que o intermediaram, assim como o sentido que é conferido por aqueles que se apropriam dele.

Ao explorar o percurso deste movimento, em seus principais momentos, depreendeu-se que, com os Annales, seguiu-se uma nova maneira de empreender a História, pautada em, basicamente, três pontos: o combate a história tradicional (narrativista e fatural), a consideração irrevogável de história problema e a ampliação de várias temáticas sobre a vida humana e relações com outros campos de saber. Por isso, se concorda com Burke (1991), quando ele defende que a contribuição do movimento foi ampliar consideravelmente o campo da História, desenvolvendo novas maneira de fazer historiografia. E nessa tarefa, a ligação com outras ciências, definiu uma colaboração importantíssima, possibilitando a diversificação de temáticas e a incorporação de enfoques metodológicos.

1.3 O Materialismo Histórico

O que se denomina de Materialismo Histórico é um repertório teórico que compõe o pensamento marxista, elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) no século XIX. Junto com a Escola dos Annales, constituem as principais influências historiográficas na contemporaneidade. José D'Assunção Barros trata o Materialismo Histórico como um dos três grandes paradigmas historiográficos da contemporaneidade (os outros são o Historicismo e o Positivismo).

O Materialismo Histórico propõe o entendimento das relações e mudanças sociais a partir da análise das transformações das relações produtivas no interior da sociedade (dos modos de produção). Sendo assim, são as transformações econômicas, em primeira instância, oriundas da dinâmica das relações de produção entre os homens, que movem a História.

A perspectiva de história instituída pelo Materialismo Histórico trouxe para o campo da historiografia, no contexto de desenvolvimento da história fatural, a inovação da concepção estrutural, enfatizando o papel das estruturas econômicas forjadas dentro de um sistema inteligível, e, até certo modo, previsível cientificamente (os modos de produção).

Hobsbawm (apud BARROS, 2011) também defende que, pelo Materialismo Histórico, os historiadores, no decorrer do século XIX, passaram a considerar uma dimensão que não era visível até então nas pesquisas históricas: a sociedade e a economia. O deslocamento do eminentemente político e eventual para as análises econômicas e estruturais foi uma original e relevante contribuição do marxismo, como um todo, para a prática historiográfica, bem antes da “revolução” francesa na historiografia.

Edward P. Thompson é um dos nomes que está relacionado ao que hoje se classifica como um novo marxismo, ele envolveu, em seus estudos, diversos aspectos (cultura, religião,

comunicação, literatura). Sempre tratando de uma “história vista de baixo”, ele elegeu como protagonistas de suas obras a classe trabalhadora (inglesa). “Sua interpretação do Materialismo Histórico se distingue por articular, de forma construtiva, aspirações políticas e processo histórico.” (MORAES; MÜLLER, 2012, p. 287). Nessa perspectiva deu relevância para a prática política de determinado grupos (trabalhadores) acrescentando nesta discussão, os costumes, as ideias, os objetivos pessoais.

O entendimento de classe social, para Thompson, não se alinha com as concepções marxistas mais ortodoxas. Thompson entende que o conceito de classe social não está ligado a uma categoria rígida, mas sim, a certos fenômenos e contextos que não se restringem à dimensão econômico-material (infraestrutura) da sociedade. Dessa forma, Thompson contribui para uma nova maneira de tratar alguns conceitos dentro materialismo histórico, relacionando-os aos seus “aspectos qualitativos”, enfatizando as práticas culturais de grupos minoritários.

O futuro do Marxismo dependerá de sua defesa das críticas e a saída dos impasses com a Nova História. Tendo por base estas considerações, reitera-se que a contribuição do Materialismo Histórico para a historiografia, a despeito das críticas e iniciativas de revisão/renovação, ainda é um âmbito teórico embasante para a cientificação e desenvolvimento da História.

1.4 O Pós-modernismo

Pós-modernismo é uma definição genérica para um movimento (ou movimentos) de diversas perspectivas e entendimentos sobre questões teórico-epistemológicas que tem sido colocadas no âmbito das teorizações das ciências humanas a partir da segunda metade do século XX. As provocações pós-modernistas assumem diferentes formas, enfoques e desdobramentos, em múltiplos discursos, sendo o traço mais marcante entre elas a oposição a elementos característicos da chamada época moderna ou modernidade.

O cerne do que se denomina pós-modernismo é o questionamento e contestação dos pressupostos e valores políticos, científicos, filosóficos e sociais da era moderna ocidental, estabelecidos com o Renascimento e o Iluminismo e propagados com as Revoluções Francesa e Industrial. A racionalidade filosófico-científica, a ideia de progresso, a autonomia do sujeito, são elementos de especial atenção nas críticas pós-modernas. O pós-modernismo refuta veementemente as explicações totalizantes e generalizantes, bem típicas do pensamento

ocidental moderno (as metanarrativas, como por exemplo, emancipação coletiva ou individual pela razão no Iluminismo e a história da luta de classes marxista).

Seguindo uma classificação de Zagorin, Malerba (2006) indica que o pós-modernismo se embasa em dois pressupostos ou teses principais: o antirrealismo, que não considera haver uma realidade passada a ser descoberta ou conhecida, ao invés disso, há um conhecimento que é referente apenas a outros textos e discursos, ou seja, o conhecimento histórico não é nada além da linguagem; o outro é o narrativismo que coloca os textos históricos e literários em um mesmo patamar, pois considera que a maneira como a narrativa histórica é colocada linguisticamente se transforma em uma imposição sobre os fatos, não havendo correspondência disso com a realidade.

No primeiro grupo, há alguns teóricos que são bem incisivos em não reconhecer a existência de uma correspondência entre a historiografia e a realidade, rechaçando categoricamente a validade da prática historiográfica moderna. Essa é a posição de Roland Barthes.

[...] o fato nunca tem mais do que uma existência linguística, e, no entanto, tudo se passa como se essa existência não fosse senão a cópia pura e simples de uma outra existência, situada num campo extraestrutural, o “real” (BARTHES apud CARVALHO, 2002, p. 51).

O segundo grupo, mesmo reconhecendo que o conhecimento histórico seja uma criação textual, fruto de representações sobre outras, não anula totalmente o valor da prática historiográfica, relacionando está com a prática literária. Isto é o que pensa Hayden White quando fala sobre a estetização da narrativa histórica:

Mas relatos narrativos não consistem apenas em afirmações factuais (proposições existenciais singulares) e argumentos, mas também em elementos retóricos e poéticos pelos quais o que seria uma lista de fatos é transformado em estória. (WHITE apud MALERBA, 2006, p. 193).

A historiografia, na concepção de Hayden White, tem certos estilos (tropos e gêneros) que delimitam e direcionam o sentido que é dado no texto ao passado e que o colocam no mesmo plano da Literatura. Por isso, os historiadores ao invés de estarem descrevendo o que ocorreu, estão, na verdade, se utilizando de estratégias retóricas (claro que com base em fontes) para organizar o texto historiográfico em uma narrativa lógica, o que aproxima este de uma ficção com “ares de verdade”.

Um nome reconhecido por esta opção é o de Frank Ankersmit. Em um artigo de 1990, Ankersmit defende a construção historiográfica dentro do pós-modernismo. Ele chega a

considerar e recomendar aos historiadores uma estilização da História. Para Ankersmit, os historiadores precisam reconhecer a natureza estética da historiografia, colocando o estilo como mais importante que o conteúdo. “[...] a natureza do olhar sobre o passado apresentado em um texto de história é definida com exatidão pela linguagem usada pelo historiador em sua obra” (ANKERSMIT, 2001, p. 123). Na visão de Ankersmit é necessário que os historiadores evitem buscar uma essência (causalidade e verdade) no passado, e passem mais a considerar as minúcias, geralmente imperceptíveis.

Por este entendimento, a historiografia, em uma perspectiva pós-moderna, deixaria de ter como preocupação a recuperação e explicação do passado para concentrar seus esforços nas simbologias, nos significados da linguagem que é utilizada no próprio texto historiográfico.

2 Tendências historiográficas na historiografia local: análise nos TCC de História da UFPA/Cametá

A análise feita aqui tem como fontes exclusivas as monografias de TCC do curso de Licenciatura em História, disponibilizadas para acesso e *download* (em formato digital - PDF) em uma plataforma virtual, na internet. Depois de acessados, estes textos foram arquivados em computador. No total foram consultadas 35 monografias, destas, foram selecionadas para análise 25, defendidas entre 2013 e 2015. Os critérios utilizados para a seleção foram: a) ser avaliados por uma banca; b) ter estrutura textual completa (introdução, desenvolvimento, conclusão, além de elementos pré e pós-textuais); c) apresentar informações fundamentais no resumo (objetivos, metodologia, resultados).

Os resultados são expostos em dois eixos: 1) aspectos temáticos; 2) aspectos teórico-metodológicos. Por considerar apenas alguns itens do texto monográfico, esta é uma análise que, obviamente, apresenta caráter limitado, contudo, está dentro do que se objetiva neste trabalho. São considerados: elementos pré-textuais (título, folha de rosto, folha de avaliação, sumário, resumo e palavras-chave), 01 elemento textual (introdução), e elementos pós-textuais (fontes, referências, apêndices e anexos).

Como critério de identificação, classificação e categorização dos textos monográficos, além da referência aos elementos e princípios das correntes historiográficas já expostas, é usada como referência a classificação de áreas e especialidades da História feita por José D' Assunção Barros (BARROS, 2005). Nesta, a área da História está dividida em 03 macrocampos, correspondentes a:

Dimensões (teorias) - história social, história da cultura material, geo-história, história demográfica, história econômica, história política, história cultural, história antropológica, história das mentalidades, história do imaginário; *abordagens* (métodos) - com relação ao tratamento das fontes: arqueologia, história serial, história textual/história do discurso, história oral. Com relação ao campo de observação: história imediata, história quantitativa, história local, história regional, micro-história, biografia; *domínios* (temas) - com relação aos agentes históricos: história das mulheres, história dos marginais, história das massas. Com relação aos ambientes sociais ou objetos: história rural, história urbana, história da vida privada, história da religião, história do direito, história das ideias, história das representações, história da sexualidade, história da arte, história da educação.

2.1 Aspectos temáticos

Neste item são tratados os elementos que configuram/caracterizam as tendências temáticas das monografias de TCC. Para isso foram considerados os seguintes itens: título, objetivos, recorte (espacial e temporal) e bibliografia. As monografias foram agrupadas em 09 áreas temáticas, definidas considerando as indicações de seus objetos, procedimentos e referências bibliográficas.

As temáticas abaixo podem ser entendidas da seguinte maneira: africanidades (objeto relacionado a elementos culturais, sociais, políticos, etc., de origem africana); culturas e práticas populares (objeto relacionado aos saberes e práticas tradicionais locais/regionais); economia (relações econômicas); educação (práticas educativas formais e não-formais); espaço urbano (transformações no espaço delimitado das cidades); instituições (origem e abrangência das instituições - diversas); migração (demografia – origem e movimentos de populações entre territórios); política (relações de poderes instituídos); religiosidade (concepções e práticas religiosas comunitárias). Esta é uma classificação feita com base em elementos aparentes, não se considerou, por exemplo, a opinião do autor do trabalho. Alguns trabalhos podem ser situados em mais de uma área temática, dependendo do que se vai considerar. Na tabela seguinte, é colocado quantitativamente o resultado desta distribuição.

TABELA 01: Distribuição de monografias de TCCS do curso de licenciatura em História, Campus da UFPA/Cametá (2013-2015), por áreas temáticas.

Nº	ÁREA TEMÁTICA	%
1	Africanidades	8%
2	Cultura e práticas populares	12%
3	Economia	4%

4	Educação	4%
5	Espaço urbano	20%
6	Instituições	4%
7	Migração	4%
8	Política	24%
9	Religiosidade	20%

Fonte: pesquisa em TCCs de História (UFPA/Cametá)

Como se percebe, dentro da amostra definida, a área de política é a que tem mais trabalhos relacionados, 24%. Seguida das áreas de espaço urbano e religiosidade com 20% cada. Os trabalhos de política, espaço urbano e religiosidade tem como recorte espacial, em sua maioria, o município/cidade de Cametá, ou seja, constituem pesquisa sobre a história local. Contudo, há temas que parecem não ter ainda muito interesse e desenvolvimento nas pesquisas, isso ocorre, por exemplo, com a área da educação. Essa temática ainda é pouco explorada nas monografias de TCCs de História no curso, seguindo uma tendência mais ampla que é ser mais frequente na área da Pedagogia (História da Educação). Áreas consideradas mais “tradicionais”, como a economia e a demografia também estão presentes, mesmo em quantia menos significativa.

2.2 Aspectos teórico-metodológicos

Pelas informações analisadas é possível delinear algumas características da produção historiográfica local (curso de História – UFPA/Cametá). No que concerne ao tipo de pesquisa, como é de se supor, a maior parte das investigações (92%), envolveu análises bibliográficas, apenas 02 trabalhos se utilizaram exclusivamente de outros tipos de análises. Obviamente, esta é uma característica do conhecimento científico, a revisão do que já se produziu em uma determinada área é primordialmente necessária. A pesquisa bibliográfica, geralmente, constitui a parte inicial das discussões, todavia, estas análises são seguidas de análises documentais, que estão em 48% dos trabalhos.

As fontes predominantemente utilizadas são: as fontes orais, em 72% das pesquisas e as fontes documentais, em 48%. Comumente se utiliza a combinação de fontes orais e documentais. Quando se recorre às fontes orais, os meios de coleta são as entrevistas e conversações, geralmente com os sujeitos das pesquisas (membros de comunidades, ativistas de movimentos sociais) e testemunhas de fatos. Em 01 trabalho foi utilizado um conjunto de

monumentos (estátuas) como fonte, isso se apresenta como uma diferença em meio aos demais trabalhos.

E, sobre a relação de influência das teorizações e correntes historiográficas na produção historiográfica local, não há uma maneira ou critério específico para classificar e agrupar as monografias. Entretanto, seguiu-se a indicação de alguns elementos que servem para uma aproximação (especificação de objetos/sujeitos, objetivos, referencial teórico, bibliografia e fontes utilizadas, conceitos-chave). Com base no quadro das correntes historiográficas já expostas, verificou-se que os estudos relacionados ao âmbito cultural se apresentam como tendência considerável. As monografias que apresentam elementos ligados à História Cultural constituem 44% do total. Algumas destas incorporam características dos aspectos teórico-metodológicos da Nova História, 01 monografia se alinha à História do Imaginário. Pela escolha de sujeitos, nota-se também, que há uma evidente propensão às vozes de grupos anônimos (populares).

Percebeu-se também, que das monografias analisadas, nenhum trabalho tematiza e discute a Teoria da História ou a História da Historiografia, assim como também não foram evidenciados elementos que indiquem qualquer menção a relação ou ligação destes trabalhos com esta ou aquela matriz historiográfica.

Conclusão

Ao final desta exposição, fica patente que é impossível fechar, neste espaço, todos os aspectos e nuances das perspectivas historiográficas contemporâneas, optou-se por destacar aqueles que sobressaem na literatura. Foi realizado um esforço para se entender os pressupostos que norteiam a construção do conhecimento histórico na atualidade.

Algumas questões que se colocam estão relacionadas à consolidação de elementos que caracterizam uma história estrutural e científica (Annales/Marxismo), à discussão sobre a solidificação de elementos teórico-metodológicos - a abordagem de objetos e fontes (Nova História) e ao questionamento do estatuto do texto historiográfico (Pós-modernismo). Contudo, considerando a diversidade constitutiva do conhecimento científico, isso não pode criar divisões e mais fragmentação, mas contribuir para o aprimoramento do campo.

No que concerne à relação disso com a produção historiográfica local, nota-se que, se por um lado, algumas correntes historiográficas têm clara influência na estruturação e desenvolvimento de pesquisas (Nova História – História Cultural), outras, apresentam pouca ou nenhuma influência e referência de seus debates nestes textos (Pós-modernismo). Em

alguns aspectos isso corrobora o que Arostegui e Martins defendem, quando dizem que algumas correntes historiográficas, não tem uma demonstração efetiva no que é produzido na prática. Ocorre que os historiadores, continuam a desenvolver sua prática sem se importar ou por ignorar, como ocorre a discussão teórica mais ampla, como é o caso do impacto do pós-modernismo.

Este trabalho, no panorama das produções monográficas acadêmicas deste âmbito, certamente, se configura como uma indicação, uma provocação, uma abertura para que se vislumbre explorar melhor este tema. Espera-se, pelas expectativas mais singelas, que sirva pelo menos como uma exposição instigadora, uma contribuição para ajudar a compreender a complexidade do conhecimento histórico na atualidade.

Referências

ANKERSMIT, Frank. Historiografia e pós-modernismo. **Topoi**, Rio de Janeiro, pp. 113-135, mar., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/topoi/v2n2/2237-101X-topoi-2-02-00113.pdf>> Acesso em: nov/2018. (Originalmente publicado em *History and Theory*, v. 28, pp. 137-153, mai.,1989 – Trad. Aline Lorena Tolosa).

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Trad. Andrea Dore. Bauru: Edusc, 2006.

BARROS, José Costa D' Assunção. A escola dos Annales e a crítica ao historicismo e ao positivismo. **Revista Territórios e Fronteiras**, v.3 n.1, jan./jun., 2010 (a). Disponível em: <<http://ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/56/55>> Acesso em: abril/2018.

BARROS, José Costa D' Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento. **Revista História em Reflexão**, v. 4 n. 8 – UFGD – Dourados, jul./dez., 2010 (c). Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/953/588>> Acesso em: abril/2018.

BARROS, José Costa D' Assunção. A Nova História Cultural: considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 16, 1º sem. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.22378871.2011v12n16p38>> Acesso em: out/2018.

BARROS, José Costa D' Assunção. A Nouvelle Histoire e os Annales: entre continuidades e rupturas. **Revista de História**, 5, 1-2 (2013), p. 308-340. Disponível em: <http://www.revistahistoria.ufba.br/2013_1/a16.pdf> Acesso em: jan/2018.

BOIS, Guy. Marxismo e Nova História. In: LE GOFF, Jacques (Org.). **A História Nova**. Trad. Eduardo Brandão São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BRAUDEL, Fernando. História e ciências sociais: a longa duração. In: NOVAIS, Fernando A.; SILVA, Rogério F. **Nova História em perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2011. (pp. 87-121).

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia**: a escola dos *Annales* (1929-1989). 2ª Ed. Trad. Nilo Odália Tradução. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

FEBVRE, Lucien. Viver a História. In: FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Trad. Leonor Martinho Simões Imprensa. Gráfica Forense: Lisboa, 1989. pp. 28-33.

LE GOFF, Jacques (Org.). **A História Nova**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990. LE GOFF, Jacques. As mentalidades: uma História ambígua. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Org.). **História**: novos objetos. 4ª Ed. Trad. Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. MALATIAN, Teresa. Um percurso historiográfico do conhecimento histórico. **Conteúdos e Didática de História**, UNESP, 2012. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46184>> Acesso em: jul./2018.

MALERBA, Jurandir. Teoria e História da Historiografia In: MALERBA, Jurandir (Org.). **A história escrita**: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2006. pp. 11-26.

MORAES, Maria Célia Marcondes; MÜLLER, Ricardo Gaspar. E. P. Thompson e a pesquisa em Ciências Sociais. In: MÜLLER, Ricardo Gaspar (Org.). **E. P. Thompson**: política e paixão. Chapecó: Argos, 2012.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales**: a inovação em História. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ZAGORIN, Perez. Historiografia e pós-modernismo: reconsiderações. Trad. Aline Lorena Tolosa. **Topoi**, Rio de Janeiro, mar., 2001, pp. 137-152. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/topoi/v2n2/2237-101X-topoi-2-02-00137.pdf>> Acesso em: nov/2018. (Originalmente publicado em *History and Theory*, v. 29, pp. 263-274, out., 1990.

WHITE, Hayden. Enredo e verdade na escrita da História. In: MALERBA, Jurandir (Org.). **A história escrita**: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2006. pp. 191-210.

O PROCESSO HISTÓRICO DE OCUPAÇÃO DA VILA DO PALHETA MUANÁ/PA: UMA ANÁLISE DO TRABALHO, TERRITÓRIO E IDENTIDADE

Ana Caroline Tavares de Medeiro¹⁶

Introdução

A preocupação em entender como os moradores da Vila do Palheta – Muaná/PA ocuparam o lugar e o porquê fixaram-se na terra, norteou uma série de hipóteses que deram suporte para estudar a história de ocupação do local. A priori, as narrativas mais marcantes e duvidosas pelos moradores da Vila, era se houve ou não a existência de escravos como mão de obra e posteriormente como moradores da terra, dessa forma, visando responder esse questionamento a pesquisa iniciou e ao longo do seu desenvolvimento, outros questionamentos vieram à tona, como por exemplo: Como foi o processo de ocupação da Vila? Como os atuais moradores chegaram na Vila? Qual motivo levou para que ficassem? Qual sua relação com o território? E outros.

Pensando no conhecimento e nas memórias por parte daqueles que de alguma forma possuem ligação com a terra, a presente pesquisa buscou através de relatos orais, fotos e documentos organizar em papel a história de ocupação da ilha que atualmente é conhecida como Vila do Palheta, localizada como anexo do município de Muaná no Estado do Pará, a Vila do Palhetá é um território privado, mas com muito valor cultural. Logo, o objetivo da pesquisa é reconstruir a história de ocupação da Vila do Palheta e registrar as memórias dos moradores mais antigos da ilha, para que os atuais e futuros moradores da mesma possam ter conhecimento da história do local onde vivem.

À vista disso, o presente trabalho tenciona registrar a construção do histórico de ocupação da Vila do Palheta, através das memórias dos moradores da Vila e de outras pessoas que estão ligadas a Vila de forma direta ou indiretamente e que possuem conhecimentos sobre a ocupação da mesma. Tal pesquisa está sendo realizada na contemporaneidade, porém, pretende responder lacunas deixadas pelo passado.

Dessa forma, colocaremos em voga a figura dos trabalhadores que residiram na ilha (e dos que residem) através das memórias, e como o sistema de produção da ilha se relacionou com as cidades vizinhas. E para que pudéssemos organizar de forma cronológica os

¹⁶ Universidade Federal do Pará. E-mail: carolinetav717@gmail.com

acontecimentos da ilha temos como base a história de trajetória das famílias que foram proprietárias da ilha do Palheta, para que dessa forma fosse possível a compreensão das relações de trabalho que existiam na ilha, assim, compreenderemos como eram as relações de empregado e patrão, empregado e território e da ilha com os municípios próximos.

Levando em consideração os períodos que as famílias ficaram como proprietárias da ilha, a pesquisa terá como finalidade reconstruir a formação histórica de ocupação da ilha, tendo sempre em foco as pessoas que trabalhavam nos processos de produção da ilha, de que forma elas eram pagas, e para onde eram destinados esses produtos. Assim, compreenderemos como aconteceu o processo de permanência na terra, e para ir além, a construção histórica do processo de ocupação contribuirá na formação dos saberes dos atuais moradores da ilha.

O historiador Marc Bloch em sua obra “Apologia da história ou ofício do historiador diz que o que levou a escrever essa obra fora o questionamento de seu filho acerca da serventia da história, então o mesmo deu a resposta em formato de problematização. Para ele, a ciência deve fornecer algo para o melhorar ou ajudar de alguma forma uma dada realidade. Marc Bloch aconselha que o historiador deve ser incomodo, um escavador sempre disposto a discorrer nas entrelinhas (BLOCH, 2001).

Assim, em sua afirmação “O bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça” Marc Bloch (2001), instiga-me a relacionar o homem ao tempo e o que esse homem entende por passado e presente, e assim logo o autor nos questiona “O que é, com feito, o presente?” (BLOCH, 2001, p. 60). E assim, dessa pergunta problema que se oriunda minha pesquisa, pois foi questionando a atual situação de ocupação da Vila do Palheta me fez querer entender o passado da mesma. Dado isso, é primeiro interpretando o presente que os paradigmas do passado irão ser desembaçados.

O método adotado foi de caráter exploratório e descritivo. Dado início, primeiramente para orientar as reflexões sobre os temas que a pesquisa nos possibilita, foram lidos autores que possuem como bibliografia temas referentes a memória, territorialidade e campesinato negro. Posteriormente, com um conhecimento prévio de nomes dos possíveis proprietários da Vila, foi aplicado entrevistas semiestruturada com os moradores. De formas distintas, a priori as entrevistas foram direcionadas aos moradores mais antigos e objetivava saber o nome dos proprietários da vila de forma cronológica, como funcionava o sistema de trabalho

da vila e quais funções exerciam na mesma, já com os moradores atuais da vila, as entrevistas buscavam saber quais são sua relação com o território e o que sabem sobre o passado da vila.

Para que o processo de ocupação da ilha fosse reconstruído, foram usadas fontes como fotografias, mapas, citações em livros que referendavam a Vila do Palheta, além de fontes orais. É de suma importância os relatos dos mesmos, pois por muito tempo nossa sociedade discriminou aqueles que não eram alfabetizados, dessa forma é atribuído um grande valor as letras, por isso dar vez as oralidades são de caráter satisfatório aqueles que muitas vezes não possuem voz. “Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo” (BÂ, 2010, p. 1)

Dessa forma a presente pesquisa encontra-se estruturada em três tópicos, que discorrem desde o possível primeiro proprietário da ilha até os dias atuais, assim para melhor fosse o entendimento sobre as transições de compra e venda da mesma a pesquisa foi dividida levando em consideração os períodos de trocas de proprietários. E para ajudar nas discussões levantas na pesquisa os autores Maurice Halbwachs (1990), Michael Pollak (1992) e Le goff (2003) que ajudaram a construir reflexões sobre da memória da localidade, dessa forma entendendo como as memórias se comportam e como elas podem ser interpretada, onde cada autor citado possui uma singularidade de interpretar as memórias.

Os autores Roger Chartier (1999) e Carlo Ginzburg (1986) que ajudaram nas interpretações referente aos aspectos culturais que cercam e que estão presentes na ilha do Palheta e os autores Luiz Reznik (2002), Milton Santos e Maria Laura Silveira (2006) que falam sobre a temática referente a territorialidade, e que foram de suma importância para a compreensão da ilha quanto posses de terras, e além o historiador Marc Bloch (2001) que suas reflexões sobre a aproximação do passado e do presente me possibilitou entender as configurações do presente da ilha com base no passado.

1 Histórico de Muaná e os primeiros proprietários da Vila do Palheta

Muitas vezes ao se estudar história esquecemos suas diversidades e perspectivas, e acabamos focando na história política, econômica e nos feitos dos grandes homens e com isso acabamos ignorando os acontecimentos populares, ou seja, a história daqueles que também contribuíram para os grandes acontecimentos que conhecemos.

Assim dessa forma, na tentativa de trazer a história dos moradores da ilha do Palheta para mais próximo deles, nosso objetivo é registrar as memórias dos moradores mais antigos da Vila, na tentativa de não deixar se perder a história da região e que a mesma seja compartilhada com os moradores mais atuais da Vila, pois as memórias estão restritas aos moradores mais antigos e os mesmos estão falecendo sem repassar essas histórias.

Dessa maneira, a pesquisa em questão foi realizada na Vila do Palheta, que é anexo do município de Muaná que pertence ao Estado do Pará. Está inserido na mesorregião de Marajó e a microrregião do Arari. Atualmente o município possui a extensão territorial de aproximadamente 3.763,337 km² e contava com 34 204 habitantes no último censo demográfico IBGE (2010). A densidade demográfica é de 9,8 habitantes por km² no território do município. Faz vizinhança com os municípios de Ponta de Pedras, São Sebastião da Boa Vista e Abaetetuba, Muaná se situa a 44 km ao Norte-Oeste de Abaetetuba que é a maior cidade nos arredores. Situado a 11 metros de altitude, e o município possuem como coordenadas geográficas: Latitude: 1° 31' 42" Sul, Longitude: 49° 13' 3" Oeste. (BRASIL, 2019) (IBGE, 2017).

Localizada as margens do Rio Muaná, a Vila do Palheta fica aproximadamente uma hora e meia de viagem de barco do município de Muaná. As narrativas sobre o nome da ilha são diversas e divergem nas suas interpretações, mas as mais conhecidas fazem referência ao nome do primeiro proprietário, ao formato da hélice de barco ou ao formato de uma paleta de pintor.

[...] Tem narrativas que contam que o nome, por exemplo, palheta é porque a ilha se configura como a paleta de um pintor quando ta pintando, ai outra versão já diz que palheta vem do primeiro dono que se chamava Francisco Palheta que passando por aqui se instalou aqui né, e começou seus trabalhos aqui o nome dele era Francisco Palheta, parece, e a partir daí as pessoas que moravam ao redor da ilha falava né, 'vamo' lá na ilha do Palheta, ai que era, entendeu? do nome, ai a partir disso que veio o nome do Palheta, mas a gente não sabe ao certo a verdadeira versão, Diz o senhor Claudio Peixoto, Vice-diretor da escola Claudio Figueiredo.¹⁷

Segundo imagens de satélites podemos observar na

Imagem 1 (a) o formato da ilha, assim levando em consideração a versão que diz que a ilha possui o formato de uma hélice de barco, esta seria a versão mais aplicável, porém, a pluralidade de versões possui suas singularidades e nenhuma deve ser descartada. A

¹⁷ Entrevista realizada no dia 29 de junho de 2019.

Imagem 1 (b) também feita por satélites, nos possibilita ver a imagem de forma mais ampliada a região onde concentra-se o maior número de moradores da Vila, possuindo também moradores do outro lado do Rio Muaná e no Rio que passa na parte de trás da ilha.

Imagem 1: Mapa da Vila do Palheta – Muaná/PA



a) Ilha da Vila do Palheta; (b) Visão ampliada da Vila do Palheta. Fonte: **Google** Maps.

Na ilha do Palheta funcionava um engenho conhecido como Engenho Palheta e nos dias atuais há hipóteses que esse engenho funcionou com mão de obra escrava, porém as narrativas de alguns moradores negavam essa hipótese, dessa forma buscou-se entender por que havia negação dessa possível ancestralidade escrava e porque esse passado da ilha é desconhecido pelos moradores atuais da Vila.

Assim, tendo como metodologia a História Oral, iniciei entrevistas de forma semiestruturada com os moradores mais antigos da Vila afim de entender e confirmar as hipóteses que existiam. Logo, com as entrevistas tivemos como conhecimento o nome do primeiro proprietário da Vila. Conhecido como Francisco Melo Palheta e responsável por ser o responsável de ter trazido os primeiros grãos de café para o Brasil, recebeu como recompensa sua primeira sesmária, a qual continha o território que hoje é a Vila do Palheta, porém essa carta de sesmária não foi encontrada e tivemos conhecimento dela através da memória de um dos moradores da Vila.

Posteriormente, o segundo proprietário da Vila foi o senhor Manoel Antônio Cardoso Amanajás, este iniciou o funcionamento do engenho na Vila. Segundo a obra “Muaná uma breve história” podemos perceber a figura do senhor Amanajás como presidente da monarca em Muaná. “Em 1833, o governador do Grão-Pará, deu uma nova organização municipal aos vários membros de província. Muaná foi elevada à categoria de Vila e teve empossado Manoel Antônio Cardoso Amanajás, como presidente da monarca e, por conseguinte gestor muanense” (LIMA, 2000, p. 18). E para responder a hipótese sobre a presença negra como

mão de obra escrava na Vila, encontramos um jornal paraense, na obra de Vicente Salles “Negros no Pará”, o anúncio feito pelo senhor Amanajás, o qual registrava a fuga de cinco escravos e oferecia recompensa pelos mesmos. O anúncio é registrado da seguinte forma:

Do engenho Palheta distrito da Vila de Muaná, fugiram no 1º de novembro de 1851 a Manoel Cardoso Amanajás, cinco escravos de sua propriedade, em um escaler, madeira itaúba, proa e lancha, tôlido de cedro, rabo de lacrau, das qualidades seguintes: Felipe, preto retinto figura ordinária, idade 22 anos, dentes partidos, um tanto vergado, toca viola, sabe ler, tem um risco no rosto, deve ter sinais de surras, padeceu boubas de que deve ter cravos, esteve fugido ainda rapaz sem barba, em Vila nova da Rainha, aonde foi preso em 1847. Manoel, irmão deste, preto retinto, rosto redondo, figura ordinária, gordo, pés grossos, padeceu boubas de que deve ter cravos, oficial de ferreiro, sem barba, idade 21 anos. Ignês, cor tapuia, tem falta de parte do nariz, levou dois filhos gêmeos, pretos; o macho chama-se José e a fêmea Luzia; consta que surgiram para o Amazonas. A pessoa os apreender entregando a seu senhor no engenho Palheta ou recolhendo-os na Cadeia do Pará, receberá de gratificação duzentos mil réis, Anajás, 28 de dezembro de 1851 (O Grão-Pará, ano 1, n. 30, 3 jan, 1852, p. 4) (SALLES, 2005, p. 4).

Após o senhor Amanajás em um período pós abolição, a posse da Vila passou a ser responsabilidade dos irmãos Maués e Tocantins, estes focaram conhecidos por serem rígidos em suas maneiras de comandar as relações de trabalho que aconteciam na Vila. Os mesmos foram responsáveis pela construção do casarão que até os dias atuais ainda se encontra de pé. Os mesmos também iniciaram uma loja embaixo do casarão, esta possuía artigos de higiene pessoal e alimentícios, e no período em que os irmãos Maués e Tocantins foram proprietários, a mesma funcionava em troca de fichas.

[...] uma semana de trabalho o que vale a uma ficha para trocar na loja que existia embaixo do casarão. Se a gente quisesse ir pra outro lugar essa ficha não valia, só valia aqui. A roupa era só quando a gente tinha um saldo, aí a gente falava pra dona e a dona trazia pra gente, não queria que a gente fosse em Belém, pra não saber onde fica Belém. Uma vez eu perguntei pra dona ai, que eu queria ir lá em Belém comprar roupa, mas ela não deixou eu ir, pra mim não aprender andar lá em Belém e ficar o tempo todo aqui, você sabe a gente nunca sabia o que era festa em Muaná, diz o senhor Pedro Martins¹⁸.

Contudo, levando em consideração a configuração do estado presente da ilha, podemos observar que os atuais moradores desconhecem o histórico de ocupação da região onde moram, assim acabam negam sua ancestralidade histórica. Indo além, podemos observar também que mesmo no período pós abolição, os moradores da Vila ainda viviam sob regime de escravidão, pois trabalhavam de forma em troca de uma ficha que só tinha validade na loja da Vila e possuía um valor muito baixo em comparação ao tempo de trabalho.

¹⁸ Entrevista realizada no dia 18 de junho de 2018.

2 As relações de trabalho na Vila do Palheta (1949 a 1988)

A Vila do Palheta foi uma região em que houve muita produção em seu passado, desde o seu segundo proprietário as produções se iniciaram na mesma, e mesmo com as trocas de proprietários as produções não cessaram, porém houve trocas de qual produto era exportado da Vila. Segundo as memórias dos antigos moradores, assim, o Engenho Palheta foi um dos melhores engenhos da região, ele possuía maquinários modernos vindo de outro país e dessa forma possuía um diferencial.

Pelo fato de ser desconhecido pela maioria dos moradores da Vila o nome dos três primeiros proprietários, a datação de compra e venda é desconhecida, havendo apenas especulações de datas, assim é feita a tentativa de colocar em ordem cronológica os acontecimentos do histórico de ocupação da mesma. Assim, sabemos que a ilha por um período foi ocupada e formou o quadro de trabalhadores do engenho Palheta, porém é desconhecido o destino destes pós abolição, logo levando em consideração que a ilha é um lugar de difícil acesso, como podemos observar na Imagem 2, pois a região é cercada por componentes naturais que dificultam o ir e vir da ilha, assim o mapa da Imagem 2 serve para localizar os navegantes quanto a maré, logo a hipótese seria que os ex-escravos por diversas questões como falta de emprego, moradia e discriminação deveriam ter permanecido na Vila, levando em consideração que a mesma não cessou sua produção nesse período antes e pós abolição, logo para onde foram esses ex-escravos se ao questionar os atuais moradores da Vila é negado essa ancestralidade?

Imagem 2: Mapa de rotas da Vila do Palheta



Fonte: Professora Maria Rita.

Já no ano de 1949 a ilha é vendida ao senhor João Figueiredo e após ele o senhor José Ferreira Teixeira. O motivo de venda do senhor Figueiredo para o senhor Teixeira foi por motivos emocionais, pois aconteceu um acidente de embarcação com um dos filhos do senhor Figueiredo e o mesmo vendeu as terras junto com suas produções. Podemos perceber através das memórias dos moradores que havia muitas famílias residindo na região, dessa forma, buscamos entender como aconteceu a chegada das mesmas, assim também de forma semiestruturada, foram feitas entrevistas com esses moradores mais atuais.

Diz a dona Maria Novaes e Maria Rita, respectivamente:

[...] Quando eu vim morar aqui, essa casa era um barracão de um dos trabalhadores que foi embora da ilha. Aí acontecia assim, quando alguém saía e tinha uma outra família precisando de casa, a família começava a morar e assim a gente foi ficando até hoje.¹⁹

[...] Essa casa aqui era só um barracão, que construiu foi meu pai quando veio trabalhar aqui. Eles trabalhavam aqui e como não tinham lugar 'pra' ficar eles montavam esses barracões, aí ele foi buscar a família e aqui a gente começou a morar²⁰.

Dessa forma, pelo fato de estarem inseridos em um contexto em que quem comandava eram aqueles que possuíam grandes extensões de terras, a Vila do Palheta também foi palco de concentração de poder desses grandes proprietários. Assim, pelo fato da Vila de ser de difícil acesso, os empregados no período em que os senhores Figueiredos e Teixeira foram donos, os em empregados vieram de cidades vizinhas e como não podiam retornar aos seus lares no final do dia, com a permissão dos proprietários, os mesmos trouxeram suas famílias para residir na região.

O território Palheta é lembrado por ter sido repleto de plantações e cheio de homens e mulheres fazendo seu cultivo. As relações de trabalho nesse período aconteciam da seguinte forma, as máquinas eram comandadas por homens, o cultivo e plantação da cana eram feitos na grande maioria por mulheres, e os encaixotamentos da cachaça também era feito por mulheres, é notório nas lembranças dos atuais moradores, que os mesmos ajudavam no encaixotamento e no embarque desses produtos, ou seja, eles também ajudaram no mover do engenho.

Nesse sentido, ao conversar com os moradores que trabalharam no Palheta percebe-se que foram dias árduos e que o trabalho na ilha era a única alternativa de vida que possuíam.

¹⁹ Entrevista realizada no dia 08 de março de 2019

²⁰ Entrevista realizada no dia 08 de março de 2019

Os moradores que tive o privilégio de ouvir, na maioria cresceram na ilha, eles foram uma geração de filhos daqueles que vieram de outras regiões para trabalhar na ilha, logo, por esse fato as narrativas quase que se igualam quando a pergunta é referente a trajetória de fixação na terra.

Dessa maneira, as produções na ilha entre os anos 1949 a 1988 tiveram suas variações de produtos, mas percebe-se que o açúcar e a cachaça foram os mais produzidos e os que mais renderam lucros aos donos, a priori os produtos da ilha eram exportados para Belém e fora do país, em uma segunda instância, os produtos passaram a ser exportados para cidades vizinhas e para consumo próprio dos moradores da ilha. Dessa forma, foram as relações de trabalho que proporcionou a ocupação das terras, ou seja, a fixação na terra foi um meio de estar mais próximo do trabalho e uma garantia dos donos que o trabalho aconteceria, e com as famílias nas terras o trabalho só tinha a render.

3 Vila do Palheta em seu Contexto Atual

Em 1988, a Vila do Palheta foi vendida mais uma vez ao senhor Otavio Cabral Viegas, e dessa vez pelo fato das produções não estarem em alta, dessa forma, vale frisar que o engenho nesse período deixa de funcionar e outros patamares de produção são almejados, assim houve a tentativa da extração do palmito e da madeira, porém não obtiveram sucesso quanto as produções passadas. Por fim, os moradores da Vila do Palheta dividiram espaço com cabeças de gados, e essa foi a maneira que o atual proprietário encontrou de ocupar o espaço.

Levando em consideração os métodos que Marc Bloch utiliza na sua obra “A apologia da História o ofício do historiador”, a ligação entre o passado e presente se tornou essencial para essa pesquisa. Em princípio, foi observando o cotidiano dos moradores da Vila do Palheta que os questionamentos sobre o passado da ilha vieram à tona, dessa maneira, a necessidade de entender como se deu o processo de ocupação da Vila foi de suma importância para a compreensão das configurações do presente.

Para melhor entendimento do processo é preciso além de estudar a história das famílias que passaram pela ilha, estudar também a história daqueles que ajudaram a mover os sistemas de produções. Logo, levando em consideração que aqueles que estavam em condições inferiores de trabalho não possuíam registros documentais, alguns historiadores por muito tempo ignoravam esses indivíduos, mas surgiram uma nova vertente de historiadores que se propuseram a fazer uma historiografia em que seja possível dar visibilidade a esse excluídos da história.

Por muito tempo os historiadores continham-se apenas em narrar fatos de grandes homens (pessoas consideradas importantes) e ignoravam as outras estruturas, agrupamentos humanos ou

indivíduos que tinham papéis considerados irrelevantes, mas estudando somente essa classe ditada como superior, acabava impedindo que a história fosse estudada no seu mínimo de profundidade, pois os seres humanos em seu todo são complexos em sua forma de pensar, sentir e agir, e narrar fatos era só um pequeno reflexo próximo de algo mais abrangente e maior.

Assim surgiu a Escola dos Annales, com o objetivo de deixar de lado a história que apenas narra fatos e dos grandes homens. A Escola se propunha em questionar e ir além mais do que os acontecimentos estavam dizendo por si só. Foi então que camadas subalternas, suas culturas, seus anseios e suas particularidades puderam ser estudadas e compreendidas.

As histórias contadas sobre a ilha do Palheta sempre têm como foco a trajetória das famílias que por lá passaram, mas observando a configuração presente da ilha pode-se perceber que a história da ilha vai além da trajetória das famílias, dessa forma, assim como Marc Bloch (BLOCH, 2001) utiliza do método de questionar as fontes, questionar a situação da ilha no presente foi o grande ponto de partida para se entender o processo como um todo.

A ilha é uma verdadeira fonte histórica, pois podemos perceber vestígios do passado em seu espaço como um todo. As ruínas do maquinário do engenho e o casarão são de saltar aos olhos, mas indo além percebemos que todas aquelas famílias e seu relacionamento com a terra e com o passado da ilha também são fontes e é através das memórias dos mesmos que o passado responderia questões em aberto do presente. Como diz Philippe Dubois, “Um indicio, um fantasma, talvez uma ilusão que, em certo momento da história, deixou sua marca registrada, uma superfície sensível, da mesma forma que as marcas do sol no corpo no corpo bronzeado (DUBOIS, 1993).

Na atual situação da ilha, os moradores moram de forma cedida pelo proprietário legal da terra, porém essa situação vem acontecendo por muitos anos. A priori, como ocupavam as terras para ficarem próximos de seu trabalho e atualmente porque possuem vínculo de afeto com a mesma, dessa forma, a Vila do Palhetá passou de lugar de trabalho para lar, e essa situação legalmente é desvantagem para os atuais moradores, já que a terra ainda é privada.

Uma série de questões e conflitos surgem a partir desse debate. Os moradores veem o lugar como seu lar, mas é notório nas falas que os donos são outras pessoas, dessa forma, veem apenas por direito os bens pessoais que possuem.

[...] Isso aqui é tudo da firma né deles, porque era assim né, as casas aqui eram construídas todas pelo dono, o dono que mandava construir as casas né, aí cada morador tinha sua casa, mas construída pela própria firma né, as casas foram se deteriorando e aí as pessoas começaram a construir por conta própria, no caso essa nossa aqui, foi construída em 2015, a que a gente morava já tava pra cair, aí agora se a gente sair, a gente não tem essa intenção né, mas aí a gente ia ter que pensar e ia ver o que fazia por que pra gente deixar né mana assim né, a gente gastou tanto dinheiro nela, aí as outras pessoas a mesma coisa, cada uma tá reconstruindo a sua, diz a professora Rita.

Além de não se sentir dono da terra, outro conflito vem se arrastando na ilha. Uma nova geração está constituindo família, por esse fato essa nova geração quer construir novas casas, e isso ocasionaria em ocupar mais espaço e derrubar mais árvores, porém, os donos atuais não querem que o mesmo aconteça, sendo assim a única alternativa encontrada pelos moradores é de dividir os compartimentos das casas para que cada família tenha sua privacidade.

Outro conflito corriqueiro e quanto a exploração da terra, os moradores podem plantar, caçar, desde que mantenham o controle e manutenção do espaço, todavia, atualmente as reclamações dos atuais donos é que o lugar está sendo explorado visando apenas o presente. Alguns moradores afirmam que várias espécies de animais que anteriormente eram encontrados nas matas, hoje em dia desapareceram.

Assim, levando em conta os conflitos atuais na ilha, percebemos que muitos deles esbarram em questões ligados a terra. Dessa maneira, vale destacar que é importante compreender como se dão as dinâmicas territoriais e suas configurações, pois a terra para os atuais moradores vai muito além do que simples espaço onde moram.

Em resumo, o geógrafo Haesbaert elenca três leituras acerca do território na geografia, são elas: a leitura política de território, que desrespeito a relação espaço-poder, a leitura econômica, que veem o território como recurso econômico e a leitura ligada a perspectiva cultural ou simbólica cultural, no que se refere a um grupo que usa o espaço como apropriação simbólica. Sendo assim, visando o debate sobre território, a geografia perde em parte o foco central e adentra em outras áreas de estudo como a antropologia, a sociologia e a história (HAESBAERT, 2004).

Levando em consideração o contexto da ilha do Palheta, as relações existentes com a terra vão além de títulos de poder, assim embora o espaço esteja juridicamente no poder da família proprietária no atual momento, outro grupo pode ter acesso e ser proprietária da terra, nesse caso, Marcelo Lopes de Souza afirma que grupos sociais podem exercer o direito a terra desde de que tenha laços afetivos (SOUZA, 2013).

Nesse caso, como foi transcrito na pesquisa, a relação que os moradores construíram com o território perpassa os limites físicos e se insere em outras dinâmicas. Pode-se dizer que os moradores compreendem que o território é o seu lugar de expressão e até mesmo de resistência contra os múltiplos conflitos que existem ou podem existir referente a terra. Nesse caso, Milton Santos e Maria Laura Silveira, compreendem o território como uma construção

social, ou seja, o espaço pode ser usado de diversas formas pela sociedade, levando em conta sua organização e seu contexto histórico (SANTOS; SILVEIRA, 2006).

Os atuais moradores da ilha do Palheta de certa forma desconhecem na íntegra o processo de ocupação da ilha, porém o espaço se tornou primordial para a construção de seu entendimento quanto agente em social. Segundo Pietrafesa de Godoi, podemos compreender os múltiplos fenômenos que rondam a vivência dos moradores campinais, dessa maneira podemos usar termos como processo social e produção de espaço de vida (GODOI, 2014). Considerando a trajetória de vida dos moradores da ilha, os mesmos veem o espaço como espaço de vida, pois é desse espaço que provem o modo de subsistência dos moradores, tanto em fonte alimentação quanto em cultura.

Contudo, levando em consideração o processo de organização dos que residem na ilha, a ideia de pertencimento de território vai além de direitos jurídicos. Sendo assim, a territorialidade perpassa por padrões de comportamento de um grupo de pessoas sobre uma localidade, nesse caso os residentes da ilha do Palheta personalizam e defendem o território.

Conclusão

Em suma, levando em consideração os capítulos percorridos na pesquisa em questão, a história de ocupação da ilha do Palheta, localizada no município de Muaná possui diferentes versões acerca das ordens dos fatos, porém é notório encontrar pontos singulares nas diferentes narrativas. Como Fernand Braudel diz, a história possui diferentes pontos de vista e escolher uma excluindo outras seria um erro, assim coube a essa pesquisa a junção de oratórias com outras fontes para que pudéssemos ter a construção do histórico de ocupação da ilha ou até mesmo um novo olhar sobre a mesma.

Segundo os moradores mais antigos José Francisco Melo Palheta obteve as posses da ilha por meio de sesmarias, porém essa documentação até o momento não fora encontrada, o mesmo vendeu a propriedade para o senhor Manoel Cardoso Amanajás, o qual foi uma figura importante para a cidade de Muaná, servindo como gestor muanense, dessa forma, segundo fontes encontradas no livro do José Maria de Lima, tivemos como conhecimento que foi enquanto o senhor Amanajás tinha como posse a ilha que iniciou as produções no engenho, dessa forma, podemos perceber que desde os tempos coloniais, as transições e relações de trabalho em ocorrendo na ilha.

Como é desconhecido datas e nomes dos primeiros proprietários por moradores mais recentes da ilha, os mesmos excluía ou duvidavam das narrativas de possíveis escravos habitando a ilha, porém, através da olha do Vicente Salles, o mesmo usa como fontes recortes de jornais e entre eles, há um recorte que anuncia escravos fugidos da fazenda Palheta, e tal anuncio é feito pelo senhor Manoel Cardoso Amanajás, logo podemos ter a confirmação de que o mesmo fora proprietário da ilha e possuía como mão de obra a força escrava.

Em continuidade, temos como terceiro dono da ilha os irmãos Tocantins e Maués, lembrados pelos moradores mais antigos como rígidos e fora um período autoritário vivido na ilha. Os irmãos Tocantins e Maués junto com o senhor Emílio Maués foram os responsáveis pela construção do casarão que permanece até os dias de hoje. Pelo fato de os moradores desconhecerem o período histórico das narrativas que lhes foram passadas por pais ou parentes próximos, é desconhecida o período histórico e como eram as relações de trabalho no período em que os irmãos foram proprietários.

Em 1949, já no período da república, inicia a trajetória da Família Figueiredo como dos da ilha do Palheta. De acordo com as memórias dos moradores fora um período de grandes produções e prosperidade na ilha, sendo assim, fora o período em que houve um grande número de trabalhadores no local. São esses trabalhadores já aposentados e filhos desses trabalhadores que compõem os atuais moradores da ilha.

Após a família figueiredo, temos como proprietária a família Teixeira, nesse momento as produções também estavam em efervescência, mas houve a venda pelo fato do filho do José Figueiredo ter morrido em um acidente de embarcação, assim as produções e o desenvolver da ilha foram acontecendo. Tivemos nesse período como marco importante a construção da escola Claudio Figueiredo, que se iniciou para atender aos filhos dos trabalhadores e que hoje atente a ilha e regiões próximas.

Na atualidade a ilha possui como proprietário a família Viegas, os mesmos no período inicial da compra mudaram as perspectivas dos produtos que eram produzidos na ilha, na tentativa de alavancar as produções pois estavam passando por crise, porém as produções foram caindo e cada trabalhador passou a ser provedor do seu próprio sustento.

Assim, a terra passou de lugar de trabalho para moradia, e nós dias atuais essa discussão e o que ronda a vivência dos atuais moradores, pois a ilha apesar de ter trocado de proprietários no passar dos anos, teve em contínuo os trabalhares quase que em sua totalidade, e a fixação na terra foi permitida pelos donos em compadridade.

Contudo, as relações e eventos ocorridos na ilha do Palheta são ricos em história cultural, a pesquisa tentou questionar fatos presentes que tem resposta no passado. Percebe-se que inúmeras lacunas ainda estão em aberto, e cabe aos historiadores continuar questionando as fontes em busca de respostas desse passado ainda turvo de compreensão. Dessa maneira, esta pesquisa registrou de forma cronológica os proprietários da Vila, desde os tempos coloniais aos dias de hoje, e assim, fora registrado as memórias de como ocorreu a ocupação do território, como eram as organizações de trabalho, e esse conjunto possibilitará aos moradores entender melhor sua identificação cultural, logo haverá a valorização da mesma.

Referências

- BÂ, H. **Tradição Viva: História geral da África**. Brasília: Unesco, 2010.
- BLOCH, M. **Apologia da historia ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL, C. Município de Muaná. **Cidade Brasil**, 2019. Disponível em: <<https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-muana.html>>. Acesso em: 08/052019.
- DUBOIS, P. **O ato fotográfico**. Campinas : Pairus, 1993.
- GODOI, E. P. D. Territorialidade. In: SANSONE, L.; FURTADO, C. A. **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: [s.n.], 2014. p. 443-452.
- HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil , 2004.
- IBGE. Cidades. **IBGE**, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/muana/panorama>>. Acesso em: 09/05/2019.
- LIMA, J. M. D. **Muaná uma breve história**. Muaná: Gráfica Trindade, 2000.
- SALLES, V. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. 3ª Ed. Belém: programa raizes, 2005.
- SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. A questão: o uso do território do livro O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. In: SILVEIRA, M. L.; SANTOS, M. **O Brasil**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SOUZA, M. L. D. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES DO SISTEMA EDUCATIVO NA AMAZÔNIA COLONIAL (1768 A 1774)

Adriene Suellen Ferreira Pimenta²¹

Laura Maria Silva Araújo Alves²²

Introdução

José Monteiro de Noronha²³ foi padre e vigário geral do Rio Negro e realizou sua viagem do Pará ao rio Negro no ano de 1768. Já Francisco Xavier Ribeiro de Sampaio foi governador do Rio Negro e realizou a viagem no ano de 1774. O padre teve seu diário publicado em 1862 intitulado *Da viagem da cidade do Pará até as últimas colônias do sertão da província* e o governador em 1825²⁴, denominado *Diário de viagem*.

Segundo Mignot (2007, p. 247), as viagens “geralmente são acompanhadas de recordações e registros escritos, como diários, agendas, cartas e postais, que detalham experiências ou apenas flagram instantes”. Com Noronha (1768) e Sampaio (1774) não foi diferente, ambos realizaram registros quase diariamente de suas viagens, cujas anotações são marcadas de forma inicial pela data, seguindo uma sequência cronológica dos acontecimentos.

Tanto o diário de Noronha (1768) como o de Sampaio (1774), foram analisados a partir da definição de Viñao (2000), que ao classificar e analisar diferentes tipos de diários define os diários de viagens como administrativos ou institucionais que produzem um registro tratando de campanha, da navegação e afazeres.

Nesse sentido, Noronha (1768), como autoridade da igreja católica, precisava fazer o registro de sua missão, dos trabalhos religiosos que estava desenvolvendo nos lugares visitados, e mostrar o estado em que se encontravam as paróquias do interior da colônia. Assim como Noronha (1768), Sampaio (1774), representante da autoridade política da coroa portuguesa precisava fazer seus registros demonstrando como estava o desenvolvimento de seus trabalhos a frente do governo de Rio Negro.

²¹ SEDUC/UFPA. E-mail: adriene_pimenta@hotmail.com

²² Universidade Federal do Pará. E-mail: laura_alves@uol.com.br

²³ Nas fontes localizadas até então, ainda não foi possível saber a qual ordem pertencia esse religioso.

²⁴ Para uma melhor compreensão textual e entendimento do contexto histórico utilizamos, ao citar os relatos de ambos os viajantes, o ano de realização da viagem e não o da publicação dos diários. Este último está nas referências juntamente com os demais dados da obra.

Os viajantes utilizaram nas narrativas a primeira pessoa do plural demonstrando que havia várias pessoas, que os acompanhavam em viagem. Isso por um lado corroborava um certo distanciamento pessoal, por outro os incluía, ainda que de forma plural na observação dos acontecimentos.

Mesmo predominando um cunho institucional nos diários, a escrita de si os permeias, visto que os autores selecionavam os fatos a serem registrados e a forma como queriam ser vistos, o que explicita a não neutralidade das fontes. Para Chartier (1990), as fontes não são de forma alguma neutras, sempre havendo uma intencionalidade de quem as produz, para que as produz e para quem as produz.

Ainda em relação a análise das fontes utilizamos a perspectiva da história cultural pensada por Chartier (1990, p. 20), como um “estudo de processos, com os quais se constrói um sentido”, o qual não é dotado de um sentido único e absoluto, mas com vários sentidos dependendo das análises realizadas. Assim, os dados contidos nesses diários podem ser analisados de diferentes formas.

Ora, como se dava a educação nesses povoados retratadas pelos viajantes? Quais os conhecimentos indígenas retratados? de que forma eram realizadas essas viagens?

1 Desenvolvimento

De acordo com Noronha (1768, p. 2), o Pará era capital do estado que compreendia 4 capitanias sendo elas: Pará, Rio Negro, Maranhão e Piauí, cada uma delas com seu próprio governador, os quais eram subordinados ao governado geral do estado, que habitava na capital. O comércio no estado “consistia em cacau, salsa, parrilha, óleo de copaíba, café, açúcar, tabaco, algodão e couro”.

Eram os rios que ligavam as capitanias e navegar pelo interior da colônia necessitava de todo um preparo e aparato tecnológico da época, pois tratava-se de deslocamento que apresentava vários perigos nas águas e nas matas. Além da preparação e aparatos era indispensável levar nas viagens os índios, visto que eram os que possuíam os saberes dos rios e das matas da Amazônia Colonial, além de serem exímios remadores, tanto que Sampaio (1774, p. 1) levou 16 deles em “uma segura e decente canoa de 8 remeiros por banda, preparada para o meu transporte e mais uma pequena para o serviço de viagem, caça e pesca”.

Segundo Monteiro (2006, p. 43), “sem esses braços e sem essas cabeças cheias de conhecimentos e experiências da vida local, os portugueses não saberiam se locomover através das matas e das águas dos rios e dos igarapés”.

Além dos remeiros, Sampaio (1774, p. 1), embarcou com “2 soldados, o escrivão, o piloto e a minha família, sendo por tudo 26 pessoas” viajando. Pressupomos que a família ao acompanhar Sampaio na Viagem tinha a função de sinalizar que se tratava de uma viagem de paz, fazendo com que fossem mais bem recebidos nos povoados, já que quando chegavam representantes do governo e da coroa os índios costumavam desertar para que não fossem capturados e submetidos a trabalhos escravos.

Era necessário, ainda, levar armas e soldados, visto que nem todas as tribos recebiam os viajantes e colonizadores de forma pacífica, bem como, havia tribos consideradas pelos viajantes como piratas, por atacarem as embarcações, assim como havia tribos rivais.

Como relata Sampaio (1774, p.15):

[...]os Múras eram índios considerados piratas ficavam em uma alta samaumeira, árvore em que eles costumam fazer suas atalaias, e naquela mesma muitas vezes o tem feito, como nos avisou o piloto experimentado nesta viagem. Mandamos a terra um soldado e índios armados e depois deram sinal que não havia nada entramos a passar a correnteza com incrível esforço dos índios.

Noronha (1768, p. 33), também observou “as suas margens são infestadas de gentios Múra que tem morto há muitos passageiros”. Os viajantes deviam estar preparados para todos os tipos de conflitos, de forma que os armamentos e soldados eram uma prevenção em relação a segurança da tripulação.

Além do remo a canoa possuía vela, como descreve o viajante (1774, p. 10) “a remo e vela andamos estes dias até as 8 horas da noite em que cessamos de navegar e nos encontramos a ponta de uma ilha para caçar marrecos e marrecas nas extremidades da praia que costumam vir dormir”.

No relato acima Sampaio já começa a demonstrar como faziam para se alimentarem durante as viagens. Nos trechos a seguir descreve o que comiam e como conseguiam tais alimentos.

Ao raiar do sol estamos em uma dilatada praia ao que nos convidou a multidão de gaivotas que a rodeavam para fins de retirar os ovos, que número de ninhos estavam semeados pela dita praia: juntamente os ovos de tracajá, os ovos das gaivotas são inteiramente semelhantes no sabor ao das galinhas. A casca é fina e toda cheia de pintas pardas e negras. [...] Além desta qualidade de ovos tem sido nesta viagem muito vulgares os dos Mutum, que

excedem em grandeza os do peru, e os do camaleão animal semelhante ao lagarto que os índios comem e os ovos deles (SAMPAIO, 1774, p. 16).

No trecho acima são evidentes os conhecimentos indígenas, sobre a fauna, sendo utilizado para a alimentação dos viajantes. Além de animais, alguns frutos de conhecimento indígena eram consumidos como a ambauba²⁵. Assim, havia partes da floresta

[...] revertidas de agradáveis bosques de ambaubeiras [...]. O fruto é um cacho de uva cuja bago do tamanho e cor de um figo preto de mediana grandeza, são de doce, e gostoso sabor. Cada cacho tem até 50 bagos (SAMPAIO, 1774, p. 20).

Outro interessante relato dos conhecimentos indígenas em relação a floresta é sobre o que conhecemos hoje por *andiroba*. Tal conhecimento foi difundido e utilizado na prática pela população local, que segundo Noronha (1768, p.8), escrevia-se e significava “*Yand – roba = azeite amargo* por se servirem dele os moradores da capitania do Pará para as luzes de casa”.

Lévi-Strauss (1989, p. 23 e 26), concluiu que em todas as regiões do mundo “as espécies animais e vegetais não são conhecidas porque são úteis; elas são consideradas úteis ou interessantes porque são primeiro conhecidas”. Ao se tornarem conhecidas as espécies animais, vegetais ou mesmo os objetos, são pensados em uma ordem, uma classificação. “Essa exigência de ordem constitui a base do pensamento que denominamos primitivo, mas unicamente pelo fato de que constitui a base de todo pensamento”. Nesse sentido, a *yandroba* teria sido primeiro conhecida para, então, se tornar útil. Assim como as frutas descritas no relato de Sampaio (1774, p. 25) a seguir:

Ananases dulcíssimos e de várias espécies [...]. A árvore de Maracujá é a que em Portugal se chama vulgarmente dos martírios. Engazes, que tem semelhança ao casulo da fava, mas que são do comprimento de dois palmos e meio, e largura de dois dedos. Dentro deste casulo se incluem por todo seu comprimento muitos caroços da grandeza da ameixa, cobertos superficialmente de uma substância cotanoza²⁶, e frigidíssima, que é o que se come. Os índios fazem grande estimação dessa fruta, que não deixa de ser saborosa e há de diversas espécies.

Fica evidente, em ambos relatos, que tais saberes familiares aos índios, eram, em sua maioria, desconhecidos desses viajantes, que trataram de registrar esses fatos, o que mostra

²⁵ Árvore urticácea da América, de cujo fruto os Índios fazem vinho

²⁶ Sinônimo de feltrado, que vem de feltro, tecido esponjoso (INFOPÉDIA, 2003).

a importância desses conhecimentos e o papel desenvolvido pelos índios ao longo dessas viagens.

As classificações indígenas não são apenas metódicas e baseadas num saber teórico solidamente constituído. Acontece também serem comparáveis, sob um ponto de vista formal, àquelas que a zoologia e a botânica continuam a usar (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 65).

Parafraseando Lévi-Strauss (1989), registrar, comparar, identificar objetos, animais, plantas não são suficientes, mas sim compreender o contexto cultural em que está inserido e qual significado lhe é atribuído nesse sistema de significações.

É como pensar o significado dos rios da Amazônia para a população ribeirinha em comparação ao significado destes mesmos rios para a população urbana. Para um ribeirinho o rio é sua “vida”, para ele é a “rua”, de onde come, bebe, toma banho, e até mesmo realiza sua diversão, seu lazer.

O ribeirinho “vive” o rio, já a população urbana reconhece o rio como essencial para a sobrevivência humana, mas relaciona-se com ele de forma diferente, visto que, na prática, no seu cotidiano é como se não houvesse, ou é como se fosse algo mais distante de sua realidade.

Fazendo essa comparação de modos de vida tão próximos, sobretudo se pensamos em Belém, de onde do “lugar” urbano pode se ver o “lugar” do ribeirinho (ilhas do entorno), podemos melhor refletir sobre as comparações realizadas por Lévi-Strauss (1989) em relação a percepção ocidental e indígena sobre um mesmo fato, bem como podemos pensar sobre as impressões tidas por Noronha (1768) e Samapiao (1774) sobre os saberes indígenas, assim como, as impressões que esses povos tiveram de tais viajantes.

Para Lévi-Strauss (1989, p. 18),

[...] quando cometemos o erro de ver o “selvagem” como exclusivamente governado por suas necessidades orgânicas ou econômicas, não percebemos que ele nos dirige a mesma censura e que, para ele, seu próprio desejo de conhecimento parece melhor equilibrado que o nosso.

As plantas e animais retratados até então eram nativos da floresta amazônica, no entanto, os índios também plantavam e criavam animais para consumo próprio como relatou Sampaio (1774, p. 57), ao visitar o povoado indígena chamado Lugar da Fonte Boa.

[...] está a prodigiosa fertilidade de suas terras em que produzem abundantemente a mandioca, o milho, as frutas, principalmente, ananases em tanta cópia que se chegam a não aproveitar. Deles tive tal multidão de presente, que já não havia lugar na casa em que assistia para se guardarem.

São aqui também as índias curiosas na criação de galinhas, de que há muita abundância.

Segundo Sampaio (1774, p. 57), eram muitas as nações indígenas que habitavam esse povoado, os quais falavam várias línguas, vista pelo viajante como “uma grande confusão”. Dentre as nações indígenas estavam os Umauas ou Cambebas, Xama, Xomána, Passé, Tecúna, Conamaná, Cumuram e Payána.

Ao chegar nas aldeias as índias presenteavam o viajante com frutas, legumes, aves domésticas como galinhas, descrito no relato anterior feito por Sampaio (1774), por outro lado, também esperavam por algo em troca como pode ser observado no excerto a seguir:

Eram continuas as visitas das índias com presentes. Bem se entende que tudo isso se paga. [...]. Diziam primeiramente que nada queriam, porém logo queriam tudo quanto se podia imaginar, e ao mesmo tempo se satisfiziam com o que lhes dava, respondendo pela sua língua: Eré; que quer dizer, está bom (SAMPAIO, 1774, p. 35).

Esse gesto de presentear os visitantes pode ser visto como uma troca simbólica, com um significado muito mais profundo do que a troca em si. O que se fundamenta em Lévi-Strauss (1982, p. 480), ao pressupor que “o valor de troca não é aquele dos bens trocados. A troca tem um valor social em si mesma. Ela provê os meios de manter os homens unidos e de superimpor aos vínculos naturais do parentesco os vínculos doravante artificiais”.

Outro saber indígena apontado por Sampaio (1774, p. 57), era o da olaria. Para ele esses povos eram exímios oleiros, tanto que se espantava com as diferentes técnicas que possuíam para a fabricação dos utensílios, pois “sem forno, nem olaria fabricam vasos, panelas, potes, talhas de extrema grandeza”.

As peças fabricadas por esse povoado tinham um caráter utilitário e doméstico como o “uso dessas talhas é para seus vinhos que fazem de ananazes, de milho, de mandioca, de macaxeira, e outras frutas e raízes” (SAMPAIO, 1774, p. 57).

É evidente nesses relatos a inteligência e a criatividade dos povos indígenas, que por terem um modo diferente, do europeu de viver, eram tratados como de conhecimentos inferior naquele período. Eram tidos como “selvagens”.

Morgan (1877), ao realizar estudo sobre vários povos indígenas concluiu que os grupos humanos atravessam as mesmas etapas de desenvolvimento e que muitos deles encontram-se em diferentes etapas desse progresso que são selvageria, barbárie e civilização.

Para essa teoria a civilização tem como principal característica o alfabeto fonético e o uso da escrita. Já a barbárie divide-se em: superior marcada pela fundição do minério de ferro e uso desse material; intermediária caracterizada pela domesticação de animais, o cultivo irrigado de plantas, uso do tijolo e pedras; e inferior marcada pela invenção da arte da cerâmica. E a última etapa seria a selvageria subdividida em: superior marcada pela invenção do arco e flecha; e a intermediária que tinha como característica a subsistência a base de peixes e uso do fogo.

Segundo o autor (1877), cada período tem uma cultura distinta, exibindo seu modo de vida peculiar, o que depende das condições (materiais) e tempo (imaterial). Essas fases eram pensadas como progresso cultural, ou seja, evolução cultural. Esses dois fatores explicariam os diferentes estágios encontrados pelo autor nas populações por ele estudadas.

Entretanto, Lévi-Strauss (1989, p. 37), vem se contrapor a essa teoria ao analisar o pensamento e modo de vida de vários grupos indígenas. Ao realizar comparações com o pensamento ocidental afirma que “não se trata de dois estágios ou de duas fases da evolução do saber, pois os dois andamentos são igualmente válidos”.

Nesse sentido Lévi-Strauss (1989, p. 29 e 30), dá aos conhecimentos dos povos indígenas o *status* de conhecimentos científicos, o qual tem lógica própria, visto que:

[...] para transformar uma erva silvestre em planta cultivada, uma besta selvagem em animal doméstico, para fazer aparecer em uma ou em outras propriedades alimentares ou tecnológicas que, em sua origem, estavam completamente ausentes ou apenas podiam ser suspeitadas; para fazer de uma argila instável prestes a esfarelar-se, a se pulverizar ou a rachar uma cerâmica sólida e vedada. [...] elaborar técnicas, muitas vezes longas e complexas, que permitem cultivar sem terra ou sem água; para transformar grãos ou raízes tóxicas em alimentos ou ainda utilizar essa toxicidade para a caça, a guerra ou o ritual, não duvidamos de que foi necessária uma atitude de espírito verdadeiramente científico, uma curiosidade assídua e sempre alerta, uma vontade de conhecer pelo prazer de conhecer, pois apenas uma pequena fração das observações e experiências (sobre as quais é preciso supor que tenham sido inspiradas antes e sobretudo pelo gosto do saber) podia fornecer resultados práticos e imediatamente utilizáveis.

Esses conhecimentos que possuem lógica própria podem ser concebidos como um sistema cultural. O que se baseia em Laraia (1997, p. 87) ao pontuar que:

[...] todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro. Infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo.

Ainda seguindo essa linha de pensamento Benedict (1972, p. 67), afirma que “cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas”.

No excerto a seguir é possível percebermos mais uma lógica própria de alguns povos indígenas na Amazônia relatada por Sampaio (1774, p. 30),

A nação Otomáca, uma das mais celebres do Orinoco, leva as suas mulheres a guerra. O ofício dessas é aproveitar as flechas, que os inimigos disparam e erram, as quais entregam aos seus, para novamente lançarem aos inimigos.

O papel exercido por essas mulheres indígena era diferente da lógica concebida pelas mulheres europeias ocidentais, visto que era impensável que uma mulher fosse a guerra.

De acordo com Laraia (1997, p. 24),

[...] as diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem gnelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isto porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura.

Baseadas no pensamento de Laraia (1997), pressupomos que a mulher ir, ou não, a guerra é um processo cultural e que para Lévi-Strauss (1989), seria a lógica do próprio sistema em que está inserida. Por outro lado, a relevância desse relato está, também, em desconstruir a ideia de que a mulher cuidava apenas, do lar e da prole. Mesmo as mulheres indígenas, que muitas vezes eram vistas somente como mães, agricultoras e artesãs.

Para Laraia (1997, p. 68), há a herança cultural, a qual seria o resultado dos processos culturais desencadeados pelos povos. Seriam eles “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura”.

Os conhecimentos indígenas registrados por Noronha (1768) e Sampaio (1774) em suas viagens pelos rios da Amazônia, já descritos nas páginas anteriores deixavam os viajantes muitas vezes intrigados. Ora, mas como esses povos aprendiam? Como se dava a educação desses grupos indígenas?

Ao pensar como se dava a educação desses povos recorreremos a Brandão (2002, p. 21), ao afirmar que “a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa”.

Nesse sentido, a educação que ocorria nesses povoados, não era a mesma concepção de educação formal ocidental, que se tinha a época, que era aprender as primeiras letras. Para compreender tal concepção de educação é necessário ampliá-la, como fez Brandão (2002, p. 7), ao pressupor que,

[...] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Pensar a educação a partir da concepção de Brandão (2002), nos leva a compreender que a educação nessas povoações se dava por meio da oralidade e da observação prática, tendo como base a transmissão de saberes culturais que eram passados de geração para geração.

O que está de acordo com o que observou Noronha (1768, p. 7):

[...] nas suas festividades maiores usam os que são hábeis para a guerra da bebida, que fazem da raiz de certo pau chamado - Jurema - cuja virtude e minimamente narcótica. Depois de saírem do banho, que tomam geralmente todos os índios antes de amanhecer, é invariável o costume de ir um índio destinado para esse mistério instruir no pátio, ou praça da aldeia a gente moça na história particular da sua nação, referindo o princípio e sucessos dela. As suas transmigrações, ou mudanças (se tem havido) de uma para outras partes: as suas guerras passadas, e motivos delas; as suas alianças e confederações: as nações que algum tempo lhe foram falsas e traidoras, ou constantes e fiéis; as que os tem beneficiado ou agravado; o heroico valor, e esforço dos seus maiores, e outras coisas semelhantes, que todos ouvem com atenção, e lhe fazem uma indelével impressão.

Assim, pensando pela ótica de Lévi-Strauss (2008, p. 28), quando afirma que “o conjunto dos costumes de um povo é sempre marcado por um estilo; ele forma sistemas”, podemos pressupor que havia um sistema educativo nesses povoados.

Ora, temos o lugar do ensinar, visto que “a instrução se dava no pátio, ou nas praças das aldeias”. Os aprendizes eram os jovens, “a gente moça da aldeia”. O educador era um índio destinado a isso, ou seja, que tivesse o domínio dos conhecimentos a serem

transmitidos. E os conteúdos ministrado eram sobre a história da própria aldeia. Além dessa forma de educar, podemos pensar na transmissão de saberes por meio da observação e do fazer cotidiano que ocorria nesses povoados.

Conclusão

Assim como Lévi-Strauss observou em seus estudos podemos conceber os povos referenciados por Noronha e Sampaio, dentro da sua lógica do saber, como exímios cientistas, os quais apresentavam o pensamento humano em seu livre exercício, que não tinha como base o acúmulo e a exploração do outro. Possuíam assim, o *pensamento selvagem*.

Os povos que viveram nos rios da Amazônia, no período colonial, nos fizeram herdeiros de vários conhecimentos, a ainda muito tem a nos ensinar, como nos mostram os registros históricos desses viajantes. Tais relatos nos trazem indícios de como viviam, o que comiam, como se educavam, demonstrando que tinham uma lógica própria em relação a suas culturas e suas práticas educativas, as quais não foram compreendidas, por serem diferentes das que eram concebidas por aqueles que não faziam parte desse sistema, como os colonizadores.

Esses povos possuíam um sistema educativo com lógica própria, que instruíam. Tinham seus conhecimentos repassados de geração para geração, utilizando como principal ferramenta educativa a oralidade.

Esses relatos de viagem são importantes fontes de pesquisa que nos ajudam a traçar a história do Brasil colônia e dos diferentes povos que aqui viveram, contribuindo assim, para o desenvolvimento do campo de estudo da História da Educação na Amazônia.

Referências

- BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**: padrões da cultura japonesa. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura**. Campinas, São Paulo: Brasiliense, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Maria Manuela Galhardo (trad.). Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.
- DICIO. Dicionário Online de Português**. Disponível em <https://www.dicio.com.br/ambauba>. Consulta em: 04 de fevereiro de 2019.
- INFOPÉDIA. Dicionário infopédia de Português-Italiano**. Porto: Porto Editora, 2003-2019. [consult. 2019-02-05 12:25:41]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/portugues-italiano/cotanhoso>.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Trad. Tânia Pellegrine. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. **As estruturas elementares do parentesco**. Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Entre cartas e cartões postais: uma inspiradora travessia. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; GONDRA, José (Org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 246-276.

MONTEIRO, Benedicto. **História do Pará**. Belém: Editora Amazônia, 2006.

Morgan, Lewis Henry. A sociedade antiga (1877). In: CASTRO, Celso (Org.). **Evolucionismo Cultural: textos de Morgan, Tyler e Frazer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

NORONHA, José Monteiro de. **Da viagem da cidade do Pará até as últimas colônias do sertão da província**. Belém, PA: Typografia de Santos e Irmãos, 1862;

SAMPAIO, Francisco Xavier Ribeiro de. **Diário de viagem**. Lisboa: Tipografia da academia, 1825.

VIÑAO, Antonio. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 82- 95, jun., 2000.

UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Emanuelle da Silva Braga²⁷

Sérgio Renato Lima Pinto²⁸

Walter da Silva Braga²⁹

Introdução

Pretendemos discutir aqui uma questão importante no contexto do ensino dos anos iniciais do Fundamental, ou ensino fundamental menor (termos utilizados para referir aos primeiros cinco anos do ensino fundamental): o Ensino de História neste nível de escolaridade do Ensino Fundamental.

De acordo com a Lei 9.394/96 (LDB), o Ensino Fundamental compreende as séries do 1º ao 9º ano (duração de 9 anos), abrangendo crianças de 6 a 14 anos de idade, cujo período de escolaridade é obrigatório e contribui na formação inicial do discente.

Neste contexto temos um único professor para ministrar os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e em muitos casos ainda temas de artes e atividades de Educação física. Nestes últimos dois casos encontramos redes de ensino que trabalham com os professores específicos de Educação Física e Artes.

Queremos aqui apresentar pontos de discussão da questão, tomando por base observações acerca desta prática no contexto de uma Escola Municipal de Belém, pretendemos refletir com relação às estratégias didáticas, ao contexto da discussão e correlação dos fatos históricos ao nível dos alunos e seus contextos de vida (realidade social).

Portanto pretendemos trazer para o contexto acadêmico uma breve análise e discussão do processo do fazer pedagógico no ensino de história nos anos iniciais, buscando compreender as possíveis lacunas ou potencialidades deste fazer pedagógico ao contexto do Ensino Fundamental menor.

Neste caso abordado, o professor Pedagógico é responsável por ministrar os conteúdos diversos da educação geral que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta aos discentes brasileiros neste nível de ensino. Bem sabemos que a Base é fundamental para construção de uma educação sólida e com condições para permitir que o

²⁷ UFPA/Graduanda em História. E-mail: eacademico.ebraga@gmail.com

²⁸ SEMEC/Mestre em Ciências da Educação. E-mail: renatolpinto@hotmail.com

²⁹ SEMEC/UFPA. Mestrando em Ensino de Ciências Ambientais. E-mail: walter.braga@yahoo.com.br

educando possa, nos anos seguintes da educação, agregar valores ao seu processo de aprendizagem e conhecimento.

No contexto do Ensino Fundamental que compreende os primeiros 5 anos, pode em muito contribuir para que o aluno construa uma base significativa no processo de aprendizagem ao longo de sua vida acadêmica e a interação dos diversos conteúdos trabalhados, bem como a estratégia metodológica utilizada será decisiva para essa formação.

Isso é fundamental para que os discentes possam ao longo do processo irem agregando valores e conhecimentos para construção de sua identidade, ampliando as possibilidades e articulações das diversas áreas do conhecimento para que isso possa permear ao contexto social, pois como afirma Estrela:

Utilizando uma metáfora que se banalizou a partir de Durkheim, mas conserva o seu sentido, consideramos a escola um microcosmo social, ponto de encontro de múltiplas diversidades, local por excelência de interações sociais e, portanto, de descoberta e construção da identidade e da alteridade (2006, p. 56).

Portanto, corroboramos com essa ideia de que no contexto das escolas podem e devem ser palco para a interação e múltiplas experiências sociais, culturais e das diversas aprendizagens. Uma vez que permite através da interação dos discentes uma gama ampla de vivências e oportunidades para a construção do conhecimento.

1 História e o Ensino Fundamental

Nesta perspectiva do Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pudemos tirar conclusões através de uma oportunidade de acompanhar uma atividade na Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado João Carlos Batista, localizada no Bairro da Cabanagem em Belém do Pará, Escola pertencente à rede municipal de Belém.

A Instituição funciona em três turnos, com educação infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela parte da noite. Há também Educação Infantil no turno da manhã e tarde (Fundamental Menor pela manhã e Fundamental Maior à tarde), mas do mesmo modo tem uma turma de 4º ano do Fundamental pelo horário da tarde.

Observamos, ao acompanhar as atividades do 4º ano do Ensino Fundamental, com aulas ministradas por uma única professora, como se dá o processo de ensino de História. Nesta perspectiva, foi possível perceber que ao longo de duas semanas a concentração das

aulas ministradas foram focadas em Português e Matemática, pouco sendo trabalhado com relação aos conteúdos de História e demais áreas do conhecimento que se propõe os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular.

Essa certa negligência com o conteúdo de História muito se reflete no fato de a professora em questão não ser formada especificamente na Licenciatura em História. Por ter uma formação generalizada, às vezes lhe falta a orientação correta direcionada à disciplina em questão. Como discute a autora Cainelli:

Pesquisamos como o aluno se relaciona com o conhecimento histórico nas séries iniciais e depois nas séries finais do ensino fundamental, tendo como hipótese principal uma diferença substancial na forma de ensinar história entre os níveis. Em nossa concepção, a formação específica do profissional de história determinaria uma especificidade na forma de ensinar história para crianças e na mobilização de conhecimentos históricos em direção à ciência da história (2011, p. 130)

Assim, o conteúdo de História foi apresentado aos alunos em dois momentos, um em cada semana, demonstrando pouco tempo dedicado ao ensino de disciplina. Ora, é claro que para afirmarmos que essa prática é algo permanente deveríamos fazer uma observação completa ao planejamento anual da professora ou mesmo acompanhar as atividades ao longo de todo o ano letivo.

Neste caso, na primeira semana a aula de História foi antes do intervalo, onde a professora apresentou o conteúdo “Capitanias Hereditárias” e explicou os pontos do mesmo, não tendo uma contextualização ou mesmo um processo de debate ou correlação com fatos e situações do dia a dia.

Na segunda semana, a professora trabalhou um exercício de História ocorrido após o intervalo, onde observamos que as crianças estavam agitadas e com pouca concentração para a realização do mesmo. Porém, a professora apresentou o exercício e os alunos começaram a realizar a atividade. Somente após 20 minutos, aproximadamente, foi possível aos alunos apresentarem maior concentração.

Essa situação nos fez perceber que poderia ter, por exemplo, uma dinâmica de grupo como estratégia para buscar uma concentração e somente depois introduzir o exercício, bem como esse exercício pode não ter o mesmo efeito, visto que a aula do tema fora na semana anterior.

O fato de a atividade ser executada uma semana depois da ministração da aula é equivocada, em virtude do conteúdo ensinado já não estar mais fresco na memória das

crianças e a intenção da atividade é, ou pelo menos deveria ser, a fixação do conteúdo como aprendizado na mente da criança.

2 Como poderia ser na prática

Precisamos compreender que o ensino de história não se trata de contar fatos acontecidos a anos, décadas ou séculos atrás, não podemos trabalhar de forma isolada, mas de forma articulada, correlacionando os acontecimentos e fatos ao contexto.

Primeiro de tudo, para o ensino de história em qualquer dos níveis de ensino, é necessário sempre somar os saberes da História, a historiografia e as práticas didáticas do professor, para que se obtenha o melhor desempenho em sala de aula e conseqüentemente o bom entendimento do aluno.

Deve-se sempre lembrar que o ensino e aprendizado são processos impossibilitados de serem pensados separadamente, visto que são facilitadores do processo de educação. Essas questões se expressam no que pensa Caimi (2015, p. 111) quando nos afirma que “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João”.

Deve-se atentar também, para quais são os objetivos do ensino fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). É necessário, através das aulas ministradas, promover a cidadania, fazendo com que o aluno compreenda a importância do respeito ao próximo e veja a necessidade da solidariedade e cooperativismo no cotidiano; é preciso trabalhar a crítica como mediadora das mudanças sociais, para que seja possível questionar a realidade em que ele está inserido e facilite o pensar de soluções para os problemas encontrados.

Portanto, é preciso construir a identidade nacional, com o ensino das características socioculturais do nosso país, para criar o sentimento de pertencimento na criança, além de apresentar também essas mesmas características de outros lugares para desenvolver o respeito à diversidade. Estes são os principais objetivos dos PCNs, os quais facilmente podem ser trabalhados nas aulas de História.

A interdisciplinaridade é um fator indispensável em qualquer ano de formação, principalmente nas séries iniciais, pois auxilia a criança a criar noções gerais necessárias para o seu futuro. Pode-se aproveitar o fato de a professora ministrar diversas disciplinas para tornar a prática interdisciplinar cada vez mais favorável ao desenvolvimento cognitivo do aluno.

Desta forma temos uma grande oportunidade para articular as diversas áreas do conhecimento, utilizando meios de comunicar as informações de cada conteúdo ao contexto geral trabalhado no ensino dos anos iniciais do fundamental, possibilitando condições para uma ação pedagógica interdisciplinar.

De acordo com os PCNs do Ensino Fundamental:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (BRASIL, 1997, p. 31).

Portanto, podemos perceber que essa inter-relação é fundamental para ampliar o conhecimento no processo de aprendizagem, bem como romper com as práticas que a escola está acostumada a desenvolver que é a questão da organização disciplinar.

O ambiente possibilita uma interação nas disciplinas abordadas neste ano do ensino fundamental e, em especial por se tratar de um só professor, deveríamos ter ainda melhor essa relação, promovendo de fato uma ação metodológica do professor de forma interdisciplinar.

3 Estratégia Metodológica através de Sequência Didática

Ao observar os anos iniciais nessa mesma escola, foi possível pensar uma proposta metodológica através de sequências didáticas, que compreende uma temática abordada através de texto, música ou até uma imagem, e a exploração das atividades organizadas em sequências, onde aborda os diversos conteúdos e atividades variadas, organizando o nível e situações diversas ao aluno, possibilitando um encadeamento de ações que levam o aluno no processo de compreensão da aprendizagem.

Com relação a este aspecto, Trescastro e Silva defendem que:

O estudo de sequências didáticas, na formação continuada de professores alfabetizadores, contribui para a organização do trabalho docente, na medida em que possibilita a apropriação de um modelo a partir do qual se pode seguir elaborando propostas próprias, com base em outras temáticas significativas, que atendam às necessidades dos alunos em processo de alfabetização. [...]. Numa diversificação de textos e temas explorados, as sequências didáticas focalizam a aprendizagem da leitura e da escrita, apoiadas em fundamentos da alfabetização e práticas de letramento, a partir

de campos semânticos ligados à cultura, à textualidade, ao lúdico, à literatura e à corporeidade, próprios do universo infantil (2013, p. 1).

Assim, fazendo o comparativo desta atividade, apresentamos uma proposta de atividade por sequência didática que compreendemos ser significativa ao processo de ação didática ao ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para Schneuwly, Noverraz e Dolz os parâmetros com a metodologia nesse viés devem ser organizados:

[...] de maneira sistemática com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos em linguagem tipificada, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (2004, p. 68).

Nesse sentido os vários gêneros textuais propostos para o trabalho com SD devem permear as atividades de rotina diversificando pois permite o contato do aluno com uma variedade textual aumentando assim seu vocabulário bem como possibilidade de várias leituras.

A sistematização das atividades e o detalhamento do que deve ser estudado, como deve ser realizado e em que tempo, facilita tanto o desempenho docente como a aquisição das habilidades e competências do ensino de história pelos alunos. Esses criam uma familiaridade com (con)texto e por consequência com os diversos gêneros textuais do campo semântico trabalhado.

Nesse sentido Zabala (1998, p.18) afirma que a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas para a realização de certos objetivos educacionais”, dessa forma propomos a seguir uma ideia de uma semana de aula partindo do Campo Semântico A colonização do Brasil.

TEMA GERAL: Colonização do Brasil

PÚBLICO ALVO: 4º ano do Ensino Fundamental

OBJETIVOS GERAIS:

Participar de atividades que envolvam História, Geografia, Matemática, Português e Artes, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito aos conceitos, significados e expressões do tema capitâneas hereditárias e suas relações com as diversas áreas, perceber e relacionar com os aspectos culturais para compreender a relação do passado com o presente.

AULA 01:

Apresentar texto da temática abordada, perguntar o que sabem sobre o tema, tem relação com nosso processo de colonização? Qual relação tem com a administração pública? Verificar o conhecimento prévio da criança. Em seguida o professor iniciaria a leitura do texto, e depois solicitando que outros possam seguir a leitura, trocando o leitor a cada ponto parágrafo ou seguida. Explore o significado de palavras e seus sentidos. Com relação ao período ocorrido, questione: como deveria ser a vida em comunidade? Com relação ao paisagismo da região, fauna e flora, como poderia ser o sistema monetário?

DURAÇÃO: 04 horas

METODOLOGIA:

Realize atividade de acolhida, com leitura deleite (uma leitura para descontrair que pode ser: Rua Misteriosa – O tesouro do senhor Bugiganga de Margaret Ryan).

Nessa perspectiva a leitura deleite é uma atividade diária, que em sua prática pode em muito contribuir na criação de um hábito prazeroso de leitura, assim corrobora Lerner:

As atividades habituais que se reiteram de forma sistemática e previsível uma vez por semana ou por quinzena, durante vários meses ou ao longo de todo ano escolar, oferecem a oportunidade de interagir intensamente com um gênero determinado... (2002, p. 88).

Atividade com o calendário: explore e introduza a ideia de passado e presente na relação dos dias da semana e mês.

Quadro da frequência plena: Construção do calendário do mês: Professor construa com os alunos o preenchimento do calendário do mês, organizando por sequência os dias das semanas, elencando a frequência dos alunos em dias letivos: quem faltou no dia 2 ou no dia 3 deixem que falem? Oriente os alunos que quem faltou tal dia não recebe as estrelinhas da presença plena.

Atividade com o nome: Encaminhe a rotina didática, com estratégia de chamada (assinatura do nome ou leitura), identificação da quantidade de alunos presentes e ausentes, meninos e meninas. Em seguida organize a turma em círculo, apresente o tema, realize as questões de sondagem.

O Professor inicia a leitura do texto, pede que a cada ponto seguido ou parágrafo possa um outro aluno ler. Realize questionamentos ao longo da leitura, veja se estão compreendendo as informações contidas na leitura.

Pergunte o significado de palavras do texto, qual compreensão têm dela. Ao término da leitura, pergunte como deveria ser a vida em comunidade desta época. E os aspectos da

região, fauna e flora do período? Aborde as questões do sistema monetário para o contexto e sua relação com o presente.

Qual relação podemos encontrar entre o modo de vida deste período abordado pela história e nossos dias hoje? Neste momento o professor deve explorar essa conversa para explorar os diversos aspectos do tema e sua relação com o presente. Após o intervalo, apresente uma imagem copiada e em grupo peça que construam um texto imaginário de como seria uma viagem ao passado no contexto das capitanias hereditárias.

Ao finalizar, peça que apresentem suas produções como uma socialização, permita que as demais equipes possam comentar, sugerir situações aos colegas. Para dever de casa, solicite que pesquise algumas palavras do texto no dicionário.

AVALIAÇÃO:

O contexto avaliativo será de forma progressiva, acontecerá durante o contexto da aula e suas atividades. Desta forma, o docente deverá realizar registro com relação ao envolvimento dos alunos, sua participação e contribuição, bem como realizam associações pertinentes ao tema, e também ao contexto da relação com os colegas e a apropriação do conteúdo, seus significados e relação com as demais áreas do conhecimento.

AULA 02:

Leitura Deleite: Por os alunos para ouvirem o Samba enredo “História para ninar gente grande”, dos compositores Deivid Domênico, Tomaz Miranda.

Atividades de rotina: acolhida, calendário, tempo.

Atividade com o nome: No piso de entrada da sala com vários desenhos do mapa do Brasil espalhados: Em cada mapa do Brasil você coloca o nome de um aluno fazendo uma espécie de renomeação dos estados com os nomes dos alunos. Chamar o aluno para escolher o nome de um colega, fazer a leitura do nome escolhido pelo aluno em voz alta, em seguida criar uma frase com o nome do colega.

Observar a disposição das Capitanias no período da Colonização, suas produções e como, hoje, o Brasil se encontrada dividido geograficamente, para fazer a comparação do passado com o presente, bem como identificar encontros consonantais, ditongo e tritongo no texto, desenvolver o trabalho com números romanos.

DURAÇÃO: 04 horas

METODOLOGIA:

Iniciar a aula com o samba enredo “História para ninar gente grande”, dos compositores Deivid Domênico, Tomaz Miranda e outros da Escola de Samba Mangueira em 2019.

Atividade para explorar calendário e Glossário de nomes, retome o dever de casa conversando com os alunos em relação à pesquisa feita no dicionário, dando continuidade à aula anterior explorar a disposição das capitâneas hereditárias através de texto e imagens (fotografias e pinturas).

O Professor deve desafiar os educandos a identificar os encontros consonantais, ditongos e tritongos presentes no texto trabalhado, bem como construir paragrafo com uso de um deles, em matemática explorar os números romanos e a relação com o século de referência do tema em questão. Através de atividade xerocopiada, explorar o uso do algarismo romano nos diversos séculos.

Após intervalo, organizar a turma em grupo e propor competição tipo Quiz (um jogo de perguntas e respostas aleatoriamente entre várias equipes), abordando as questões principais da temática.

AVALIAÇÃO:

A avaliação será através da observação do envolvimento dos alunos, bem como suas respostas a competição proposta e a capacidade de reagir aos desafios.

AULA 03:

Apresentar como se deu o processo de escravidão, tanto negra como indígena, no Brasil, como funcionava o tráfico negreiro e refletir de que maneira todos esses processos intervêm para a formação da sociedade brasileira, a diversidade de culturas e de povos, além da influência dos mesmos processos para o desenvolvimento e propagação do preconceito racial na nossa sociedade até o momento atual, explorar a escravidão nas diversas regiões do Brasil, bem como explorar a composição dos vegetais nas diversas espécies de plantas em foco no período abordado.

DURAÇÃO: 4 horas

DESENVOLVIMENTO:

Atividade leitura deleite: Acolha os alunos com a música Mestre Sala dos Mares de João Bosco.

Atividade com o nome: Manhã/Tarde de autógrafa na escola: os alunos pedem autógrafos aos colegas em um tempo definido (5 min.). Contam e quem tiver maior número

de assinaturas, entrega as tarjetas de nomes aos colegas. Explorando a escrita do nome completo do colega.

Trabalho com o calendário: Remeta os alunos aos anos do período dos primeiros escravos no Brasil. Através da imagem de escravos trabalhando na lavoura converse com os alunos com relação a situação de escravismo no Brasil, com o livro didático peça que em dupla as crianças escrevam em relação as imagens identificadas como trabalho escravo.

Escolha um escrito de uma dupla e realize a correção coletiva, com complementação das ideias dos colegas.

Através de um mapa do Brasil no quadro branco, converse com os alunos com relação as regiões do Brasil que apresentaram maior intensidade de escravos. Monte equipes na turma e apresente o mapa de cada região, um para cada equipe, o grupo deve identificar ao lado do mapa uma ficha técnica de como se deu a escravidão desta região.

Após o intervalo cada equipe deverá trabalhar a composição da planta através do meio de produção de cada região. Pesquise como ocorria as fugas dos escravos dos engenhos.

AVALIAÇÃO:

O processo de avaliação deve constar dos registros do professor levando em consideração o envolvimento e participação em grupo.

AULA 04:

Identificar e compreender o processo de fugas e formação dos quilombos, explorar o desenho como percepção imaginaria, através da ideia de quantificação das fugas trabalhar questão de conjunto, agrupamento e unidade. Proposição de escrita de texto estilo narrativa.

DURAÇÃO: 04 horas

METODOLOGIA:

Atividade leitura deleite: Para acolhida dos alunos ler a poesia O Navio Negroiro de Castro Alves,

Retome o dever de casa para iniciar as discussões com relação aos quilombos, veja o que os alunos trouxeram de informação sobre o tema, após esse diálogo leia texto do tema em coletivo, proponha atividade de desenho individual e expresse a imaginação do aluno com relação ao quilombo, depois cada aluno apresenta seu desenho explicando-o.

Posteriormente através do uso de livro didático e auxílio da professora na quantificação de fugas, procure em equipe resolver situações problema envolvendo agrupamento, conjunto e unidade para compreensão matemática.

Após o intervalo lançar o desafio de construção de texto estilo narrativa, usando a imaginação criar uma narrativa que envolva formação de quilombo.

AVALIAÇÃO:

Neste dia de aula a avaliação será através dos registros das observações dos alunos, bem como sua produção na narrativa.

AULA 05

Leitura deleite: Música: “Meu Brasil brasileiro” (Ary Barroso, 1959), cantado na voz de Gal Costa.

Atividades de rotina: acolhida, calendário, tempo.

Atividade com o nome: Trabalhando com a letra inicial dos nomes dos alunos: Distribua uma folha de papel com a letra inicial do aluno. Nessa folha cada aluno deverá escrever as palavras que encontrar com esta letra. Os alunos podem pesquisar em seus livros didáticos e outros materiais disponíveis em sala. Após a escrita, devemos produzir frases às palavras e ganha quem tiver maior número de palavras e frases. Este entrega as tarjetas de nomes aos colegas.

Retome o dever de casa fazendo através de uma roda de conversa para socializar e discutir os vários aspectos da escravidão no Brasil que cada aluno trouxe.

Retome o texto, fazendo a leitura onde deve destacar os espaços no texto, estrutura do texto como um todo. Questione situações que poderiam ser agregadas a escravidão, desafie os alunos em grupo a montar um texto acrescentando suas ideias sobre como seria um navio com escravos nos dias de hoje.

Bingo de Frases: Utilizando as frases da segunda atividade deste dia. Apresente as Frases escritas no papel para os alunos e peça para os alunos o que compreendem das seguintes frases:

“Abre a cortina do passado”/ “Tira a mãe preta do serrado”/ “Bota o rei congo no congado”/ “Esse Brasil lindo e trigueiro”

METODOLOGIA:

Distribua uma folha para cada aluno e peça que dividam a folha em 4 partes usando o pincel atômico. Oriente para que escrevam 4 entre as diversas frases da atividade 2, para compor sua cartela de Bingo. Esta será a cartela do bingo de Frases. Com as Frases monte as fichas das para colocar em um saco e faça o sorteio, mostrando a Frase e deixando que leiam.

Quem tiver, marca a FRASE na sua cartela. Ganha o bingo quem marcar primeiro todas as Frases de sua Cartela.

Varição 1: com a turma organizada em grupos de 4 alunos, ganha o grupo em que todos baterem primeiro. Pergunte aos alunos sobre o que essa música desperta em relação aos sentimentos. Como era o Brasil do passado? Como é o Brasil de hoje? O que mudou? Podemos ajudar a melhorar?

Escolha um vídeo sobre o assunto mostrando as riquezas do nosso país e suas várias formas de exploração e prepare um roteiro para essa aula/vídeo. Leve-os para assistir ao vídeo. Faça questionamentos sobre o assunto. Peça que escrevam, em dupla, um texto sobre o que sabem das riquezas minerais do Brasil. Escolha um dos textos dos alunos para fazer a correção coletiva.

Para casa: pesquisar sobre os Minérios encontrados no Brasil.

A ideia de uma proposta de sequência didática em 05 dias de aula segue um contexto para serem ministradas durante o período de uma semana seguindo o pressuposto de atividades encadeadas onde elas podem se complementar.

Portanto, acreditamos que através de uma sequência didática de acordo com a proposição anteriormente apresentada, podemos potencializar o aprendizado e as estratégias didáticas em um contexto de sala de aula e agregar melhor as diversas disciplinas do conteúdo dos anos iniciais do Fundamental.

Assim sendo, para Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004, p. 97), sequência didática é “o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. Neste aspecto percebemos que as temáticas sugeridas poderão ser exploradas de forma interdisciplinar e integral.

Permitindo que a sequência das atividades, seus encadeamentos e articulações permitam que o aluno possa criar maior criticidade, responsabilidade e assim ampliar o conhecimento e a contextualização da aprendizagem.

Discussões

Apresentamos aqui algumas sugestões e questões com relação ao ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, acreditamos ser uma perspectiva para o trabalho docente do professor pedagógico de forma a trabalhar melhor os conteúdos das diversas disciplinas sem abdicar em detrimento de outras.

Assim acreditamos que poderá ter maior envolvimento dos conteúdos e suas contextualizações, bem como maior aprendizagem dos alunos. A proposição apresenta maior possibilidade de diálogo do ensino de História como matriz para exploração interligada nos demais conteúdos, sem perder a exploração total.

Assim gerar uma interlocução entre as áreas do conhecimento permitindo que esse diálogo possa ampliar os conhecimentos do aluno e responder as diversas questões que surgem ao longo das aulas e do cotidiano e assim possibilitar que esse processo de aprendizagem possibilite criar uma maior estrutura de compreensão aos discentes.

As crianças demonstraram necessidade de interação, de resposta às suas dúvidas e questionamentos e assim a proposição permite envolvimento e diversificação das atividades, já que as aulas, com momentos disciplinares, reduzem a possibilidade de correlação do saber.

Dessa forma, as atividades com sequências didáticas numa perspectiva interdisciplinar têm esse cunho pedagógico no ambiente da sala de aula, pois permitem esse diálogo interdiscursivo uma vez que além de ampliar o campo das discussões entre os conhecimentos trabalhados, propiciando também agregar conhecimentos para responder de forma mais ampla as questões surgidas.

Considerações Finais

Pretendemos apresentar uma estratégia metodológica para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental que permita maior envolvimento e participação dos alunos, bem como da interação das diversas disciplinas e o aprimoramento da aprendizagem.

Assim apresentar práticas pedagógicas que venham responder as necessidades dos alunos, sua maior participação e aprendizagem dos diversos temas explorados ao longo do ano letivo.

Essa referida estratégia vem permitir que o envolvimento do aluno nas questões e discussões permitem apropriação, compreensão dos alunos e assim ampliação do repertório de informações para apropriação e respaldo do mesmo nos momentos de correlação com as demais discussões do processo de aprendizagem da turma.

Assim acreditamos que a proposição de sequência didática poderá trazer contribuições significativas ao contexto da escola pública, em especial ao contexto do ensino de História nos anos iniciais do fundamental. E necessário que o professor reflita sobre a prática docente e a

relação das estratégias metodológicas do ensino, e assim utilizar as melhores estratégias para aprendizagem do aluno.

Procuramos ter um olhar crítico ao trabalho docente em especial a essa prática do ensino de História, procurando usar do aspecto metodológico como aliado ao processo de interação dos conteúdos e melhoria da aprendizagem.

Pois em alguns momentos a percepção é que encontramos práticas fragmentadas e de certa forma muito superficial, e a melhoria disso poderá permitir que o aluno construa maior rede de interação entre as diversas áreas do conhecimento.

Assim acreditamos ser possível desenvolver melhor a aprendizagem no coletivo e possibilitar melhores resultados na educação. Desta forma as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências podem juntas interagir e somar aprendizagem. Possibilita maior efetividade na ação docente e gerando uma aprendizagem crítica e criativa, onde o presente e o passado possam contribuir na contextualização e compreensão do saber.

Referências

ABUD, Katia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez., 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**, n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CAIMI, Flávia. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez., 2015.

CAINELLI, Marlene Rosa. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, n. 42, p.127-139, out.-dez., 2011.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação continuada entre a teoria e a prática. In: **Formação Continuada e Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: O real, o possível e o necessário. Trad. Ernani Rosa Porto Alegre: Artmed, 2002

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de história nas Séries iniciais: cruzando a fronteira entre a História e Pedagogia. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 259-272, out., 2003.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Marcel. **Sequências Didáticas para o oral e a escrita**: Apresentações de um procedimento. In: **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras Campinas, 2004.

TAVARES, R. A. A. **A Escola é nossa: história**, 4º ano/Rosemeire Aparecida Alves Tavares, Maria Eugênia Bellusci Cavalcante. São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção a escola é nossa).

TRESCASTRO, Lorena Bischoff; SILVA, Cilene Maria Valente. Sequências didáticas na formação continuada de Professores alfabetizadores. **Anais do IX Simpósio de formação e profissão docente: formação de professores e políticas públicas**. Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP. Programa de Pós-Graduação em Educação. Ouro Preto/MG, p. 1-13, 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A EDUCAÇÃO MASCULINA EM ABAETETUBA-PARÁ NA DÉCADA DE 60: A INFLUÊNCIA DOS MISSIONÁRIOS XAVERIANOS

Evem Neuily Barbosa Ferreira³⁰
Maria do Socorro Pereira Lima³¹

Introdução

Este artigo se propõe analisar a influência dos Missionários Xaverianos na formação educacional masculina no município de Abaetetuba. A discussão está inserida no campo da história da educação brasileira, com especial atenção aos fatos e acontecimentos que marcaram a presença dos Xaverianos em Abaetetuba, no Pará, na década de 60, quando estes religiosos implantaram na cidade uma instituição educativa exclusivamente masculina.

A fim de desenvolver uma análise histórica mais completa e substancial do objeto estudado, a pesquisa está embasada nos princípios teóricos da Nova História Cultural, uma modalidade historiográfica que permite ao historiador fazer uso de diferentes fontes e fatos para compreender um determinado fato histórico.

Na referida pesquisa que traz este recorte sobre a história da educação abaetetubense, faz uso de fontes diversas, mas a investigação centraliza suas análises nos documentos disponíveis, tais como Relatórios de Diretores, Atas de reuniões, documentos da secretaria escolar, entre outros registros preservados nos arquivos do atual Colégio São Francisco Xavier assim como na Prelazia de Abaetetuba, ambos fundados pelos Missionários Xaverianos, na década de 60.

Para dar conta do contexto político que envolveu os fatos que culminaram com a chegada dos Missionários Xaverianos em Abaetetuba e que culminou com a fundação da Prelazia e a implantação do Ginásio São Francisco Xavier, fizemos uso da consulta bibliográfica a fim de alcançar resultados mais expressivos. Assim, contamos com a os estudos de Machado (1986), Rocha (2010) e Araújo (2012).

Na região Tocantina, nordeste do estado do Pará, da qual Abaetetuba faz parte, ainda são escassos estudos historiográficos voltados para o local e seus mais variados aspectos, como por exemplo, pesquisas que investigam a história e historiografia da educação abaetetubense e as diferentes modalidades, como por exemplo, a educação católica.

³⁰ Universidade Federal do Pará. E-mail: evembarbosa@yahoo.com

³¹ Universidade Federal do Pará. E-mail: soclimma@yahoo.com.br

Apesar da demasia notoriedade desta modalidade de pesquisa, para analisar fatos ocorridos a fim de entender suas influências e representações no presente, são raros os pesquisadores que se voltam para esta modalidade, em especial, a história da educação religiosa, especificamente a religião católica que muito contribuiu para a expansão de instituições no Brasil e no mundo.

Em Abaetetuba, os católicos Missionários Xaverianos chegaram ao município em 1961, iniciaram suas missões e entre tantas iniciativas que transformaram a vida da população local, eles implantaram a educação masculina na cidade, tendo como espaço educacional o Ginásio São Francisco Xavier.

Neste artigo, apontaremos um pouco da influência desses missionários na história da educação religiosa na cidade de Abaetetuba, a partir da implantação do Ginásio São Francisco Xavier e o impacto educacional na formação da população masculina abaetetubense.

1 A influência xaveriana na formação masculina: o Ginásio São Francisco Xavier

A presença da Igreja no setor escolar manifesta-se com especial evidência através da Escola Católica. Não menos que as demais escolas, ela visa os fins culturais e a formação humana dos jovens, segundo os preceitos defendidos pela religião católica.

Na década de 60 em que a cidade de Abaetetuba contava com as iniciativas do Missionários Xaverianos que mostravam-se inicialmente preocupados com a necessidade de assistência médica à população local, em se tratando de educação, a igreja católica defende a ideia de uma atmosfera de comunidade escolar animada pelo espírito evangélico da liberdade e da caridade, por auxiliar os adolescentes a que no desdobramento da personalidade também crescer segundo a nova criatura que se tornaram pelo Batismo.

Nesta perspectiva de missão educacional, a escola católica, ao mesmo tempo em que se abre como deve às condições de progresso da nova era, educa seus alunos para que se desenvolvam com eficiência visando também o bem-estar da cidade terrestre, preparando-os para o serviço de expansão do Reino de Deus, a fim de tornarem-se como que fermento salutar da comunidade humana pelo exercício de uma vida exemplar.

Portanto, nas atuais conjunturas, guarda a escola católica sua importância capital, pois pode contribuir tão decisivamente para realizar-se a missão do povo de Deus, ajudando também o diálogo entre Igreja e Comunidade dos homens, em benefício de ambas as Sociedades.

Neste pensamento, a igreja se obriga no direito de fundar e dirigir livremente escolas de qualquer ordem ou grau, recordando que o exercício deste direito também contribui em alta escala para a liberdade de consciência para a tabela dos direitos dos pais e para o progresso da própria cultura.

Do ano de 1967 a 1970, foram criados pela Prelazia abaetetubense cursos voltados para a educação, em diversos níveis e modalidades. Estes enumerados a seguir:

Quadro 1 – Cursos criados pela Prelazia.

Cursos para a Educação
1) Jardim de Infância, num total de três. 2) Escolas Primárias Paroquiais, que chegou a um total de até 37 no período. 3) Escolas Secundárias do 1º Ciclo, que em 1969 chegou a um total de três escolas. 4) Escolas Secundárias do 2º Ciclo, que chegou a um total de duas escolas no período. 5) Alfabetização de adultos que chegou a 16 escolas no período.
Cursos Profissionalizantes
1) Escolas de Datilografia, que atingiu um total de três no período. 2) Escola de Corte e Costura, num total de sete. 3) Escola de Orientação Agrícola, uma.
Cursos Promoção Humana
1) Clubes de Mães, um total de 12 no período. 2) Cursos de preparação para o lar, um total de 7 no período. 3) Curso de artesanato, um. 4) Centros Comunitários, que chegou a dois no período. 5) Centros recreativos, que chegou a dois. 6) Marcenaria São José, início em 1969. 7) Serraria Cafezal, início em 1967, que sustentava 79 famílias.

Fonte: Rocha (2010).

A instalação de uma Escola Paroquial foi uma das primeiras necessidades sentida pelo primeiro Bispo Prelado de Abaeté D. João Gazza, dos primeiros grupos de Missionários Xaverianos chegados em Abaetetuba nos primeiros anos da década de 1960. Essa escola deveria funcionar em nível de ensino primário, ao lado da igreja de Nossa Sra. da Conceição, na Barraca da Santa.

D. João Gazza, após sua grande preocupação com a criação da escola, permaneceu com o comprometimento da instalação de um seminário da nova prelazia. Essa necessidade, existente conforme o pensamento do bispo, era para melhor atender às finalidades da Escola

Paroquial, pois com a instalação de um ginásio de exclusividade masculina que, na mente do bispo, deveria da mesma forma que a escola paroquial, deveria constituir-se em uma determinada fonte de escolha de jovens que pudessem abraçar às vocações sacerdotais e que deveriam prosseguir para o Seminário, em vias de implantação no município. Esse ginásio deveria chamar-se Ginásio São Francisco Xavier, em forma de homenagem ao patrono dos Missionários Xaverianos, São Francisco Xavier.

D. João Gazza contou com a ajuda do vigário da Catedral de Abaetetuba, o Pe. Vicente Mitidieri e o encarregou dessa missão. O Padre Vicente deu início a construção do ginásio e assim que concluído, foram transferidos para o novo local de estudos os alunos da Escola Paroquial.

Em julho de 1967, o Pe. Vicente pretendeu completar as obras do Ginásio São Francisco Xavier, anexando a este uma nova construção, que serviria para a realização do Artesanato São Francisco Xavier, uma espécie de formação profissional para os jovens que aconteceria no contra turno. As linhas do artesanato seriam, inicialmente, marcenaria, artefatos de cimento e de cipó.

Após o padre Vicente, que junto do Bispo D. João foi o fundador e primeiro diretor, o colégio possuiu os seguintes diretores: Irmã capuchinha Stella Maria, Irmã Xaveriana Agda Marlene de Melo, Irmã xaveriana Marlene Aparecida Sandoli, professora Marilda Loureiro Maués, Hilma Terezinha Pinto Flexa, irmão lassalista Nestor Deitos, irmão lassalista Adelino Ferranti, professor Athaíde Feio Neves, irmão lassalista Nestor Deitos, professora Iracéa das Graças Ferreira Gonçalves, professor Luiz Gonzaga Leite Lopes, professora Ana Lúcia de Lima Santos, professora Miguelina Bitencourt de Araújo e o professor Manoel Carlos Guimarães da Silva.

Dom João Gazza, que permaneceu em Abaeté até o dia 24 de setembro de 1966, teve que ir embora de Abaeté após ter sido eleito Superior Geral da ordem dos Padres Xaverianos, com sede na Itália. Seu retorno para a Itália foi uma grande perda para a cidade, pois, no pouco tempo em que ficou entre os abaetetubenses, deixou uma impressão muito boa a seu respeito, bem como um enorme conjunto de obras assistenciais iniciadas, realizações pastorais e administrativas e, visitas pastorais, à frente da Prelazia.

Emanada por um entusiasmo propagado pelas iniciativas advindas da dos xaverianos na década de 60, o Colégio São Francisco Xavier é implantado, no formato de ginásio, com prioridade ao atendimento da população jovem masculina local.

2 O Ginásio São Francisco Xavier: metas de formação do “homem perfeito”

Em seus primórdios, o Ginásio São Francisco Xavier funcionou em uma das dependências da paróquia Nossa Senhora da Conceição, como uma Escola Paroquial exclusiva para meninos. O espaço cedido para seu funcionamento fora uma quadra de propriedade da Paróquia, localizada na Praça da Catedral, a qual possuía medidas de 50m de frente por 112m de fundo, que no momento encontrava-se ocupada pela casa paroquial e pelo salão paroquial.

Um dos alunos dessa época, atendendo neste trabalho por Pedro, nome fictício, relata como era o espaço em que funcionavam as aulas, inicialmente:

Era um barracão de tela e lá dentro era repartido com tapunha. Lá também servia como espaço para a catequese em outros horários. Os meninos que estudavam lá, estavam na verdade se preparando para ser padre. No início ainda não era ofertado o ensino primário, mas sim a formação de candidatos ao Ministério. Os estudantes eram seminaristas e recebiam preparação cultural, teológica e espiritual (Aluno Pedro, 2018).

A imagem que segue, retrata o Pe. Augusto Cardin, que pertenceu ao 2º grupo de padres xaverianos a chegar à Abaetetuba, acompanhado por Pe. Vicente Mitidieri, Pe. Valeriano Ruaro e o Pe. Dante Mainini, no início da década de 1960. À sua frente, os meninos que compunham uma das primeiras turmas na Escola Paroquial São Francisco Xavier. Pouco tempo depois, em 11 de junho de 1963, o ensino primário passou a ser ofertado oficialmente,

Imagem 1 – Pe. Augusto Cardin e os alunos da Escola Paroquial



Fonte: Rocha (2010).

Ao concluírem o primário, os meninos já estariam aptos para dar continuidade à vida missionária ou a adentrar ao ginásio. Visto isso, ao assumir o cargo de Vigário da Catedral da cidade de Abaetetuba, em 25 de dezembro de 1964, o Pe. Vicente Mitidieri, Presidente da Sociedade Educadora Nossa Senhora da Conceição da Prelazia de Abaeté do Tocantins, apresentara em forma de palestra a demasiada necessidade da criação de um Ginásio exclusivamente masculino na localidade ao Revmo. Sr. Dom João Gazza, Bispo – Prelado da Prelazia de Abaeté do Tocantins. De forma a dar continuidade ao ensino primário disponibilizado na Escola Paroquial.

Ponderou-se longamente a situação local, considerando que muitas famílias mandavam seus filhos aos Colégios de Belém com evidentes esforços econômicos e por consequência seriam privados da parte de educação que só o lar poderia proporcionar-lhes, vista pelo padre como essencial para a formação moral. Após investigação, concluíra que outras entidades não estavam a planejar a solução do problema local.

Visto isso, o Sr. Bispo-Prelado, na qualidade de Presidente da Sociedade Educadora Nossa Senhora da Conceição, e o Vigário, na qualidade de Presidente das Obras Sociais da Paroquia, após ouvirem os pareceres favoráveis dos demais membros das respectivas entidades, decidiram dar início ao Ginásio São Francisco Xavier. Este caracterizou-se de forma particular, com funcionamento diurno e de frequência exclusivamente masculina.

Para sua construção, com a precisão de arrecadar auxílios financeiros para o desenvolvimento da construção, fundou-se a Associação de Pais e Mestres, em 19 de julho de 1965, composta por homens mais interessados na obra. A primeira arrecadação em dinheiro permitiu a compra de fornos da olaria do Sr. Ten. Humberto Garibaldi Parente, que fornecera cacos para grande parte da construção. Assim como, o Sr. Bispo financiou: areia, transportes terrestres e vinte mil tijolos.

Em outubro, concretizou-se o alicerce da primeira parte do prédio. Neste mesmo período, o Governo de Estado destinou uma verba para a construção de um Ginásio Estadual na cidade. Por um dado momento, este fato pareceu privar o São Francisco Xavier de sua motivação, entretanto, considerou-se que pelo número impressionante de crianças da cidade, dois Ginásios não poderiam proporcionar a todos possibilidade de estudar; visto isso, continuaram-se as expectativas.

Em novembro, deu-se início a uma grande campanha em cooperação com a diretoria da Festividade de Nossa Senhora da Conceição, considerada como rainha e padroeira de

Abaetetuba, que proporcionara um saldo de seis milhões e quinhentos mil cruzeiros, todo revertido em prol da construção da instituição ginásial, que neste período estava praticamente parada por falta de ferro.

Em janeiro, começou o fichamento dos sócios, divididos em fundadores e beneméritos de 1ª e 2ª categoria. Tal prática deverá permitir a continuação da construção e ao mesmo tempo a gratuidade do ensino.

Desde o princípio, o trabalho em busca de apoio político pareceu fracassar, pois não se conseguiu ajuda por parte nenhuma. Exceto quando recebeu-se um telefonema do Sen. Catete Pinheiro anunciando uma verba federal de dois milhões de cruzeiros. Após o recebimento deste dinheiro, o nome do ilustre Senador passara a ser escrito no álbum dos Sócios honorários, sendo o 2º do Art. XXIII Cap. IV dos Estatutos da Associação de Pais e Mestres.

A imagem abaixo exhibe o primeiro prédio construído para abrigar o CSFX, erguido e mantido pela Prelazia. Localizado na Av. 15 de Agosto, centro de Abaetetuba. Tratava-se de apenas um bloco.

No entanto, em seu primeiro regimento interno já previa a organização de seus órgãos componentes. Tais descritos a seguir:

Art. 4 – O ginásio São Francisco Xavier terá em funcionamento os seguintes órgãos: Direção; Secretaria; Tesouraria; Auxiliadores; Corpo docente; Círculo de Pais e Mestres; Corpo discente; Grêmio estudantil. [...] Parágrafo único: Poderão funcionar outros tantos como: Orientação, associação de ex-alunos; Congregação de professores, conforme houver condições oportunas e pessoal especializado (REGIMENTO INTERNO, 1966, s/n.).

O cargo de diretor indicado pelo Sr. Bispo, exercido pelo Vigário da Paróquia de N. Sra. da Conceição em Abaetetuba, encarregou-se de organizar o corpo docente, procurando habilitá-lo, e desenvolver seu trabalho na Secretaria do Ministério da Educação e na Secretaria de Estado de Educação e cultura, conseguindo bons resultados. As professoras designadas frequentaram o curso de Filosofia em Belém, com exceção de uma professora, por impedimento físico.

Além disso, o diretor possuía uma série de atribuições, vejamos:

Quadro 2 – Atribuições para o diretor.

Art. 7 – Compete ao diretor:
<ol style="list-style-type: none">I. Cumprir e fazer cumprir as leis de Ensino e as determinações legais das autoridades competentes, na esfera de suas atribuições;II. Representar oficialmente o Estabelecimento perante as autoridades federais, estaduais e municipais;III. Superintender os atos escolares que dizem respeito à administração, ao ensino, e à disciplina do estabelecimento;IV. Corresponder-se com as autoridades superiores do ensino em todos os assuntos que se refiram ao Estabelecimento;V. Dar posse e exercício a todo o pessoal do Estabelecimento, na forma da Lei;VI. Convocar reuniões do Corpo Docente e presidi-las;VII. Receber, informar e despachar petições e papeis, encaminhando-os às autoridades superiores do ensino quando for o caso;VIII. Fixar datas e horário para exames, designando bancas examinadoras e promovendo a sua realização nos termos da legislação escolar em vigor;IX. Assistir às aulas, atos, e exercícios escolares de qualquer natureza;X. Rubricar todos os livros da escrituração do Estabelecimento;XI. Assinar as folhas de pagamento e os demais documentos relativos ao movimento financeiro do estabelecimento;XII. Aprovar os Estatutos do Grêmio dos alunos do Estabelecimento;XIII. Aplicar as penalidades disciplinares dos alunos do Estabelecimento, conforme a legislação em vigor e segundo as disposições deste regimento.

Fonte: Acervo documental do CSFX (2018).

Podemos notar que o cargo de diretor exigia muita competência e determinação, pois engloba todos os componentes necessários para o bom funcionamento do espaço escolar, bem como, para o alcance do êxito na fixação do civismo e da moral cristã nos meninos Xaverianos.

2.1 O ingresso de meninos ao Ginásio

Reconstruir trajetórias históricas das práticas do cotidiano escolar é uma necessidade, pois possibilita o conhecimento de uma remota cultura escolar que nos leva a compreender o presente, situando o que mudou, ou não, em relação ao métodos e estratégias traçadas desde para a construção do planejamento pedagógico até a forma utilizada para o ingresso à instituição.

Ao analisar os conteúdos propostos para a realização da prova de admissão, podemos fazer uma reflexão de que o CSFX tinha por objetivo apurar o grau de desenvolvimento do conhecimento do candidato para classificação e acesso ao curso ginásial.

Conhecer, portanto, práticas e métodos, adotados em diferentes momentos históricos, é uma forma de visualizar as características e reconhecer os propósitos da educação em outros tempos históricos, enquanto subsídios para uma tomada de consciência dos avanços ou conservação das práticas atuais, e para a superação dos inúmeros obstáculos didáticos que interferem na produção do fracasso/sucesso escolar do aluno.

As provas de admissão eram muito difíceis, eram cobradas todas as matérias. Passávamos o ano anterior estudado para poder dar conta de atingir a meta suficiente para passar. Tinha até uns professores que já davam aula no ginásio e montavam turmas em suas casas para a preparação de alunos. Tive vários colegas que ainda se preparando o ano inteiro, não conseguiam atingir a nota necessária para adentrar ao ensino ginásial (Aluno Pedro, 2018).

O exame de admissão tratava-se de uma avaliação escolar rigorosa e predominantemente classificatória, pode caracterizar-se como um mecanismo de exclusão e controle da escolarização da população abaetetubense da época, pois desvalorizava os saberes que não se enquadrassem aos quais eram exigidos para obtenção da aprovação. Dessa forma, a nota escolar decorrente de um exame, não corresponde a um problema educativo. Está relacionada ao poder e controle, ou seja, “a nota é só uma convenção através da qual a escola certifica um conhecimento” (BARRIGA, 1999, p. 81).

Para a realização da matrícula na 1ª série do curso ginásial, seria exigido a aprovação na prova de admissão, ser do sexo masculino e possuir 11 anos completos ou a completar durante o ano letivo.

Para a realização de renovação de matrícula na demais séries, bastava que os responsáveis apresentassem o certificado de aprovação da última série cursada. Porém, a rematrícula poderia ser negada pelo diretor do ginásio, seja qual fosse a série, caso o aluno houvesse revelado má conduta nos anos anteriores.

Os exames de admissão à 1ª série ginásial eram realizados em duas épocas. De 1 a 15 de dezembro e de 1 a 20 de fevereiro. As inscrições deveriam ser realizadas até 30 de novembro para a primeira prova e até 31 de janeiro para a segunda prova.

Para a inscrição dos candidatos, seria exigido:

- Requerimento firmado pelo candidato ou seu responsável dirigido ao diretor do estabelecimento;
- Prova de idade que verifique se de fato o candidato teria 11 anos completos ou a completar;

- Provas regulamentares de sanidade física e mental e, de imunização anti-varicelosa, entre outros;
- Certificado de conclusão do Curso Primário, com atestado de suficiência dada por uma professora normalista.

As provas eram realizadas de forma oral e escrita e, no seu julgamento atribuir-se-ia 10 pontos. A nota final seria a média aritmética das notas obtidas em todas as matérias, considerando aprovado o candidato que alcançasse nota final superior a 5,0 pontos, no conjunto das disciplinas.

2.2 O perfil de aluno Xaveriano

O menino que pertencesse ao corpo discente do Colégio São Francisco Xavier estaria sujeito à inúmeras imposições, entre elas, a de moldar suas características e comportamento prezando a honra da instituição, dentro ou fora da mesma.

É de conhecimento que a escola confessional católica, visava implementar na vida de seus alunos, através de seus paradigmas de ensino, o modelo ideal de homem/mulher a se formar para conviver em sociedade, baseado no civismo, na moral cristã e nos bons costumes.

Posto isso, constatou-se que o aluno devidamente matriculado possuía o direito de receber, em igualdade de condições, a orientação necessária para realizar suas atividades escolares, bem como de usufruir todos os benefícios de caráter religioso, educativo, recreativo ou social que o estabelecimento proporcionara aos alunos da série em que estivessem matriculados.

Porém, seriam ponderados os direitos especificados acima, para com os alunos que estivessem sob condição disciplinar por não cumprir as obrigações que assumira para com o Estabelecimento.

Além disso, era previsto no Regimento Interno Escolar do ano de 1966 diversos deveres a serem cumprido pelos alunos xaverianos. Estes descritos aa seguir:

Quadro 2 – Deveres dos alunos xaverianos.

Art. 26 – São deveres do aluno:
<ul style="list-style-type: none">• Acatar a autoridade do Diretor, dos professores e dos funcionários do Estabelecimento e trata-los com urbanidade e respeito;• Tratar com urbanidade os colegas e as pessoas estranhas com quem venham entrar em contato;• Apresentar-se para as aulas, inclusive as de educação física, trajando uniforme completo, com o máximo asseio e alinhado, na

própria pessoa e no traje. O uso do uniforme se restringe unicamente aos atos escolares;

- Ser assíduo e pontual nos trabalhos escolares e extras-curriculares;
- Obedecer às determinações gerais do regimento do Diretor, dos professores e dos funcionários investidos de autoridade;
- Possuir o material escolar exigido, mantendo a perfeita ordem e devidamente cuidado;
- Entrar para as aulas e delas sair sem tumulto;
- Ocupar na classe o lugar que lhe foi designado, ficando responsável pela conservação da carteira;
- Erguer-se do seu lugar em atitude correta a entrada e saída do professor, do Diretor, de autoridade de ensino e de visitantes;
- Comparecer às comemorações cívicas ou religiosas, determinadas pelo Estabelecimento;
- Colaborar com a Direção do Estabelecimento, na conservação de asseio do prédio, do mobiliário escolar e de todo o material de uso coletivo;
- Indenizar os prejuízos, quando produzir dano material do Estabelecimento e a objetos de propriedade de colegas e funcionários;
- Devolver no devido prazo, os livros retirados da biblioteca para consulta;
- Portar-se, quer na Escola, quer fora, como um cidadão consciente de seus deveres morais, religiosos e cívicos.

Art. 27 – É vedado aos alunos:

- Entrar em classe ou dela sair, sem permissão do professor;
- Ausenta-se do Estabelecimento sem a licença do Diretor;
- Ler ou ocupar-se durante as aulas, com qualquer trabalho estranho às mesmas;
- Ter consigo, além dos livros e objetos escolares, livros impressos, gravuras ou escritos de qualquer gênero, impróprios à sua instrução e bons costumes; praticar dentro ou fora do Estabelecimento, atos ofensivos à moral e aos bons costumes;
- Formar grupos ou produzir algazaras e distúrbios nos corredores e pátios, bem como nas imediações do Estabelecimento, durante o período das aulas, ou no seu início ou no término;
- Promover sem a autorização do Diretor, rifas, coletas ou subscrições, dentro ou fora do Estabelecimento;
- Promover manifestações coletivas ou nelas tomar parte, salvo, quando convidados pela Direção do Estabelecimento, por atos ou manifestações que firam esta orientação;
- Realizar durante os períodos letivos, congressos, semanas estudantis, excursões e comemorações que possam perturbar os trabalhos escolares.

Fonte: Acervo documental do CSFX.

Tais normas eram levadas muito a sério, apesar de rigorosas, dentro e fora da instituição. Os professores também possuíam papel primordial neste processo, pois eles eram responsáveis pela fiscalização do comportamento dos meninos dentro de sala de aula. Todavia, essa autoridade perpassava as paredes da instituição, possuíam autonomia suficiente para corrigir e posteriormente punir seus alunos diante de qualquer situação que presenciassem fora dos espaços escolares que fosse contra os preceitos do colégio confessional.

Quem dava aula para nós eram as irmãs xaverianas. Tínhamos aulas específicas de ensino religioso duas vezes por semana. Na verdade, tudo que ocorria lá dentro era de cunho religioso. Eles presavam muito pela moral e bons costumes. Aquela coisa bem comum em instituições religiosas, principalmente na época de ditadura militar (Aluno Pedro, 2018).

Estes meninos, pertencentes às turmas do Colégio, ao se deixarem contaminar pelas lições ensinadas, teriam sua participação social atravessada por esses valores morais e cívicos, uma vez que ao moldar o aluno, esperava-se principalmente que a moral cristã impregnasse em sua vida adulta, no sentido de torná-lo um homem de bem.

Conclusão

É evidente que a experiência da Igreja com funcionamento de escolas paroquiais, tivera início em Abaetetuba a partir das ações realizadas pelos padres xaverianos, que chegaram na região por volta da década de 60 para cumprir sua missão religiosos.

Todavia, a pesquisa mostra que a igreja, ao logo de sua história, tem utilizado o ensino como instrumento de expansão e fortalecimento da fé desde o seu princípio, tratando-se das suas novas configurações de poder, pois, os valores e comportamentos fabricados em seus estabelecimentos de ensino, ao se transformarem em um poderoso instrumento de formação de grupos, propagarão o modo de pensar da igreja no cenário social.

O antigo Ginásio São Francisco Xavier fixou como sua filosofia o seguinte dilema: “Educar Evangelizando e Evangelizar Educando”. Entretanto, além da moral cristã, destacava-se, em consonância, a valorização do civismo. Passados os tempos, permanece o mesmo emblema no quadro informativo da instituição, agora com público misto e amplo atendimento nos níveis de escolarização.

Como instituição católica, a sua finalidade não visa a propagação da formação de sujeitos satíricos ou de antagonismos, mas, de acordo com os seus princípios, ela preza uma melhor preparação integral do jovem.

Todavia, não se trata apenas preparação intelectual e cognitiva do sujeito, mas a parte da personalidade, formando o homem integral, isto é, disciplinar a inteligência, a vontade, a consciência, a fraternidade, o senso social e o trabalho em equipe, segundo o espírito da própria sociedade moderna.

Destacamos, com base no regimento da instituição, que os alunos, ao findar do ano letivo, deveriam apresentar as características do espírito de responsabilidade, de moral, de trabalho, dignos de se tornarem chefes da sociedade civil, conforme as regras do regimento que “. Não aceitar os que não tem conduta moral e insubordinados à disciplina do Regimento”, com a finalidade " de obtermos no futuro verdadeiros líderes com uma formação integral, isto é o verdadeiro cristão”.

Eis um recorte da história da educação de Abaetetuba, que contou efetivamente na década de 60, com os princípios ideológicos da igreja católica, representada pelos Missionários Xaverianos na formação do “homem perfeito”.

Referências

- ABAETETUBA, Arquivo Público. Histórico do Colégio São Francisco Xavier. In: **Regimento Interno**. Abaetetuba, 1966. (manusc.). Acervo Documental.
- ABAETETUBA, Arquivo Público. **Regimento Interno do Colégio São Francisco Xavier**. Abaetetuba, 1996.
- BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M.T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, pp.51-82.
- ROCHA, Ademir Heleno A. **Religião, igrejas e vultos de Abaeté**. [s.n.]. Abaetetuba, 2010. Disponível em: <http://ademirhelenorocha.blogspot.com/search?q=xaverianos>. Acesso em: 12/11/2018.

SABERES DAS ÁGUAS: INTERTROCAS ENTRE PESSOAS, SABERES E UMA ANCESTRALIDADE AMAZÔNICA

Eliene da Silva Alves³²

Eliana Pojo³³

Introdução

A água é fundamental para a existência dos seres bióticos, sendo a fonte hídrica essencial na permanência dos humanos no espaço planetário, assim é perceptível uma conexão dos seres humanos com esse elemento natural, onde desde os primórdios tais sujeitos aprenderam a interagir com o meio hídrico. Nesse sentido, “A história da humanidade pode ser escrita por meio das formas pelas quais o homem vem usando as águas do Planeta” (PINTO-COELHO; HAVENS, 2015, p.18).

Deste modo, a água passou a ser compreendida pelos sujeitos como essencial a nosso corpo, e assim com o tempo, “A civilização humana foi, ao longo dos séculos, dominando diferentes formas de uso das águas”, com isso “No decorrer dos séculos, o homem aprendeu a encontrar, armazenar, tratar e distribuir a água para seu consumo próprio” (PINTO-COELHO; HAVENS, 2015, p.18).

Tomando tais ideias sobre a dominação da água, esta passou a ser considerada como recurso, principalmente a partir do século XX com a Revolução Industrial, onde sua utilização em fins capitalistas transformou-se intensa, assim, a água tornou-se fonte de fins expressivamente utilitários para os seres humanos, sendo que seu uso excessivo causou uma série de impactos negativos principalmente nas fontes hídricas, dentre estes os danos ambientais, naturais e sociais, como descreve Pinto-Coelho e Havens (2015, p.21) “Essa globalização da industrialização causou uma rápida degradação das águas continentais que passaram a sofrer muito com os impactos gerados por esse novo ciclo econômico”.

Na vida cotidiana, observamos o uso da fonte hídrica nos mais diversos espaços sociais, principalmente onde há uma forte atuação com as águas como é o caso de muitas das comunidades tradicionais na Amazônia paraense, nessas ainda se promove um aprendizado

³² UFPA – Campus de Abaetetuba-PA. E-mail: elienyalves@hotmail.com

³³ UFPA – Campus de Abaetetuba-PA. E-mail: elianapojo@ufpa.br

de intertrocas entre sujeitos, produções e a socialização nesses lugares de vivência é diversa, a exemplo quem reside nas localidades às margens das águas, em rios, furos e igarapés aprende a conviver com os cursos d'água em vários âmbitos da vida, conforme explicitaremos mais adiante.

Tal aprendizado é parte da vida de um ser humano, aprende tanto de modo coletivo quanto individual e, esse aprendizado circula nos espaços sociais como as escolas, os domicílios, as igrejas, nos círculos de conversa entre vizinhos e familiares e até mesmo no rio. No caso do rio, se processa uma forma de interação social em que as pessoas fazem uso do mesmo para o lazer, para atividades domésticas, para as travessias, para a comercialização, entre outros usos, e durante as várias movimentações por ele ocorre “[...] os sistemas de intertrocas de pessoas, de bens e de mensagens [...]” (BRANDÃO, 2007, p.53) no compartilhamento de experiências. Esta relação de intertrocas entre os sujeitos nesses espaços de movimentação social também é perceptível no rio Acará, pois as pessoas fazem uso do mesmo em várias situações e, dentre essas articulações sociais ocorridas no espaço circundado por águas, as mais expressivas envolvem a circulação de pessoas pela travessia na balsa, os diálogos nos finais de tarde na margem do rio e os usos das águas para finalidades domésticas, conforme foi citado acima.

Nesse interim, conseqüentemente, acontece a multiplicação dos saberes presentes nesses locais e estes se transformam (ou não), os quais são transmitidos e aprendidos entre as gerações. Ocorre um tipo de aprendizado informal de fundamental importância para a socialização das pessoas, um aprendizado cunhado de experiências, afetos, mistura de gerações, misto de saberes, que estão alicerçadas na prática cotidiana e são parte das vivências dos sujeitos que convivem e vivem às margens dos rios.

Assim, este escrito visa discutir sobre os ‘saberes das águas’ a partir do cotidiano e movimento de ribeirinhos na dinâmica da Amazônia paraense, estabelecidos a partir de relações que uma comunidade ribeirinha³⁴, especialmente moradores residentes da cidade às margens do rio Acará – PA possui com o rio, identificando suas simbologias e modos de viver e estar no espaço-tempo dos rios, furos, igarapés e matas, de estar no espaço-tempo das águas³⁵.

³⁴ Ribeirinhos: são pessoas que “[...] vivem na várzea e beiras de rio [...]” (DIEGUES, 2000, p.48).

³⁵ Vale ressaltar que este artigo é parte da pesquisa em andamento realizada para o Projeto de Pesquisa intitulado “Mapeamento de saberes das águas na região do Baixo Tocantins: interagindo com práticas e saberes locais de povos tradicionais”.

1 Material e método

1.1 Área de estudo

A pesquisa, em andamento, acontece no município de Acará, pertencente “à Mesorregião Nordeste Paraense e à Microrregião de Tomé-Açu” (FADESPA, 2016, p.12). O município encontra-se aproximadamente a 100 km de Belém, capital do estado, cujas vias de acesso podem ser pela Alça Viária, pela BR 316 até Santa Izabel e dando sequência pela Rodovia PA 140 e seguidamente pela Rodovia PA 252 e, também pela BR 316 até Santa Maria em seguida a BR 010 até Mãe do Rio e segue pela PA 252. A cidade de Acará faz limite com os municípios de “Barcarena e Moju a oeste, Bujaru, Concórdia do Pará e Tomé Açu a leste, Belém, Ananindeua e Marituba a norte e Tailândia a sul” (FADESPA, 2016, p.12).

A cidade é delimitada na pesquisa pelo entorno do Rio Acará, com localização no perímetro da travessia da balsa passando pela rua principal até a Feira do Peixe e a Feira da Verdura, do outro lado do rio Acará (em frente à cidade) situa-se um conjunto de casas com seus respectivos moradores que realizam a comercialização travessia da balsa, residem e trabalham como barqueiros.

1.2 Instrumento e procedimentos para coleta de dados

Como procedimentos metodológicos esta pesquisa vem adotando: a) estudo bibliográfico, subsídios para discussão e aprofundamento, levando em conta os autores e o tema, a saber: Intertocas a partir das ideias de Brandão (2007), a Água com Diegues e, sobre contextos e sujeitos ribeirinhos recorreremos aos referenciais de Castro (1998); b) Observação participante: realizando observações no lócus da pesquisa; c) Diálogos informais, cujos interlocutores diretos são os sujeitos que residem e/ou trabalham no entorno do rio; d) Construção de Registros escritos e fotográficos: elaboração de mapas, captura de imagens do lugar e de processos interativos, croquis dos espaços (feira, balsa, embarcações etc.). Tais procedimentos visam captar os processos, os saberes, as representações sobre o viver no entorno do rio Acará, isto é, procura-se captar os saberes das águas e as relações sociais desses sujeitos com as águas.

2 Resultados e discussão

Os saberes são produzidos e disseminados em diversos espaços sociais, cujos aprendizados refletem em nossas ações diárias, na medida em que ao longo de um ciclo de vida moldamos nossas posturas, comportamentos e visões em processos cotidianos que permeiam por toda a vida. Assim, “[...] pensar racionalmente um mundo começa por criar os padrões tempo-e-espaço, em que sujeitos sociais criam os cenários entre a natureza e a cultura, que os recriam como múltiplos e interativos atores culturais dos dramas de vidas que compartilham” (BRANDÃO, 2007, p.48), neste sentido estes cenários naturais e culturais influenciam reciprocamente dirigidos pelo observar e agir frente a tais questões.

Quando nascemos somos instruídos e orientados em vivências junto aos nossos pares, sejam nossos familiares e outros, ou seja, o meio social e natural interfere diretamente no modo de vida, nos costumes e crenças. A exemplo, podemos citar os sujeitos residentes das margens de rios, de córregos e igarapés que participam interativamente do aprender a nadar, a pilotar a rabeta, a banhar-se nas águas, são influenciados e aprendentes de um peculiar modo de vida. De outro modo, podemos inferir que o meio social e natural nos instiga a um constante aprendizado, iniciado por um processo que podemos chamar de adaptação no convívio social, natural, geográfico, territorial.

Neste sentido, este escrito traz como questão principal as relações de intertrocas entre o homem-homem e homem-natureza, assim na sequência daremos ênfase a alguns apontamentos da pesquisa, ainda que substancialmente a nível teórico, com base nos itens sinalizados, mas que suscitem inquietações referente as relações da água por sujeitos e seus saberes no tocante ao convívio com o rio Acará.

2.1 Relações da água com crenças e mitos

Durante muitos anos a água foi considerada “[...] uma das maiores valorizações do pensamento humano porque representa uma necessidade fundamental à vida, já que está na base de quase todas as atividades humanas” (CHIAPETTI; CHIAPETTI, 2011, p.68), sendo esta observada como bem proveniente da natureza nos fornecida através dos rios, córregos, igarapés, praias, esta fonte natural foi sendo dominada pelo homem ao longo da história da humanidade. Nesse processo histórico acerca das fontes hídricas, as populações tradicionais consideravam a água como bem divino. “Também aparece nos mitos criadores das próprias sociedades, muitas vezes como dádiva dos deuses aos antepassados”, e alguns sujeitos

voltavam suas crenças sobre a água a partir de suas tradições religiosas, logo “Presente na criação do mundo, as águas são consideradas dádivas divinas [...]” (DIEGUES, 2007, p.01). Além disso, muitos mitos surgiram sobre as águas, em especial relatos fantasiosos surgiam a partir das histórias imaginárias (ou não) de sujeitos que frequentavam os espaços nos cursos das águas e que tais sujeitos navegavam por eles.

Nesse sentido, muitas crenças e mitos foram se desenvolvendo em diversos lugares, alguns característicos desses ambientes e outros comuns da região. Alguns se difundiram nos espaços, a exemplo temos na Região Amazônica uma variedade de mitos e crenças, comuns a determinadas localidades e outros diversos. Especificamente, a Região Amazônica constitui-se um espaço que abriga diversos sujeitos com demasiada diversificação cultural e étnica, onde se presencia uma mescla de culturas, de crenças, de acontecimentos folclóricos locais e regional. E esta interrelação cultural e de saberes influencia nos aspectos religiosos, educacionais e políticos. Em se tratando da religiosidade, vemos grupos sociais formados em uma localidade com forte movimento organizativo e/ou de criação com fins de fortalecimento espiritual, cujos significados e adaptações ressoam suas crenças, suas vivências e suas ações tradicionais culturais.

Notadamente a Região Amazônica possui um conjunto de mitos, crenças, histórias e povos que espelham um mosaico característico desta parte do Brasil, dentre o conjunto diverso a região encontra-se potencialmente integrada ao mundo das águas, cuja referência se conecta a seres sobrenaturais como “[...] a Mãe d’Água entre os caboclos da Amazônia [...]” (DIEGUES, 2007, p.01), o Boto e a Cobra Grande. Tais mitos imprimem características imaginárias onde envolve a proteção das águas, o encanto e a manutenção local. Assim, ao longo dos anos estes mitos foram sendo difundidos na região, principalmente no Estado do Pará em cidades que possuem rios em seu entorno.

Na cidade do Acará, lócus desta pesquisa, muitas são as crenças que dizem respeito às águas do Rio Acará. Das crenças, as mais citadas no repertório dos cidadãos envolvem a religiosidade, as provenientes das crenças católicas e, em particular, nas festividades da Virgem Maria e dos Santos Católicos que evocam simbolismos oriundo da interação social entre as famílias e as localidades, os saberes e as crenças. O Santo Padroeiro da cidade de Acará é São José, contudo o Círio de maior visibilidade festiva é o que faz referência a Nossa Senhora de Nazaré comemorado no mês de novembro, este se destaca pela movimentação de sujeitos na cidade nesses períodos festivos, onde muitas famílias se reúnem para

compartilhar esse momento festivo de adoração e fé, em tais eventos estes cultivam a aproximação com os ritos religiosos e com atividades em homenagens a Nossa Senhora, tais como o círio fluvial e a caminhada pelas ruas da cidade, na qual os atores partilham sua devoção neste momento espiritual.

Cabe dizer ainda que nas águas do Acará são bastante ressaltados os encantos e o imaginário das populações que margeiam os rios, não é à toa que o boto na cidade ainda é afirmado como o animal que por encantamento se torna homem e namora as mulheres na margem do rio Acará; a Cobra grande possui sua cabeça embaixo da igreja matriz e seu corpo está localizado no fundo do rio, sendo que um dia esta irá se movimentar e destruir a igreja e parte da cidade, conta a história repassada por muitos moradores, de boca em boca. As crenças religiosas e os mitos sobrenaturais dão forma às ações identitárias desses sujeitos neste pedaço da Amazônia paraense.

2.2 Relações de respeito e afetividade com a água

Neste item, busca-se dialogar acerca das relações de respeito e afetividade com a água e entre pessoas que produzem parte de suas vidas atravessando rios. Como sabemos um dos elementos naturais mais importantes para a produção de vida na terra são as águas, pois a água é parte substantiva do corpo humano, sendo geradora da nossa sobrevivência e fonte de vida. Tal fonte hídrica é considerada pelos seres humanos como bem natural a ser preservado e protegido, inicialmente tomada pela ideia mística que aplicavam a esta, com a divindade de proteção e cuidado.

Porém, com o passar dos anos a relação com a água por parte dos sujeitos tornou-se a ter o sentido de apropriação e dominação, considerada por alguns como mecanismo de valorização capitalista e para fins meramente utilitaristas, tendo a água assumido caráter de recurso pelos seres humanos e ficou desprovida de atos de interação ou afinidade para com a mesma.

Contudo, este modo utilitarista para com a água não é hegemônico em todos os lugares. Os sujeitos que residem nas margens de rios, córregos e igarapés trazem significados diferenciados para as águas, até porque os cursos d'água fazem parte de suas vivências, justificado “[...] por sua grande dependência das águas dos rios, igarapés como fonte de água para uso doméstico, para a navegação e para retirar grande parte da proteína que consome” (DIEGUES, 2007, p.12), os cursos d'água são também locais de interação social e de produção.

Os sujeitos imprimem outros significados em suas relações com a fonte hídrica, atribuídos por valores sociais, culturais e ambientais nos espaços.

Tais modos de interagir com as águas estão sendo observados durante as visitas aos espaços das margens dos rios, da beira do rio Acará entre outros. A interação se processa no âmbito socioambiental por parte dos sujeitos, pois apesar da água assumir uma função de ser útil na rotina doméstica, comercial, de travessia e lazer, em todos esses momentos se processam interações entre as pessoas e a natureza, na qual homens, mulheres e crianças se beneficiam deste bem natural nas suas relações socioambientais, econômicas, de produção da vida. Podemos dizer que as águas do rio Acará são utilizadas com diferentes significações pelos sujeitos que residem nas margens, pelos que trabalham na orla que margeia e pelos que transitam pelos espaços em seu entorno.

Utilizam mais precisamente dessas águas os cidadãos da margem da cidade e pelos sujeitos que residem no outro lado no espaço rural. Do lado cidade, os sujeitos fazem uso da paisagem, com apropriação do espaço da orla para realização de atividades físicas como caminhadas; para comercialização nas feiras de frutas, verduras, leguminosas e de pescado; para atracarem os barcos que chegam das localidades às margens da cidade e de transporte de cargas como a farinha e o açaí para outros municípios; e ainda para travessia na balsa ou barquinho³⁶ seguida de trajeto rodoviário pela PA 252.

Na outra margem do rio Acará, o lado rural, os sujeitos utilizam tal margem como espaço de moradia utilizando-se do rio como fonte de lazer; para realização de atividades domésticas; para o banho regado dos cuidados higiênicos; para socialização de grupos quando utilizam as águas de modo coletivo, principalmente as crianças, adolescentes e as mulheres; para pesca realizada por muitos moradores daquela área.

Com o rio Acará os sujeitos possuem uma relação de proximidade com as águas, diríamos de lações afetivos e de interações entre as pessoas e com a natureza. As águas desse rio configuram-se em pontos de relevância, pois em suas margens fazem-se presentes os múltiplos meios de uso da água e de benefício, em suas margens prevalece ações coletivas e individuais, de sujeitos que vivem e residem nesses espaços.

Na sequência, daremos ênfase às percepções dos impactos e poluição da água, cujas interações e interferências são parte da relação homem-natureza.

³⁶ Barquinho: pequena embarcação onde são transportadas pessoas, bicicletas e motocicletas de uma margem a outra do rio.

2.3 Percepções sobre a natureza e a poluição da água

A natureza vem ao longo dos anos sofrendo os malefícios da falta de educação do ser humano em proporções e intensidades enormes, e tal relação negativa ao ambiente natural tem causado prejuízos dentre estes a devastação da flora, a poluição do solo, da água e principalmente a falta de reconhecimento da importância da diversidade humana e dos demais seres vivos, como partes substanciais a dinâmica da vida no planeta.

Com isso, se modificam os modos de vida dos seres vivos, para citar os seres aquáticos sentem a degradação de seu habitat os mares, rios, córregos e igarapés alterando o seu comportamento, refletindo com isso a escassez de alimento, o excesso de poluentes (tais como plásticos, metais e vidros despejados nos hídricos) bem como altera o ciclo reprodutivo desses animais. Pontualmente, em se tratando dos cursos das águas, implica na vivência dos sujeitos que residem e/ou utilizam das águas como meio de subsistência, de lazer, de travessia, estes sentem drasticamente a alteração no seu modo de vida.

Os sujeitos que residem ao entorno de fonte hídrica estão integrados a esta, pois a água compõe a travessia dos afazeres, de rituais e de socialização das pessoas. Contudo, nesses mesmos espaços são depositados resíduos, como o lixo dos arredores. Esta característica de depósito inadequado nas margens de rios em frente à cidade é real na localidade, inclusive com destaque ao despejo desses resíduos nos córregos vinculados ao rio, que sob a influência das marés e o escoamento das águas pluviais tais resíduos poluem as águas, causando prejuízos ambientais, sociais e de saúde.

Notadamente, os sujeitos que residem e/ou trabalham nos espaços do entorno do rio Acará sofrem com a poluição das águas, pois estão diariamente convivendo com o aumento de resíduos suspensos nas águas e os diluídos³⁷, com os resíduos de produtos industrializados, além de dejetos e restos de animais e diversos tipos de outros materiais tais como plásticos, metais e vidros, conforme assinalamos anteriormente.

Note-se que os resíduos despejados no rio são provenientes do despejo inadequado nos logradouros públicos, nas margens dos córregos e até mesmo no próprio rio, assim como os resíduos despejados do outro lado – área rural, são provenientes das residências que despejam nos quintais e quando chove e/ou com o aumento do volume de água ocasionado pelas marés estes são levados ao rio. As consequências são muitas, aqui podemos afirmar o

³⁷ Contudo nos atentaremos neste artigo apenas aos resíduos suspensos, pois a pesquisa ainda está em andamento.

uso desta mesma água com o excesso de poluentes, causando danos à saúde. O que aprender-e-ensinar, a partir do próprio modo de vida, este é o item a seguir.

2.4 Relações entre os saberes locais e as águas

Ao longo dos anos e em vários lugares diversas relações sociais foram sendo permeadas por conhecimentos que buscam elucidar a necessidade de melhoria da qualidade de vida dos seres vivos, em especial dos seres humanos com modos de vida particulares e, estes conhecimentos foram sendo repassados tradicionalmente entre gerações.

Especialmente em comunidades com modos de vida próprios tais aprendizados se articulam as suas vivências, transmitidos informalmente e cuja apreensão do saber se dá através da observação e participação entre grupos e sujeitos, com atenção especial aos ensinamentos transmitidos pelos mais antigos.

Esses aprendizados permeiam a vida cotidiana, sendo geradores de muitos modos de ver, pensar e agir no mundo, modos de estabelecerem relações entre sujeitos e com a natureza, modos de interagirem diante das atividades de trabalho, de alimentarem-se, de se vestirem entre outras situações. No dizer de Diegues (2007, p.02) esse “Conhecimento aprofundado sobre os ciclos naturais e a oralidade na transmissão desse conhecimento são características importantes na definição dessa cultura”, pois sabemos que os comportamentos são aprendidos e recriados por modos culturais de convívio e com as tradições que os envolvem.

Neste sentido, os saberes locais são importantes na construção formativa do indivíduo, tendo em vista sua convivência em qualquer espaço social. No caso, dos sujeitos residentes das margens de rios, as suas observações, seus saberes, seus fazeres, suas intertrocas são vitais para o bem-estar bem como a permanência deles nesses lugares, até porque seus modos de interagir com as águas são intensos com isso necessitam conhecer e saber da movimentação das águas para que assim consigam sobreviver neste espaço.

Na Região Amazônica, os cursos das águas são influenciados pelas marés, pela intensidade do verão e da chuva. Por exemplo, temos as marés de enchente³⁸ e vazante³⁹, tempos-espacos que para os residentes das margens do rio são de aprendizados e ações

³⁸ Enchente do rio: período em que o volume de água é maior.

³⁹ Vazante do rio: período de menor volume de água.

também diversificados. Nesses termos, descreve Diegues: Os caboclos/ribeirinhos vivem, principalmente, à beira de igarapés, igapós, lagos e várzeas.

Tais ações são visíveis no rio Acará, onde muitos sujeitos residentes das margens têm suas atividades alteradas em decorrência do movimento das águas quando se trata das suas atividades diárias, assim nos períodos de maior ou menor enchente do rio tais ações se modificam, em especial a atividade laboral ligada à agricultura situada do lado rural fica totalmente comprometida e, do lado da cidade na outra margem, compromete as atividades de comércio com significativa diminuição de seu fluxo.

Os saberes construídos e socializados nos momentos de convivência são parte do conjunto cultural e das ações dos indivíduos, conforme se observa na prática social que ocorre no atravessamento que constitui o Rio Acará, dada a relação de interação com as águas, na intersecção de atividades que movimenta o rio, nas diversas e simultâneas práticas realizadas nos espaços das margens, da beira, da feira, da balsa, sempre atravessando aprendizados e vivências. Disso, nos aprofundamentos com o tópico posterior.

2.5 Saberes, Intertrocas e Ancestralidade Amazônica

Como já dissemos, são muitas as particularidades encontradas na Região Amazônica, as quais são oriundas em grande medida pelas características distintas das populações que residem em territórios longínquos, com sujeitos detentores de saberes, aprendizados e experiências. As experiências estão voltadas principalmente a ações diárias, cujas “[...] as ações práticas respondem por um entendimento formulado na experiência das relações com a natureza, informando o processo de acumulação de conhecimento através das gerações” (CASTRO, 1998, p.06), são um tipo de intertrocas de saberes que se difunde nas populações, principalmente as populações tradicionais que dialogam entre si e com outras.

Na comunidade do entorno do rio Acará esses saberes das águas, saberes da natureza, saberes das marés que se entrecruzam com elementos do convívio com a urbanidade da cidade, são intertrocas entre cidade-campo que comportam as ações e atividades dos sujeitos que residem em ambos os lados do rio, pois os que residem na margem do rio do lado da cidade vivem oxigenados pela influência desta, mesmo com toda uma aproximação com o rio e; os que residem na margem do rio – considerado espaço rural, estão sob a égide de uma vida rural e com a influência das coisas da cidade, pode-se inferir mais uma vez, há uma relação de reciprocidade entre rural e a cidade.

Para esmiuçar mais um pouco essa questão, citamos o trânsito de moradores: a) existe aquele que reside na área rural ou do outro lado da cidade, sendo que diariamente realiza atividades de trabalho na cidade; b) existe aquele que mora na cidade e trabalha na área rural e, c) existe o morador da cidade que trabalha atravessando as águas do rio Acará como barqueiro. Todos esses em conjunto sofrem influências dos dois espaços que convivem e, possuem estreita relação com as águas, seja o barqueiro que transporta, seja o morador que transita pelo rio e no entorno, todos acabam aprendendo na intertrocas que ocorre pela experiência do movimento cidade-campo.

Podemos dizer que há uma relação constante de intertrocas entre sujeitos-sujeitos e sujeitos-natureza, sujeito-lugar de convívio, em que nas diversas situações os saberes são aprendidos e reproduzidos pelos sujeitos. Assim, faz parte à interlocução social exercida no rio Acará constitui-se para estes um aprendizado cultural e de valorizar a cidade, daí a relevância de se compreender a importância dos saberes locais na dinâmica sociocultural da região e da Amazônia, com base nas experiências dos sujeitos em suas relações nos espaços.

Considerações finais

Os cursos das águas (rios, igarapés, furos, praias, córregos) tornam-se parte da vida dos sujeitos, cujas características assentam-se nos saberes, fazeres, convívios, intertrocas provenientes da ancestralidade, da tradição, da organização comunitária em contextos rurais amazônicos, na vida cabocla indígena cuja movimentação é parte da história que se constrói socialmente. Com isso, os saberes das águas pelos sujeitos se conectam as suas vidas a partir das suas ações e interações, dos convívios e reciprocidades, do passado presente e futuro, margeia situações intergeracionais.

A investigação em seu curso, já sinaliza para um tipo de relação humano-natureza que é de proximidade e de distância por entre os diversos espaços e tempos, visto que de um lado as águas se entrelaçam às vidas humanas, as águas se misturam ao seu convívio, as águas são parte de uma interação socioambiental e sociocultural que se aprende todo dia. De outro lado, apesar da importância dada às águas pelos sujeitos, quase que inconscientemente, é frequente despejarem nas águas muitos resíduos poluentes, apenas para citar a questão afetuosa e de descaso como partes de uma mesma relação.

De todo modo, adiantamos um olhar para o rio Acará como lugar de intertrocas socioculturais, em que os sujeitos possuem saberes, realizam ações diversas seja por

atividades de trabalho ou de lazer. Por ele, se processam intertrocas no âmbito socioambiental, na medida em que os indivíduos possuem certa afinidade e de valor com o rio Acará, embora estejam presentes também ações maléficas as águas ocasionando a sua poluição.

Ou seja, mesmo com toda uma identificação com o lugar presente nas práticas sociais dos residentes do entorno do rio Acará, em contato direto com as águas, muito há o que aprender na dinâmica socioambiental, econômica e educacional da Amazônia paraense.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil. **Ruris**. v. 1, n. 1, p. 37-64, mar., 2007.

CASTRO, Edna Ramos de. Território, Biodiversidade e Saberes de Populações Tradicionais. **Núcleo de Altos Estudos Amazônicos**. Belém/PA, 1998.

CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira; CHIAPETTI, Jorge. A água e os rios: imagens e imaginário da natureza. **Geograficidade**. v. 01, n. 01, p. 67-86, Inverno, 2011.

DIEGUES, Antonio Carlos. **Os Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil**. Ministério do Meio Ambiente, Núcleo de Pesquisas sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000. p. 208.

DIEGUES, Antonio Carlos. Água e Cultura nas Populações Tradicionais Brasileiras. **I Encontro Internacional: Governança da Água**. São Paulo, 2007.

Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA) **Estatísticas Municipais Paraenses**. Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação. Belém, 2016.

PINTO-COELHO, R. M.; HAVENS, K. **Crise nas Águas. Educação ciências e governança, juntas, evitando conflitos gerados por escassez e perda da qualidade das águas**. Belo Horizonte: Editora Recóleo, 2015.

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO: A PRIMEIRA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DA PRIMEIRA INFÂNCIA EM ABAETETUBA-PARÁ

Henrique Oliveira Araújo⁴⁰

Introdução

O presente artigo integra uma pesquisa em andamento do grupo de pesquisa de História da Educação da Criança na Amazônia Paraense e dispõe como objetivo central entender como se deu as especificidades, contextualização e implementação da primeira instituição da Primeira Infância no município de Abaetetuba, Pará, entre o período de 1970 a 1990. Ademais, busca-se interpretar, por meio de análise das fontes preservadas, a relação dialógica existente do processo de investigação com o referencial teórico.

A educação da Primeira Infância, que correspondeu a faixa etária de 0 a 6 anos, não se instituiu historicamente em um âmbito prioritário para um ato planejado e institucionalizado no Estado brasileiro. Com isso, propiciou que a expansão e o desenvolvimento dessa área educacional decorressem de forma gradual e não obrigatória, de modo a amparar uma lógica custodial-assistencial da criança, frente às reconfigurações do conceito de família e do fortalecimento do sistema capitalista.

No período demarcado, sabe-se que no estado do Pará, o município de Abaetetuba ganhou novas configurações na oferta da educação, considerando a criação de novas instituições educativas para que a população pudesse ter acesso à educação. Conforme dados apurados de antigos professores as primeiras instituições de atendimento à Primeira Infância, com exceção dos antigos externatos, foram iniciativas apoiadas pelas igrejas Católicas por meio dos padres missionários que usavam áreas anexas às igrejas para atenderem crianças de famílias carentes. Estas instituições eram conhecidas popularmente como “Jardins de Infância”.

A pesquisa tem caráter qualitativo, uma vez que há um trabalho de descrição acerca do local de origem dos dados (MANNING, 1979, p.668), sendo mediada pela investigação histórica e documental. Nesse sentido, ampara-se para o desenvolvimento, nos pressupostos teóricos que defende as fontes documentais como uma forma de reconstituir a história de um

⁴⁰ Universidade Federal do Pará. E-mail: henriquearaujo68@gmail.com

objeto, bem como a renovação de fontes historiográficas, em vista de que estas, pelo tempo, ficam desgastadas.

As fontes estão na origem, constitui o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são fontes da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2004, p. 5).

Assim, mediante este entendimento, as fontes oficiais não se apresentam necessariamente suficientes para responder à questão de investigação, pois, coube incorporar a ideia de que “a história se faz a partir de qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas” (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 81). Desse modo, a pesquisa não poupará esforços em busca de diferentes fontes, como o uso de entrevistas, registros e outros que venham contribuir com o alcance dos objetivos a que se propõe.

1 A escolarização da primeira infância: aspectos nacionais

No Brasil, constata-se que a criação de instituições voltadas a Educação Infantil no século XX, resultou de uma política excludente e não valorizada, visto que era destinada aos mais pobres das regiões periféricas das cidades. Além disso, esse atendimento, conforme Kulhmann Jr. (1998), tinha como base o assistencialismo e uma educação moral, o que reforçou a sobreposição do cuidar em detrimento do viés educativo-pedagógico e da visão de uma “criança de direito”.

Haja vista que, as políticas iniciais aconteceram só a partir de 1874, quando alguns municípios repassavam verbas para apoiar o acolhimento de crianças abandonadas, amparado sumariamente por entidades católicas, como a Santa Casa de Misericórdia. Esses locais garantiram atendimento assistencial às crianças colocadas nas Rodas dos Expostos⁴¹ colocadas em locais próximos.

É notável que a o abandono infantil foi proveniente da profunda desigualdade socioeconômica da época:

No século XIX, a criança, por definição, era uma derivação das que eram criadas pelos que lhe deram origem. Eram o que se chamava “crias” da casa, de responsabilidade (nem sempre assumida inteira ou parcialmente) da

⁴¹ Tipo de caixa giratória com a função de colocar os bebês que se queriam abandonar para os asilos e orfanatos.

família consanguínea ou da vizinhança. O abandono de crianças e o infanticídio foram práticas encontradas entre índios, brancos e negros em determinadas circunstâncias, distantes da questão da concentração devastadora nas cidades, da perversa distribuição de bens e serviços entre camadas sociais e das fronteiras que entre elas estabeleceram (FREITAS, 2003, p.20).

Outro fator que ampliou e embasou esse atendimento as crianças da primeira infância foi o aparecimento da pediatria no Brasil, entre 1874 e 1889. Há, assim, uma ênfase aos cuidados e proteção à infância pobre. Todavia, essa preocupação não era ordinária, uma vez que, de outro lado existia um sentimento de proteção à segurança da população em relação a insegurança inerente das crianças desfavorecidas (RIZZINI, 1997). Com isso, há uma ambiguidade acerca da finalidade da assistência infantil:

O discurso apresenta-se, com freqüência, ambíguo, onde a criança deve ser protegida, mas também contida, a fim de que não cause danos à sociedade. Esta ambigüidade na defesa da criança e da sociedade guarda relação com uma certa percepção de infância, claramente expressa nos documentos da época - ora em perigo, ora perigosa. Tais representações não por acaso estavam associadas a determinados estratos sociais, sendo a periculosidade invariavelmente atrelada à infância das classes populares (RIZINNI, 1997, p. 34).

Esse plano político exteriorizou o objetivo de garantir uma ordenação social, por meio do amparo as crianças. Esse viés ideológico marcou na criação dos primeiros jardins de infância no território brasileiro, inaugurados em 1877 e 1880, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, consecutivamente. Mas, só ao final do século XIX em diante, conforme Irene Rizzini (1997), o Estado teve a iniciativa de propiciar condições mais amplas, como a higiene e alimentação, com a intenção de preencher a ausência da família e garantir um bom futuro à população.

Durante o período da Primeira República Brasileira, no século XX, houve a intensificação do êxodo rural, em razão da expansão da indústria e o fortalecimento do capital. De modo consequente, o crescimento não-planejado das cidades foi eminente. Assim, de forma proporcional, os índices de mortalidade e criminalidade infantil pluralizaram, levando as instituições responsáveis pela prevenção e assistência básica a ampliarem as atuações nos estados, pois, nesse contexto, se divulgava o avanço da marginalização e da periculosidade.

Na década de 30, foi criada a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, por Vargas. Há, então, a partir disso, os primeiros indícios de preocupação institucionalizada em direcionar recursos, a fim de amenizar as condições das crianças desamparadas, por meio de

uma educação compensatória. No entanto, foram influenciados pela Doutrina Brasileira de Segurança Nacional (DSN), alinhado aos indicativos do Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Essas organizações difundiram no território brasileiro a concepção de que a maior responsabilidade na implementação das políticas era a comunidade. A respeito disso, Ferrari (1982) afirma:

Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória que vise a equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de oferta de vagas, mas principalmente em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutam, pela riqueza do 'currículo oculto', as crianças de classe média e alta (FERRARI, 1982, p.26).

A exemplo dessa política em prática no território brasileiro, foi a criação da Legião Brasileira de Assistência Social – LBA, de modo a garantir a manutenção de uma visão assistencialista e de proteção à infância. Nesse contexto, o Estado queria prevenir a marginalização e, ao mesmo tempo, propiciar às mães tempo livre, porque com o fortalecimento dos movimentos sociais, dentre eles o feminismo, algo que instigou as mulheres a buscar oportunidades de acesso ao mercado de trabalho (DESCARRIES, 2002).

2 Papel da Legião Brasileira de Assistência Social

A Legião Brasileira de Assistência Social foi criada através do Decreto-Lei Nº 4.830, de 15 de outubro de 1942, como ação da primeira-dama, Darcy Vargas (PINTO, 1984). Sendo ela, um órgão cooperação entre Estado e sociedade e teve como finalidade inicial a execução de políticas sociais, voltadas a primeira infância. De acordo com Campos; Rosemberg; Ferreira (1993),

A LBA foi criada em 1942, tendo como objetivo inicial amparar os convocados para a II Guerra Mundial e suas famílias. Porém, desde sua criação, suas metas previam sua fixação como instituição destinada a desenvolver serviços de assistência social (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993, p.30).

Nesse sentido, houve uma expansão, por meio de escritórios da LBA em vários municípios, contribuindo para o processo de interiorização das políticas assistenciais. Com esse feito, foi promovido uma série de programas destinados à maternidade e à infância, oriunda do Governo Federal, com base no voluntariado, em grande parte. Diante disso, os

programas atribuídos à infância pobre, como o Projeto Casulo, surgem pelo ideário de “participação da comunidade”, sob um viés nacionalista.

Nessa perspectiva, conforme Rosemberg (2003b), a educação infantil ficou embasada na “rainha da sucata”, já que eram programas que necessitavam de um baixo investimento de recursos públicos. Então, àquela preocupação aos cuidados da infância, presentes a partir da constituição de 1937, com reafirmações nas de 1946 e 1967, estavam restringidos ao discurso de proteção à segurança nacional, tendo influência de órgãos internacionais e dos movimentos sanitaristas criados para a proteção à infância.

[...] O discurso da LBA para atuação junto à infância pobre conteve, desde sua criação, um forte componente preventivo, adequando o estilo ao período em questão. [...] No momento de criação do Projeto Casulo, o discurso da prevenção adquiriu nova conotação: a da segurança nacional, pois os pobres poderiam ameaçar a integração nacional (FREITAS, 2003, p.152).

O Projeto Casulo, criado em 1977, implantado pela Legião Brasileira de Assistência Social, em prol de assistência das mães trabalhadoras de bairros periféricos das cidades. Assim, se buscava garantir um assistencialismo às crianças oriundas dessas famílias. Pensando nisso, regime militar queria garantir esse atendimento, de forma econômica e não-prioritária. Kuhlmann (2000) explica:

O Projeto Casulo “tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal, como dizia Ulisses Gonçalves Ferreira, supervisor do Projeto Casulo da LBA, de 1978 a 80: Antes de pensarmos em padrão de atendimento, nós temos que oportunizar a todas as crianças brasileiras o atendimento às suas necessidades mais permanentes, às suas necessidades físicas (KUHLMANN JR., 2000, p. 9).

No estado do Pará, o município de Abaetetuba, os cuidados com as crianças foram iniciativas das igrejas católicas por meio dos padres missionários que usavam áreas anexas às igrejas para atenderem crianças de famílias carentes. Estas instituições eram conhecidas da população como Jardins de Infância. Sendo posteriormente, após parceria com o Estado, expandido e aderido ao projeto da LBA, visto que era preciso melhorar as condições de instalação e atendimento as crianças da primeira infância, de forma legalizada.

3 “Menino de Belém”: de jardim a casulo em Abaetetuba/Pará (1972-1988)

O jardim de infância “Menino de Belém”, criado em 1972, localizado no bairro de Algodal, funcionava no antigo barracão da Igreja de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, mantido pela comunidade católica. Anteriormente, nesse local ocorria o “Clube das mães”⁴². Em entrevista com professoras⁴³ que lembram das condições do jardim, buscamos entender qual era o objetivo do espaço:

[...] tinha uma visão positivista de “guardar” e não como “educar”, um local para guardar, pra tirar dali e colocar aqui, com orientação de adultos. [...] Esse local funcionou por vários tempos, a partir de 1972. [sic], mas não tinha uma relação com a igreja, porque não se tinha um local para funcionamento, então para acontecer um processo educativo para a educação infantil precisava-se de um espaço. E o governo não tinha obrigação nenhuma de manter e pagar espaço profissional para atuar com a criança (Entrevista com a professora Flor, 2019).

A partir disso, infere-se que, a finalidade do espaço era baseada no ideário de educação positivista em que “a escola deve privilegiar a busca do que é prático, útil, objetivo, direto e claro” (ISKANDAR; LEAL, 2002). De maneira análoga, no jardim, a objetivação dos responsáveis era de apenas vigiar e entreter as crianças em um período do dia, algo considerado útil e suficiente ao contexto da época, porque não havia a preocupação em garantir esse atendimento, sob parâmetros pedagógicos.

A dimensão do cuidar encontrava-se estritamente ligada aos cuidados básicos, como “proteger de um baque, dar carinho, um afeto.”. Isso porque, as pessoas responsáveis pelo espaço, sendo em grande parte mulheres-mães, eram escolhidas por critério de interesse, sendo algumas do Clube das Mães, mas sem necessidade de uma qualificação específica⁴⁴, como o Magistério. Desse modo, a visão de proteção sobrepôs as realizações das atividades, de modo a ter, então, um cuidar do tipo “familiar”.

Isso ocorreu, uma vez que, existia a mentalidade marcada por resquícios dos séculos passados, que ainda se acreditava em uma criança-mistério, pois eram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia (ÀRIES, 1981). Seguindo esse pensamento, o jardim “Menino de Belém”, não acolhia crianças de todas as idades:

[...] no jardim de infância, a média de idade era de 4 e 5 anos de idade, porque pensava-se que a criança pequena [sic] pra quê aprender? entendeu?

⁴² Local em que mulheres, em grande parte mães, com apoio da Igreja Católica, se reuniam com o objetivo de fazer oficinas públicas, como “corte e costura”, culinária e pintura.

⁴³ Os nomes das professoras que concederam entrevistas, são fictícios.

⁴⁴ Conhecidas como “professoras não-tituladas”, por não possuírem a formação de 2º grau.

não era função da criança pequena aprender, porque ela não falava e tinha a ideia de “vazio” muito grande na mente. Essa era a mentalidade que se tinha. [...] e o casulo veio pra 4 e 5 anos também (Entrevista com a professora Flor, 2019)

A partir da década de 80, notou-se um crescimento populacional em Algodual. Entretanto, se deu de forma desordenada, já que por ser de zona periférica, logo, não houve planejamento pela prefeitura em adequar as condições de acesso. Por conseguinte, a demanda sofreu um aumento para que houvesse o atendimento das crianças no bairro, assim, impulsionando necessidade de expansão desse serviço de assistência.

Assim, o funcionamento do jardim de infância no barracão da Igreja Católica ocorreu até 1983, em razão do convênio feito pelo prefeito João Bittencourt com o Projeto Casulo da Legião Brasileira de Assistência Social. Nesse contexto, a LBA atuava como secretaria junto ao governo do estado do Pará, fazendo repasses em forma de recursos parcelados aos municípios que aderiram ao projeto.

Sobre a implementação do Projeto Casulo e o uso desses recursos, Márcia Moreira Veiga (2005) explica:

[...] a verba destinava-se principalmente à alimentação, sendo que uma pequena parcela deste recurso poderia ser utilizada para a compra de material pedagógico e de consumo, ou mesmo para a compra de equipamentos, material de construção e despesas com registros, quando necessário. O pagamento do pessoal ficava por conta da instituição conveniada, embora muitas vezes esse pessoal trabalhasse sem remuneração, como voluntário (VEIGA, 2005, p.174).

Inicialmente, o casulo foi organizado, por alguns anos, em casas alugadas, a fim de suprir, em partes, a necessidade das famílias. Então, foi só em 1985, no dia 11 de agosto pelo prefeito da época que foi inaugurado um prédio escolar próprio para o casulo, denominado “Pré Escolar Casulo do Algodual”. É importante ressaltar que, nesse período, outros 4 bairros também tiveram construções de casulos, dentro de um modelo pré-estabelecido pela LBA.

A construção desse prédio confirmou o propósito que a responsabilidade maior estava sob responsabilidade da população em garantir esse atendimento no bairro. À exemplo disso, foi a Nair Lima⁴⁵ que ajudou, os trabalhadores, voluntariamente, com água, alguns materiais e alimentação, com o intuito de garantir a criação da instituição no bairro, contemplando o desejo de reduzir gastos governamentais e fortalecer o discurso nacionalista.

⁴⁵ Moradora de Algodual no período de construção do prédio do Casulo. Após a inauguração, trabalhou como servente por alguns anos. O nome da atual escola de educação infantil é em sua homenagem.

No entanto, as condições de instalações eram precárias, pois o espaço não foi pensado para ser uma escola. De maneira análoga, é possível caracterizar o casulo como um “salão” fechado, sem divisórias, cores e pouca ventilação, reforçando a natureza discriminatória que marcava o desenvolvimento da Educação Infantil de massa no Brasil, por meio da submissão das famílias e das crianças das classes populares (KUHLMANN JR., 1998).

Em relação ao atendimento, conforme objetivo da LBA, o foco era a higiene e alimentação. Visto que, às ideias de Proteção Nacional e de evitar que “os pobres morressem de fome” estavam em vigor, assim, a especificidade assistencialista era obrigatória. No entanto, há controvérsias, porque os recursos disponibilidades eram insuficientes, fazendo que o auxílio da família e de moradores do bairro fossem importantes, para complementar com recursos, seja em espécie, seja em materiais.

Se a questão alimentícia e de saúde era escassa, os materiais ditos como recreativo e de ensino também careciam:

O casulo trabalhava com a metodologia da sucata, então tinha que trabalhar reaproveitando materiais que fossem retirados, principalmente, da natureza ou restos de materiais. [sic] esse era o estilo de trabalho. [...] proibia-se o uso de caderno, de lápis, por entender que a criança vinha para brincar, mas era um “brincar pelo brincar” (Entrevista com a professora Flor, 2019)

Dentre esses materiais, podemos citar: brinquedos simples e recicláveis (bolas, carrinhos, bonecas de pano), letras e números de papelão. Nesse contexto, cabia aos adultos a garantia da eficiência e do direcionamento do que, como e quando fazer as atividades, além do ensino do alfabeto-numérico por meio de repetições, com o objetivo de preparar o indivíduo à sociedade, tornando-o útil, característico da Pedagogia Tecnicista.

Já na questão recreativa, a ideia era de um “brincar pelo brincar”. Em outras palavras, o brincar era visto como um passatempo e que devia ser controlado pelos adultos, desde em relação ao tempo e modos. Segundo Wajskop (2001), nesse período, “a brincadeira era geralmente considerada como fuga ou recreação e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil, espontâneo, que pudesse significar algum valor em si.”. Assim, o brincar não tinha uma finalidade educativa e que levasse em conta os desejos da criança.

Um outro dado que cerceou desde o jardim de infância até início da década de 90, foi a ausência da inclusão nesses espaços. Conforme narrativas coletadas, não se aceitava as crianças com deficiências ou déficits, em razão do medo que as professoras tinham em lidar

com elas, por não entenderem como lidar e o que estava envolvido. Esse quadro só começou a mudar, mesmo lentamente, a partir da Constituição Cidadã de 1988 que garante, de forma igual, a igualdade e o direito à educação para todos, além da expansão das licenciaturas.

Foi também, a partir de 1988, que o termo “casulo” já não era considerado adequado ao contexto. Diversos fatores culminaram para isso, como a extinção da LBA em 1995, a constituição trazendo a compreensão de uma “criança de direito” e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 instituindo a educação infantil. Logo, se teve um processo de municipalização dos recursos financeiros destinados ao atendimento à criança de 0 a 6 anos e novas concepções de cunho pedagógico nessa área. Portanto, o “Pré Escolar Casulo do Algodual” passou a denominar-se “Escola Municipal de Educação Infantil Algodual”.

Conclusões

O trabalho se interessa por vários teóricos que possuem estudos sobre a História da Educação no território brasileiro. A partir disso, inferimos que uma visão da criança como um sujeito necessitado mobilizou a implantação da primeira instituição escolar destinada ao atendimento da Primeira Infância no município de Abaetetuba, Pará, ainda que não fosse integralmente de responsabilidade do poder público.

É importante ressaltar que as políticas públicas voltadas ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos foram tardias e amparada pela área de Assistência Social, a fim de proteger a soberania e integridade nacional frente as reconfigurações de família e mudanças socioeconômicas e culturais. Com isso, se tratou de uma educação compensatória, uma vez que, deu-se de forma sucateada, desvalorizando as condições de atendimento.

Assim, esta pesquisa dá seus primeiros passos, trazendo um panorama razoável acerca do contexto, especificidades e implementação da primeira instituição da Primeira Infância no município. Então, portanto, a busca pela historicização das fontes de pesquisa, tem ajudado na obtenção de um entendimento macro dos detalhes, reflexão e a realização de múltiplas relações históricas com a história educacional do país.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.279

- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I.M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.
- DESCARRIES, Francine. “Um feminismo em múltiplas vozes, um movimento em atos: os feminismos no Québec”. In: **Labrys**, estudos feministas. Brasília: UnB, número 1-2, julho/dezembro, 2002.
- FERRARI, A. Pré-escola para salvar a escola? **Revista Educação e sociedade**. Ano 5, n. 12. São Paulo: Cortez 1982.
- FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5ª Ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2003. 334 p.
- ISKANDAR, Ibrahim Jamil; LEAL, Rute Maria. Sobre Positivismo e Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez., 2002.
- KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN JR., Moysés. História da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, mai./jun./jul./ago., 2000.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MANNING, Peter K. Metaphors of the field: varieties of organizational discourse. In: **Administrative Science Quarterly**. v. 24, n. 4, pp. 660-671, dec., 1979.
- PINTO, Luis Fernando Silva. **O social inadiável**. São Paulo: Fundação Salim Farah Maluf, 1984.
- RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: USF/Cortez, 1997. p. 141-161.
- ROSEMBERG, F. **Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea**. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Anais. Brasília: UNESCO Brasil, 2003b.
- SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 1-12
- VEIGA, Márcia Moreira. **Creches e políticas sociais**. São Paulo: Selo Universidade, 2005.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001

PARTE 2

IDENTIDADES, MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES

NÃO É BATUCADA, NEM BOI-BUMBÁ, É O RANCHO NÃO POSSO ME AMOFINÁ

Tatiane do Socorro Correa Teixeira⁴⁶

***Rancho não posso me amofiná* e a folia carnavalesca belenense**

De acordo com Soihet (1998, p.120), as escolas de samba, ao se tornarem manifestação máxima do carnaval carioca, marcaram o transbordamento da cultura popular no Rio de Janeiro. Em Belém, com o surgimento da primeira escola de samba *Rancho Não Posso me Amofiná* os segmentos populares que por tanto tempo foram criticados e afastados das folias carnavalescas de rua, afirmaram-se. Logo, a origem, ascensão desta escola nos mostra como as culturas populares conseguiram garantir e promover sua participação nas vias públicas da cidade.

No final do século XIX, a cultura e os valores dos populares, como os vários cordões e bois-bumbá em Belém, traziam consigo imagem de atraso e barbarismo. Mesmo diante de todos os esforços para eliminar formas de expressão desses grupos, quem os mensurava desta forma, não obteve êxito. Os populares buscavam diversas formas de resistência para lutar contra a oposição e a intolerância diante de suas manifestações. Esses mecanismos permaneceram ao longo do século XX, e mesmo quando o regime do Estado Novo foi instaurado no país, os agrupamentos carnavalescos persistiram, buscando estratégias e sofrendo consequências em virtude do governo. Entre eles enfocamos a escola de samba *Rancho Não Posso me Amofiná*, pois sua história e trajetória nos permite compreender um emaranhado de relações envolvendo blocos, escolas de samba e o próprio carnaval belenense. Apresentamos o carnaval como campo de lutas marcado por relações de conflito e resistência. Entender a história da escola e sua relevância para o carnaval da cidade nos possibilitou perceber esse jogo de cooptação e resistência a qual a escola samba estava inserida.

A história do carnaval paraense, durante o período denominado era do samba, comunga-se com a formação da primeira escola de samba do Pará, o *Rancho Não Posso me Amofiná* fundada em janeiro de 1934. A escola foi idealizada por Raimundo Manito, paraense,

⁴⁶ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP (Pesquisa financiada pela CAPES). E-mail: tatyluzia@yahoo.com.br

nascido em Belém em 04 de março de 1908, conforme mencionamos anteriormente. Entender a trajetória desse jovem comunista que sonhava em criar uma escola de samba aos moldes das escolas do Rio de Janeiro possibilita-nos abranger imbricadas relações de negociação e resistência no carnaval. Para discorrer sobre esse personagem e sua escola de samba utilizaremos como base, entre as várias fontes utilizadas, entrevistas com participantes da escola, entendendo, portanto, a memória oral, registrada através de entrevistas dos tipos “relatos orais” e “histórias de vida” como lembranças que podem contribuir para a compreensão do carnaval belenense (PORTELLI, 1997, p. 17).

Uma vez idealizada por Raimundo Manito, a *Não Posso me Amofiná* seduziu os habitantes do bairro Jurunas, que a cada ano incorporavam a escola mais integrantes, transformando-a na mais numerosa e representativa escola de samba da cidade. A trajetória foi de muita luta e busca pelo reconhecimento, chegando até os dias atuais como a mais antiga escola Belém. A paixão está impressa nas memórias dos entrevistados, nas fotografias antigas e nas páginas de alguns jornais guardados como recordação por João Manito, trazendo fragmentos de um momento da história deste grupo carnavalesco.

Quando Raimundo Manito resolveu criar uma escola de samba o bairro Jurunas era pequeno, de pouca visibilidade na cidade, a não ser pela imagem de bairro festeiro, construída desde o século XIX. Neste cenário Raimundo Manito se propôs criar a escola, mesmo com todas as dificuldades. O espaço escolhido foi sua própria casa, utilizada como habitação e recanto dos ensaios para os dias de folia, como evidenciamos na entrevista com João Manito:

Ensaivava aí dentro da casa durante muitos anos, me entendi com o rancho dentro de casa já (tosse) esse era o casarão, a casa do rancho, hoje em dia não, tá bonito tal, mudou já, até foi derrubada, nós vendemos essa casa. Essa é a história do Manito. Eu fui uma das poucas pessoas no Brasil que nasceu dentro de uma sede de escola de samba, é eu nasci num quarto, fui nascido e criado ali, os primeiros contatos, os primeiros sons que eu ouvi na minha vida, primeiros sons foi da batucada da escola de samba, lógico que foi, tenho certeza (risos) (João Manito, entrevista realizada em 03 de outubro de 2011).

Nas lembranças de João Manito há um transitar entre a história de seu pai e sua própria história, narrando em alguns momentos em terceira pessoa *Ensaivava aí dentro*, em outros em primeira pessoa, *Eu fui uma das*. Essa mudança pode trazer indícios da tentativa de João Manito mostrar que sua experiência no carnaval também é significativa, pois ele nasceu como poucos, ouvindo o batuque de uma escola de samba. As memórias sobre a casa como palco de organização carnavalesca do *Rancho Não Posso Me Amofiná* são marcantes nas lembranças de João Manito. Nestas, caminha a memória entre o passado e o presente, uma

vez que a memória é construída no presente. Por isso, a *casa do rancho* é comparada a um novo espaço, mais bonito, diferente da casa de apenas quatro cômodos que abrigou por muitos anos o rancho.

Acerca desta casa João Manito nos apresenta minuciosamente como se transformava em espaço para o carnaval:

[...] a casa tinha uma sala, tinha uma alcova que era outro quarto, tinha uma varanda, tinha dois quartos, dois quartos e a cozinha quando chegava o carnaval papai eliminava um quarto pra aumentar espaço pro ensaio e ficava um quarto pro casal, cinco filhos e papai e mamãe, tudo dentro desse quarto. (João Manito, entrevista realizada em 03 de outubro de 2011).

A dedicação de Raimundo Manito em levar sua escola ao carnaval realizado na cidade requeria esforço, envolvia a família inteira. Mudava-se a rotina da família, transformava-se o espaço da casa, tudo para que a bateria ficasse afinada e os membros da escola tivessem espaço para a confecção das fantasias. Por isso, nos meses próximos ao carnaval a casa ficava movimentada. A intimidade da casa era invadida durante meses pelos membros da escola que lá se estabeleciam para prepararem o que seria levado à avenida no carnaval. Estes detalhes nos informam sobre laços de solidariedade existentes entre os moradores do bairro e a escola, mesmo quando a escola não tinha sede própria, não passando de um grupo de foliões. Posteriormente, com muito esforço e tr

abalho o *Rancho Não Posso Me Amofiná* conseguiu comprar a primeira sede, em 1963, que por muitos anos foi reduto dos ranchistas, como são chamados os membros do Rancho.

Figura 7: Primeira sede do *Rancho Não Posso Me Amofiná*.



Fonte: Acervo Particular de João Manito.

Nesta imagem é possível visualizar alguns participantes assíduos do Rancho: Manolo, Lucas de Magalhães, Colher, Filomeno Barata, Teodorico, Mario Barros, e no meio, de branco Raimundo Manito. Esta era a equipe apoiadora de Raimundo Manito na elaboração de enredos e na condução da escola. Percebemos a simplicidade da estrutura do barracão, o chão de terra batida diferente das sedes de outras escolas de samba da cidade. Essa simplicidade - da escola e do seu bairro -, foi duramente criticada por outras escolas que não cansavam de provocar e zombar Raimundo Manito e sua escola.

É o que nos apresenta o entrevistado Luiz Guilherme, ao relembrar um dos sambas cantados como crítica à figura de Raimundo Manito e, principalmente, à escola *Rancho Não Posso Me Amofiná*. O samba “Deixa de bafo mulato” nos apresenta elementos importantes para análise:

Deixa de bafo mulato

Deixa de bafo mulato
Já tens idade pra pensar
Dá a César o que é de César
Toma jeito
Reconhece o teu lugar
Estais com a mão calejada
De tanta pancada
Isso é missão de bacharel
Mulato aprende a civilidade
Chegou a universidade tira logo o teu chapéu.⁴⁷

De acordo Luiz Guilherme, participante ativo da escola *Tá Feio*, a autoria do samba era de Paulo Roberto, presidente da então *Escola de Samba Boêmios da Campina*. Este, durante sua administração, transformou o nome da escola em *Universidade Boêmios da Campina*. Em seu mandato os conflitos com a então escola *Rancho Não Posso Me Amofiná* se davam no campo carnavalesco, as disputas pelos títulos no carnaval belenense deixavam os ânimos acirrados, sendo comum organizarem combates entre os compositores, no âmbito do samba. No caso do *Rancho*, a composição tentava atingir diretamente a figura de Raimundo Manito por ser um negro condutor de uma escola samba da região do subúrbio. O título do samba já se propunha a isso, mostrando o quanto a atuação carnavalesca de Raimundo Manito incomodava outras escolas, por trazer um carnaval crítico diferente das formas carnavalescas a qual o povo belenense estava acostumado. Críticas, ridicularizações e inferiorização eram

⁴⁷ Samba cantado por Luiz Guilherme em entrevista realizada dia 01 de outubro de 2012 em sua residência.

adjetivos que outros grupos carnavalescos utilizavam para diminuir a importância e atuação da escola, sem, no entanto, obter êxito.

No entanto, a ousadia da *Universidade da Campina* não ficou sem resposta. Segundo Luiz Guilherme, o *Rancho*, através de Raimundo Manito respondeu com o seguinte samba:

Mandastes eu tirar o meu chapéu
O teu gesto não foi muito legal
Não culpo pelo teu erro universidade
A ela meu respeito e consideração
Disseste que me falta educação
Porém eu sei que a ti falta também
O que tu tens não é uma coisa rara
É marmelada meu amigo está na cara
Quanto a idade tu tens muita razão
Já estou envelhecendo mais resolvo meu papel
Mas na hora do julgamento final
Tua marmelada é difícil outra igual⁴⁸.

As respostas de Raimundo Manito às críticas impetradas por Paulo Roberto pautaram-se no que Raimundo denominou “marmelada”, o possível beneficiamento da escola no carnaval por constituir-se de vários patrocinadores, conquistando júris e jornalistas nos concursos realizados na cidade. No entanto, os sambas permitem perceber uma produção local significativa, preocupada em traduzir problemas do cotidiano, em ritmo, no ritmo do samba. Concordamos com a perspectiva de Antônio Risério (2004) em que a linguagem nasce do ritmo, ou pelo menos todo ritmo implica ou prefigura uma linguagem.

Assim, mesmo com obstáculos, o *Rancho Não Posso Me Amofiná* continuou se organizando e levando a avenida um número significativo de brincantes, despreocupados com críticas, se doavam à animação para que a escola pudesse abrilhantar no carnaval. Essa participação ativa no carnaval fez-se presente desde os primeiros anos da escola nas ruas. No carnaval de 1935 a escola se destacou trazendo um número significativo de foliões, como evidenciamos na imagem abaixo.

⁴⁸ Samba cantado por Luiz Guilherme em entrevista realizada dia 01 de outubro de 2012 em sua residência.

Figura 8: *Rancho Não Posso Me Amofiná* em 1935.



Fonte: Acervo Particular de João Manito.

A escola de samba se apresentava como uma unidade complexa, o desempenho devia-se ao equilíbrio do conjunto de seus elementos. À primeira vista, cremos ser um todo homogêneo, sendo difícil pensar as várias partes que formam o conjunto da escola de samba. No entanto, à medida que nos propomos seguir o rastro da observação mais detalhada, enxergamos em seus componentes a riqueza das particularidades que compõem a escola de samba. Nesta fotografia é possível perceber estes elementos relevantes.

A escola desfilou com um painel que trazia um sol aberto com o título “O Rancho pede passagem” marcando o carnaval de 1935, mostrando elementos diferentes aos olhos do público. Raimundo Manito revolucionou o carnaval belenense, primeiro por trazer o título *Rancho* no nome da escola, ainda incomum para os habitantes da cidade, acostumados apenas com cordões e blocos; por outro, ao trazer uma escola organizada a exemplo do que se fazia no Rio de Janeiro e principalmente por apresentar um carnaval crítico, ainda que esta estivesse subentendida nas letras dos sambas.

Se observarmos a fotografia, veremos como o *Rancho* estava constituído, e de imediato o que nos chama a atenção é a presença da figura do diabo, à frente da escola. O diabo não era uma novidade no carnaval belenense, muitos grupos de mascarados traziam-no como elemento, mas não era visível em blocos carnavalescos, tornando-se uma novidade para a cidade, se popularizando entre os blocos. No entanto, o mais significativo é a presença de uma bateria organizada. Em Belém, entre as décadas de 30 e 40, era comum os blocos terem instrumentistas conduzindo foliões pelas ruas, entretanto nenhum deles possuía uma bateria aos moldes das escolas do Rio de Janeiro. Quando Raimundo Manito decidiu trazer sua escola de samba à rua inseriu elementos incorporados do carnaval do Rio de Janeiro, ainda

que estes tenham sido ressignificados em solo belenense. Dentre eles, a importância de uma bateria para a escola de samba. Em todos os carnavais Manito preocupava-se em trazer bem caracterizado esse elemento da escola, como o destaque dado aos membros da bateria caracterizados de calça, paletó e boné.

Essa forma de se vestir era típica das primeiras escolas de samba surgidas no Rio. De acordo com Soieht (1998, p. 130), na Portela, nos primeiros anos as fantasias eram simples, os homens usavam tênis, paletó geralmente de cetim na cor da escola, calça branca e boné. Logo, Raimundo Manito buscou trazer elementos deste carnaval a Belém, numa tentativa de associação, ou poderíamos dizer “carioquização” do carnaval belenense, mas como evidenciamos ao longo deste trabalho, ainda que tenha incorporado elementos do carnaval do Rio de Janeiro o carnaval belenense tem no cerne de sua constituição elementos da cultura local.

Outro componente importante popularizado pela escola de samba foi a produção de sambas compostos pelos próprios sambistas da escola, algo incomum entre os blocos existentes. Assim, o *Rancho Não Posso Me Amofiná* trazia a cada ano um samba diferente, composto pelos participantes da escola, desde 1935, logo no primeiro desfile oficial. Com esses sambas a escola concorria em concursos patrocinados por um dos órgãos da imprensa belenense, O Estado do Pará, concurso que se tornaria comum no carnaval belenense até a criação do DEIP pelo Estado Novo, modificando o concurso. E é justamente analisando a trajetória do *Rancho* e sua participação em concursos carnavalescos que podemos entender as razões pelas quais João Manito, em entrevista, não conseguia desatrelar a figura do pai carnavalesco da imagem do pai político.

Nos primeiros anos de vida do *Rancho Não Posso me Amofiná*, entre 1934 e 1939, poderíamos que ocorreu a fase áurea da escola, participando das várias batalhas realizadas pelo *O Estado do Pará*, organizando *Assustados* e, inclusive, promovendo concursos de batalha de confete pelo bairro do Jurunas. Uma das batalhas realizadas foi comentada pela imprensa local, quando o jornal *Folha do Norte* publicou a seguinte matéria a respeito:

É uma feliz idéia que mereceu a aprovação do chefe da comuna e os aplausos dos moradores dos bairros do Jurunas, Arsenal de Marinha, Cidade Velha e Queimada. A comissão do rancho já obteve permissão para adaptar a praça com iluminação, coreto etc, a fim de que o povo as autoridades e os foliões possam assistir a um espetáculo verdadeiramente interessante. Na sede do

Não Posso me Amofiná a Praça São José nº 36, de hoje em diante estarão abertas as inscrições para os concorrentes⁴⁹.

A realização da batalha no bairro Jurunas pelo *Rancho* reflete a importância que a escola havia assumido diante da população, uma vez que vários cordões e ranchos de bairros diferentes se direcionaram ao Jurunas para participar do concurso. Tal fato mostra importância tanto em popularidade quanto em apoio financeiro, pois como vimos na notícia, à escola cabia a iluminação da praça e do coreto, o que provavelmente, foi feito com apoio de patrocinadores. Nesta batalha, participaram os cordões *Pelintras do Guamá*, *Bloco Tá Feio*, *Bloco Não é Mais é*, *Bloco Pente Fino*, *Bloco Morro de Fome mas não trabalho* e o *Rancho Não Posso me Amofiná* que não participou do concurso por ser a agremiação organizadora.

Em 1939, novamente a escola promoveu um concurso, desta vez em homenagem a Rádio Clube do Pará que inaugurava uma nova fase na radiofonia belenense, com a instalação de transmissões pela cidade - no Jurunas instalou-se à Rua Conceição esquina com a Travessa do Jurunas. Compareceram os cordões *Pelintras do Guamá*, *Bloco Batucada dos Fidalgos*, *Bloco Não é Mais é*, *Bloco Tererê não Resolve*, *Bloco Não Posso Me Alisá*, *Escola de Samba Uzinense* e, fechando a noite, a presença do *Rancho Não Posso Me Amofiná*⁵⁰. O *Rancho* participou também de outras batalhas, como a promovida pelo *O Estado do Pará*, perdendo para a *Escola Mixta do Carnaval*, patrocinada pelas Lojas Rianil, recebendo o título de vencedora. Neste ano a bateria da escola veio caracterizada de calça branca e camisa colorida e o tradicional chapéu de malandro, trazendo como instrumentos surdos, pandeiros, cuícas, sendo os surdos o “forte da bateria”. Na fotografia seguinte é possível observar a escola de samba com sua bateria.

Figura 9: Rancho Não Posso Me Amofiná em 1939.



Fonte: Acervo Pessoal de João Manito.

⁴⁹ Jornal *O Estado do Pará*, 03 de fevereiro de 1938, p.03.

⁵⁰ *Folha do Norte*, 12 de fevereiro de 1939, p.03.

Além da bateria, é importante observar também a presença de homens travestidos de mulher, a maioria vestido de baiana, figurino comum no carnaval belenense, principalmente nos blocos e que neste momento começavam a fazer parte das escolas de samba. Percebe-se o entrecruzar de elementos carnavalescos de blocos nas escolas de samba: os travestidos e a figura do diabo são apenas alguns desses elementos que passam a compor o cenário das escolas. Entretanto, com a criação do DEIP na década de 40 esse tipo de travestimento, foi proibido no carnaval, o que levou inclusive o Rancho a deixar de apresentar esse tipo de caracterização carnavalesca, mesmo se tornando popular entre os foliões da cidade.

Passada a década de 30, a seguinte não seria tão tranquila. A participação do *Rancho Não Posso Me Amofiná* se tornaria cada vez menos visível na imprensa belenense, o que não implica enfraquecimento da escola, sendo ao que parece um problema na posição política assumida pelo fundador Manito.

1 O Rancho Não Posso me Amofiná e a resistência ao Estado Novo.

Raimundo Manito, ao retornar a Belém após sua passagem pelo Rio de Janeiro, foi trabalhar no cais do porto como estivador engajando-se na atividade partidária clandestina. De acordo com Oliveira (2010, p.401), em 1935 foi destacado para várias tarefas relacionadas a campanha da Aliança Nacional Libertadora (ANL) participando de comícios e assembleias, distribuindo panfletos e colhendo assinaturas para manifestos. A atuação política de Raimundo Manito levou inclusive a sua perseguição política.

Quando o Estado Novo havia sido implantado, extinguidos os partidos políticos na capital paraense, os comunistas não desistiram da militância revolucionária. De acordo com Oliveira (2010) continuavam introduzindo panfletos subversivos por baixo das portas das residências do centro da cidade, distribuíam manifestos volantes contra a carestia de vida ou contra o Estado Novo, sendo apreendidos nos bairros. Dentre estes comunistas estava Raimundo Manito.

Devido ao insucesso da insurreição aliancista, em 1935 Raimundo Manito teve que sair de Belém para escapar da repressão policial, refugiando-se no município de Barcarena entre os meses de dezembro e fevereiro de 1936. Apesar da repressão, continuou com sua militância até que na década de 1940, com Salvador Rangel na Chefia de polícia, novas prisões passaram a ser executadas. Segundo Oliveira (2010) no ano de 1940 foram presos Pedro

Pomar, João Amazonas, Henrique Santiago, todos denunciados ao Tribunal de Segurança Nacional. Destes comunistas Raimundo Manito tinha uma relação muito próxima com Pedro Pomar, amigo de família que frequentava semanalmente sua casa, articulando ações do partido. Em 1945 Raimundo Manito foi preso acusado de propagar ideias subversivas. Não demorou a ser liberado em virtude do processo de redemocratização do país com o fim do Estado Novo.

Durante este período a escola de samba esteve presente nos principais concursos de batalhas de confete realizados pela cidade, ganhando na década de 30, inclusive prêmios. Na década de 40, por outro lado, a escola começou a ser afetada pelo envolvimento político de Raimundo Manito com o partido comunista. Acerca deste momento, João Manito em entrevista, pontua como a escola de samba foi afetada pela atuação política do pai, sendo incisivo na resposta:

Olha durante um bom período década de 40 quase todo, os concursos das escolas elas eram patrocinadas por um jornal chamado *Estado do Pará*, então os concursos eram feitos, eram batalhas de confete em vários lugares e tinha um concurso oficial que era o *Estado do Pará* que patrocinava (tosse) o rancho nunca ganhou um concurso patrocinado pelo estado por esse motivo e nem pela *Folha do Norte*, o rancho ganhou em 39 porque houve três batalhas importantes em 39, aí perdeu em 40,41, 42, em 43 não saiu, 44 não teve, 45 não teve, 46 teve ele perdeu, 47 perdeu, perdeu, perdeu 48, perdeu 49 só pelo estado (João Manito, entrevista realizada em 03 de outubro de 2011)

Se anteriormente João Manito trazia fragmentos de memória política desatrelada da memória carnavalesca de seu pai, a partir de agora, os temas política e carnaval se entrelaçam. Para João Manito o fato de seu pai ter atuado diretamente com o Partido Comunista no Pará, ter sido perseguido, preso, criou um clima desfavorável no domínio carnavalesco, uma vez que a sua escola de samba passou a sofrer consecutivas perdas nos concursos. Para João as perdas recorrentes nos carnavais dos anos 40 advinham do envolvimento político de seu idealizador. É interessante observar como na narrativa de João Manito a imprensa atuou no sentido de combater Raimundo Manito, fosse dificultando a vitória no carnaval ou na relação pessoal com os amigos jornalistas, apresentando um imbricado campo onde imprensa, carnaval e política atuavam.

Nesse sentido, João assinala como a imprensa local agia diante da postura política de Raimundo Manito:

[...] o Paulo Maranhão aqui, se dizia anticomunista, não quero comunista na redação do meu jornal se eu souber mando por na rua, então os amigos do

papai que eram jornalista quando chegavam nas ruas que viam o papai se escondiam não falavam com o papai porque com medo que alguém falasse olha o cara tava falando com o Manito lá no meio da rua, sim o Manito era visado entendeu e os jornalistas não falavam com o papai evitavam: (João Manito, entrevista realizada em 03 de outubro de 2011).

O *Folha do Norte* de Paulo Maranhão é apresentado por João Manito como um dos jornais de grande circulação que combatia o comunismo e inclusive todos que estivessem envolvidos com o partido, sendo Manito discriminado pela imprensa local, atitude que refletia no campo carnavalesco. Por esse motivo, em várias ocasiões a escola de samba não era recebida nas redações dos jornais, como era de praxe, deixando de ser atendida pelo jornal nos dias de carnaval.

Em 1940, assinalado por João Manito como o início do período de perseguição ao *Rancho Não Posso Me Amofiná*, constituiu-se momento em que a escola perdeu os principais concursos de batalhas de confete. Neste ano, a notícia sobre a escola apareceu normalmente nos noticiários impressos pela cidade. *O Estado do Pará* apontava que o “grande” rancho *Não Posso Me Amofiná* “iria sair as ruas na cadência de seus tamborins e das suas cuícas percorrendo as várias ruas da cidade cantando os seus sambas e suas marchas puramente sua e por isso bem paraense”⁵¹. O jornal *Folha do Norte* trazia notícia, em 1940, de que o “Jurunas levantará bem cedo sua escola de samba do mulato duro que não verga e com a batucada vibrando para a turma não perder a cadência”⁵². De acordo com as notícias, nada de anormal estava acontecendo, todas as atividades desenvolvidas no período carnavalesco tinham espaço na imprensa belenense, mas eram nos concursos carnavalescos que se tornava visível uma certa hostilidade em relação a escola de samba.

No concurso carnavalesco de 1940 o *Rancho* perdeu o título de campeã para a *Escola Mixta do Carnaval*. De acordo com João Manito (2000, p.45), o fato gerou protesto entre os foliões da escola que acreditavam que o júri havia privilegiado a *Escola Mixta do Carnaval* intitulado-a vencedora da batalha antes mesmo do resultado. No ano seguinte, em 1941 a diretoria do *Rancho* resolveu não participar dos concursos realizados pelo Jornal *O Estado do Pará* por acreditar que a direção deste, através de seus jornalistas, manipulava e orientava os jurados a escolherem sua escola de simpatia, em detrimento do *Rancho Não Posso me*

⁵¹ Ver Jornal *O Estado do Pará*, 04 de fevereiro de 1940, p.04.

⁵² Ver Jornal *Folha do Norte*, 04 de fevereiro de 1940, p. 02.

Amofiná que não se incluía como um dos mais queridos, haja vista que não venceu nenhuma competição na década de 40 patrocinada pelo *O Estado do Pará*.

A atitude do rancho gerou comentários por parte do jornal. “A tropa do rancho desfila na batalha de hoje no Estado do Pará, mas não quer entrar no concurso, conforme deliberou sua diretoria. Que tropa desconfiada!”⁵³

A atitude de desfilar, mas não participar do concurso era uma forma do *Rancho* chamar a atenção do jornal, por acreditar que este manipulava o resultado em benefício das escolas de sua simpatia, neste caso a *Escola Mixta do Carnaval*. Apesar da atitude, na última hora o *Rancho* resolveu participar do concurso ao lado dos blocos *Arrelia*, *Quem nos viu quem nos vê*, *Uzinense*, *Pedreirense*, *Tá Feio*, *Bandoleiros da orgia*, *Escola Mixta do Carnaval*. Sendo esta novamente campeã e o rancho *Não Posso me Amofiná* vice uma onda de insatisfação tomou conta dos foliões jurunense.

Entretanto o rancho, como seu próprio título apresenta, não se amofinou diante dos obstáculos eram impostos e a escola continuava a sair pelas ruas da cidade, entoando suas canções e trazendo cada vez mais adeptos. A visita aos jornais da cidade era uma prática comum entre blocos e escolas de samba da cidade. Chamou-nos chama que o mesmo jornal criticado pela escola é quem recebe sua visita. Podemos observar na notícia do jornal *O Estado do Pará* de 1942 um ano após o incidente:

O desacatante bloco jurunense fez-nos ontem, uma visita. Em frente a nossa redação aquela gente amiga e boa vestida em sua luxuosa fantasia com a cadencia “batucada” entoou sua canção carnavalesca que deixa bem patente a boa vontade daquela gente que embora em menor grupo deu uma demonstração de que o paraense também sabe brincar o carnaval. Os compositores do conhecidíssimo e tradicional “Não Posso me amofiná” estão de parabéns⁵⁴.

Percebendo o poder que a imprensa tinha no carnaval belenense o *Não Posso me Amofiná* percorria a redação dos jornais, buscando estabelecer contato permanente que lhe permitisse a pronta divulgação de seus empreendimentos, conquistando seu espaço, principalmente no *O Estado do Pará* que, ultimamente havia prejudicado a escola. Por outro lado, percebe-se a tentativa do jornal de expressar uma imagem de neutralidade em relação aos vários agrupamentos carnavalescos, por isso o elogio a escola e seus componentes. No

⁵³ Ver jornal *O Estado do Pará* de 12 de fevereiro de 1941, p.02

⁵⁴ Ver jornal *O Estado do Pará*, 17 de fevereiro de 1942, p.05.

entanto, sabia-se que a opção política de Raimundo Manito incomodava as autoridades municipais belenenses.

No ano de 1943, o *Rancho* não saiu na avenida em virtude do falecimento de João Manito, irmão de Raimundo Manito e um dos colaboradores da escola. João Manito tinha um papel importante na escola, trazendo as novidades do Rio de Janeiro. Vivendo no Rio de Janeiro, viajava esporadicamente a Belém, mas quando vinha era o responsável por trazer o que de melhor o carnaval carioca preparava para a folia, especialmente em termos de indumentária e sambas⁵⁵.

Com o andamento da guerra o carnaval de rua encontrava-se enfraquecido, os concursos carnavalescos não puderam ser realizados, não houve investimento por parte da imprensa e dos poderes públicos, poucos blocos e escolas de samba se fizeram presentes no carnaval. Mas os subúrbios da cidade continuavam contagiando pela euforia do período carnavalesco e o *Rancho Não Posso me Amofiná* deu o seu brilho no carnaval quando, de acordo com o jornal *O Estado do Pará*, “o carnaval ia se entregando sem mais nem menos, nos braços da tristeza” garantindo “a alegria da cidade fazendo as cuícas e os pandeiros marcarem o passo direitinho”⁵⁶. O carnaval de 1945 apresentou-se também enfraquecido, entretanto em 1946, com o fim do Estado Novo e o término da Segunda Guerra Mundial o carnaval belenense voltou a seu período áureo.

O ano de 1946 é considerado um marco de memória para quem o vivenciou. O título “Carnaval da Vitória” dado aos festejos carnavalescos já assinalava que o carnaval daquele ano se propunha referendar as forças expedicionárias brasileiras que retornavam vitoriosas do campo de batalha em virtude do término da guerra. Depois de anos de restrições, o povo foliou plenamente naquele ano extravasando suas alegrias pelas largas ruas da capital. As fantasias antes proibidas marcavam as ruas da cidade, eram homens travestidos de mulher em blocos e escolas de samba, mascarados pelas ruas escondendo sua identidade e bailando sem preocupação.

Inúmeras agremiações participaram do carnaval, um recorde entre os anos estudados, consolidando ao todo 29 agremiações. Estas se organizaram para participar do concurso carnavalesco promovido pela prefeitura municipal conjuntamente com o jornal *O Estado do Pará*, no Bosque Rodrigues Alves. Neste concurso, o *Rancho* preparou-se para receber o título

⁵⁵ Ver Jornal *O Estado do Pará*, 07 de fevereiro de 1942, p.03.

⁵⁶ Consultar Jornal *O Estado do Pará*, 22 de fevereiro de 1944, p.03.

apresentando o que tinha de melhor na avenida, sendo inclusive comentado pelo próprio jornal realizador a façanha da escola, assinalando que “Do meio da árvore ouviu-se um grito: - A cobra está fumando! Era a serpente do Não Posso me Amofiná que entrava no recinto com um enorme cachimbo na boca”⁵⁷.

A ousadia da agremiação de levar uma cobra a avenida e surpreender os espectadores não impediu que a escola perdesse a competição para a então *Escola Mixta* do bairro Umarizal, resultado que levou ao descontentamento de todos os componentes do *Rancho*. Inconformados de terem perdido o concurso, o Rancho lançou um desafio a escola campeã publicando inclusive no jornal *O Estado do Pará*:

Não se conformando com a decisão do júri do campeonato. O rancho campeão do Jurunas, Não Posso me Amofiná lança um desafio a Escola Mixta, do Umarizal, detentora do prêmio da Prefeitura Municipal de Belém, para uma exibição, hoje as 18 horas, na Praça da República. a) A diretoria⁵⁸.

A atitude da escola, pedindo uma disputa novamente com a *Escola Mixta*, uma batalha de confete, mostra como a escola resistia diante do preconceito estabelecido pelas elites. A tentativa de levar o combate para outro espaço, a Praça da República, onde o povo seria o julgador do concurso evidencia que o *Rancho Não Posso me Amofiná* sabia a preferência do povo em termos de folia, mais do que qualquer outra escola existente na cidade. Diante do desafio apresentado, a *Escola Mixta* não aceitou, não comparecendo no dia e na hora indicada, por outro lado, o povo se fez presente e o *Rancho* desfilou sentindo-se campeã do carnaval daquele ano.

Ainda em 1946 sentiam-se as marcas da oposição à escola de samba em virtude da posição política de Raimundo Manito. Em 1945 o mesmo havia sido preso pela polícia, passando pouco tempo na cadeia, entretanto, não sendo possível prendê-lo buscava-se outro meio de atingi-lo e a escola de samba *Rancho Não Posso me Amofiná*, sua grande paixão, era quem trazia as marcas desse conflito.

Sobre sua atuação política, João Manito apresenta marcos de memória:

Era o governador Barata, mandou prender o Manito aí (chora novamente). Papai foi agredido, foi torturado e teve outras consequências mesmo, família, eu me lembro que numa ocasião tinha um médico que era magrinho, era magro né, sempre fui doente, passei a minha infância toda doente, aí o médico ia lá em casa me tratava ia de carro ficava na porta de casa, tá, pra consultar um médico te que ter dinheiro né, só consultava com médico

⁵⁷ Ver Jornal *O Estado do Pará*, 05 de fevereiro de 1946, p. 03.

⁵⁸ Ver Jornal *O Estado do Pará*, 06 de fevereiro de 1946, p. 04.

particular quem tinha dinheiro e o cara ia lá em casa, pra mim (faz gesto com as mão) fui entender muito tempo depois isso né, que era o Itafício Pereira é irmão do Tacílio Jurandir. Ele ia lá em casa ia reunir com o papai lá e eu nem sabia o que era, eu nem sabia que a intenção era outra, ele foi do partido era do partido, quando foi em 47, 46 o papai ele conta o que ele era em 47, ele era secretário político do partido aqui, várias células tinha no Pará, ele era secretário político do Jurunas, do centro, não sei da onde e tal, e ele em articulação, houve uma eleição em 46 na constituinte e o candidato foi, foi em dezembro de 45, e o candidato foi o Moura Carvalho, aproveitou a proposta do partidão e levaram papai que era secretário pessoalmente lá no palácio, apresentaram, mas eles não cumpriram nenhuma dessas metas, foi eleito através do partido né, quando foi em 47, se eu me recordo em janeiro de 46 foi aí o partido ficou na verdade dado, um ano e pouco foi em 47 no início do ano de 47 papai teve uma divergência com o partido e saiu do partido [...] (João Manito, entrevista realizada em 03 de outubro de 2011).

É significativo na narrativa de João Manito as consequências sofridas pela família devido a intolerância política do governo de Magalhães Barata, levando-os a sofrer represálias resultando inclusive em violência física. Assim, as lembranças da violência física e psicológica vivida pela família afetam seu estado emocional levando-o ao choro. Toda essa mágoa traduzida em lágrimas indica que esses acontecimentos deixam marcas profundas, interferiram diretamente sobre a vida de seu pai e sua vida.

Raimundo Manito atuou ativamente no partido comunista assumindo inúmeros cargos até desvincular-se em 1947, como pontua João Manito. Entretanto a imagem de comunista se perpetuou ao longo da vida de Raimundo e inclusive sua escola de samba carregou nas costas por alguns anos o título de ser conduzida por um comunista. No entanto, os problemas com a não aprovação em concursos carnavalescos não tiraram o encanto da escola. A cada ano ela buscava melhorar em todos os quesitos - indumentária, bateria, samba - para agradar mais os foliões que viam a escola como a melhor agremiação carnavalesca da cidade. Essa luta constante para ser aceita diante das circunstâncias vivenciadas tornou a escola uma referência no carnaval belenense e a impediram de, como outras, desaparecer do carnaval belenense.

Referências

- LEOPOLDI, José Sávio. **Escola de samba, ritual e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.
- MANITO, João Jurandir. **Foi no bairro do Jurunas: a trajetória do Rancho Não Posso me Amofiná (1934-1999)**. Belém: Editora Bresser comunicação e Produções Gráficas, 2000.
- PORTELLI, Alessandro. O faz a história oral diferente. **Revista Projeto História**. PUC-SP, São Paulo: EDUC, Fevereiro, 1997.

_____. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Revista Projeto história**. PUC-SP, São Paulo (15), Abril, 1997.

_____. **Ensaio de História Oral** (Seleção de textos Alessandro Portelli e Ricardo Santiago; tradução Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santiago). São Paulo: Letra e Voz, 2010.

RODRIGUES, Carmem Isabel. **Vem do Bairro do Jurunas**: sociabilidade e construção de identidades entre ribeirinhos em Belém-PA. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 2006.

SALLES, Vicente. **A modinha no Grão-Pará**: Estudos sobre ambientação e (re)criação da modinha no Grão-Pará. Belém: Secult/IAP/AATP, 2005.

_____. **A música e o tempo no Grão-Pará**. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1980. (Coleção Cultura Paraense; Série “Theodoro Braga”).

_____. **O Negro na formação da sociedade paraense**. Textos reunidos. Belém: Paka-Tatu, 2004.

NAEL DIANTE DO LIMITE: O TRAUMA EM *DOIS IRMÃOS* DE MILTON HATOUM

Benedito de Jesus Serrão Rodrigues⁵⁹

Ruama Fonseca de Souza⁶⁰

“A experiência traumática, neste texto, torna-se a confirmação da existência do
inconsciente;”

“A temporalidade do evento traumático é complexa e envolve construções
recíprocas do passado e do presente”

“Representar ou não representar: isto não altera, afinal, a consciência do que
precisa ser dito. “O irrepresentável existe” (Lyotard)”.

Arthur Nastrovski e Márcio Seligmann-Silva

Introdução

No romance *Dois Irmãos* de Milton Hatoum (2000), a representação da Ditadura Militar, como parte episódica descreve e redimensiona esse período, afinal, em termos históricos, políticos, sociais e culturais seus ecos atravessam essa narrativa como escrita da história do trauma. Assim, propomos análise da história de Nael, narrador de Milton Hatoum, que apresenta-nos Yaqub e Omar, dois jovens irmãos que se opõem, com o emprego de uma narração dual em virtude do trauma sofrido por Nael desde o nascimento.

Filho da índia Domingas. Filho bastardo. Nael narra maneiras de identificar o pai sob a pressão da dúvida imposta pela orfandade, tornado traumática qualquer possibilidade de assimilação da identidade paterna. Nael é o sobrevivente, sendo agora ainda mais traumático narrar o inenarrável. Sua narração comporta momentos próximos ao choque, provocados pela experiência traumática e também pelo impacto do comportamento dos gêmeos – especialmente em relação a Omar, que acredita ser seu pai. Outra experiência traumática é o choque do narrador por se achar agregado e marginal diante da família de Halim. Nessa família, Nael começa apresentar histórias como trauma.

Com base nessas informações, realizamos um recorte teórico e metodológico com vista a análise da narrativa *Dois Irmãos*, tomando a história de Nael, descrita a seguir: Nael vive em um quarto que se encontra em uma das partes do fundo da casa. Sua trajetória mostrará que ele sobreviveu, pois testemunha a dor daquele que nasceu sem pai. Testemunha também a catástrofe do lar que nasceu, colocando-se no limite da experiência, juntamente com a inexistência de uma identidade. No entanto, Nael não deposita nos gêmeos sua

⁵⁹ PPGCITI/UFPA. E-mail: rodrigues.litera@gmail.com

⁶⁰ PPGCITI/UFPA. E-mail: ruamasousa1993@gmail.com

identificação e, assim, olha fixamente o passado e, por ele, narra outra forma de subjetivação. Além disso, é nessa trajetória limite que Nael se defronta assustado com a imagem da morte do professor, nesse contexto, uma cena traumática.

Essa cena traumática descrita no romance é produto da experiência histórica, política e ideológica. Dessa forma, tal cena se configura como corpus de análise da Ditadura Militar, história como trauma, a partir da realidade do narrador Nael enquanto testemunha e, por fim, sobrevivente. Os elementos centrais que cercam esta cena se manifestam mediante o choque do trauma e da rememoração da cena. Quando observamos tais elementos que de certa forma emolduram a imagem do excesso, o limite está relacionado ao choque imposto pelo regime militar, simbolizado no trauma de Nael, restrito ao testemunho do impacto traumático.

Neste sentido, percebe-se que elementos da *História como trauma* apresentam-se no relato de Nael e o constituem para, assim, suscitar o debate acerca dos excessos que permeiam o imaginário da Ditadura Militar buscando criar uma representação que conta com a verdade, que conta com uma cultura da memória contra o esquecimento.

1 *História como Trauma*: o choque causado por um trauma súbito e inesperado

Nas discussões encontradas na organização *Catástrofe e Representação*, uma das premissas mais significativas é a de Marcio Seligmann-Silva, em seu capítulo *A história como trauma*. Entre suas considerações teóricas, assenta-se a tese de que o choque tem um papel central, na afirmação do trauma. De acordo com o ensaio, na experiência moderna são encontradas catástrofes. Partindo de Baudelaire, Seligmann-Silva entende que a catástrofe deva materializar a experiência traumática do choque. Seu pensamento inicial é essencial para a fundamentação de sua tese de que o choque se associa diretamente com uma nova concepção de representação que desdobre os limites dessa nova realidade.

Como evidenciou Silva em seu ensaio, de 2000, a historiografia da *Shoah* é a história do “excesso” que pode ser impossível representá-la, afinal, delinear seu limite escaparia a percepção da realidade do excesso como uma forma imaginativa e coesa. O ensaio de Seligmann-Silva permite notar assuntos fundamentais sobre a literatura do séc. XXI. Alguns romancistas ainda tematizam a catástrofe pautada no excesso do presente, nesse caso, operando um esfacelamento da história.

O excesso de realidade caracterizado por Seligmann-Silva (2000, p. 91) como catástrofe, em analogia à experiência do choque que marca os eventos de *Auschwitz*. Assim, Silva, neste ensaio, procura repensar a onipresença do choque na realidade cotidiana para o entendimento do sujeito submetido à experiência traumática, a partir da perda dos sentidos e a capacidade de discernimento do real e o excesso do real (insólito). Em *História como Trauma*, sustenta-se a premissa de elaborar novas formas de representação do choque violento, pelo imperativo de reexaminar a conexão entre a história e concepções limites.

Nesta perspectiva, torna-se importante ressaltar o que ocorre na vivência do campo de concentração e o peso da experiência traumática. Os eventos de *Auschwitz* redimensionaram o papel da história – a impossibilidade de representar o excesso, em que a destruição da experiência implica na cesura. Longe de valores representativos tradicionais, diversos pesquisadores ingressam na empreitada de dar visibilidade àquilo que não pode ser visualizado, seja direita ou disfarçadamente, sob o choque do *perfuramento*. Jeanne Marie Gagnebin, em *História e Narração em Walter Benjamin*, apresenta pressupostos que nos distanciam da concepção historicista, da história cartesiana. No capítulo *História e Cesura*, Gagnebin aprofunda sua tese se afastando da teoria da narração e historiografia iluminista, defendendo o pensamento de que os indícios do *perfuramento* não são as marcas de uma desorientação moderna, confirmada pelo fim de sua universalidade. Destruindo essa concepção, o *perfuramento* caracterizado por Seligmann-Silva é uma falha essencial, e a linguagem do choque deve exercer sua condição narrativa, simbólica e ideológica da história, da qual pode se apontar limites.

Márcio Seligmann-Silva procurou compreender e demonstrar como se constitui uma presença traumática e, mais, como se insere na história da humanidade. Cita *Primo Levi* como forma de representar o hiper-realismo do massacre nazista para, assim, se chegar num limite, um encontro com a experiência traumática cujo trauma não pode ser discernido de imediato pelos estágios da consciência. O trauma estaria na obscuridade do inconsciente. Ele apenas se manifestaria se não o recalcam-se, um limite anterior à representação do choque, uma não linguagem da cena traumática.

Em *História como Trauma*, enquanto a representação lida com o irrepresentável e o limite da catástrofe, o trauma, por sua vez, remete a *ferida na memória*. A ferida na memória enquanto manifestação do evento traumático seria o inominável. Seligmann-Silva (2000, p. 84), fortalece sua tese quando diz que, em Freud, o trauma “é caracterizado pela incapacidade

de recepção de um evento *transbordante* – ou seja, como no caso do sublime: trata-se de uma incapacidade de recepção de um evento que vai além dos “limites” da nossa percepção e torna-se, para nós, algo sem forma”, de um trauma absolutamente banal à narração da experiência, através, por exemplo, da imagem do corpo exposto ao abatimento.

No romance *Dois Irmãos*, do séc. XX, um dos pontos mais centrais, para elaboração do trauma, se refere ao choque encontrado na história do narrador como instância que não se pode representar, de acordo com o pensamento de Seligmann-Silva, como quebra da *literalidade* na recordação da colisão. Se pensarmos a representação como um fim em si mesmo, estaríamos, pois, compreendendo a própria história voltada para seu próprio interesse imperativo, e as formas de representação seriam positivas, com eficácia no arquivamento do passado e suas fraturas. Neste século encontramos romances que não cristalizam esse fardo do historicismo.

Assim, *Dois Irmãos* dá atenção àquela experiência em que o trauma e o choque se elevam, isto é, defronta-nos com histórias cuja constituição preexiste na lembrança do sofrimento. Caberia, então, pensar não apenas no limite da representação do trauma, em que as narrações de volta ao passado estariam articuladas com o tempo do trauma da história.

Conforme (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 48) a experiência traumática pode ser definida como “aquela que não pode ser totalmente assimilada enquanto ocorre [...] A linguagem tenta cercar e dar limites àquilo que não foi submetido a uma forma no ato de sua recepção. Daí Freud destacar a repetição constante, alucinatória, por parte do “traumatizado” da cena violenta: a história do trauma é a história de um choque violento”. E ainda: “de um desencontro com o real (em grego, vale lembrar, “trauma” significa ferida). A incapacidade de simbolizar o choque [...] determina a repetição e a constante posterioridade, ou seja, à volta *après-coup* da cena”.

O fato de o trauma consistir num desencontro com o real e incapacidade de simbolização, em meio o fato de que, nos romances pós séc. XX, ocorrerem profundas mudanças em termos de uma política da memória. Márcio Seligmann-Silva (2008), no ensaio *Narrar o Trauma – A questão dos testemunhos de catástrofes históricas*, ressalta o fato de que, depois da virada *culturalista*, há atenção para o testemunho dentro dos sistemas de representação. O testemunho do sobrevivente era frequentemente exposto à *après-coup*. Em *Dois irmãos* as relações entre trauma, testemunho e memória receberam outras particularidades. Mas, a definição sobre quem tem o poder de testemunhar, o peso do

trauma, tem o poder de não esquecer, ainda que essa história se caracterize como excesso devido sua abertura irreal.

1.2 O trauma em *Dois Irmãos*

Neste tópico lançamos o olhar à manifestação do trauma a fim de visualizar mediante o choque como a experiência traumática se constitui e o que nos potencializa perceber os excessos de realidade possíveis para o trauma, especialmente naquela cena do abate de Antenor Laval, o professor de francês. Procuramos destacar a seguir algumas premissas que julgamos fundamentais no processo de análise.

É importante destacar os atos e imagens que dizem respeito àquela cena traumática. Estão na primeira semana de 1964. O professor estava afobado:

Para Laval não era um dia de chacotas: fechou a cara, calou, pigarreou, mas logo tornou a pedir, a implorar que Omar fosse com ele até o porão onde morava. Laval ainda teve que esperar o amigo tomar um banho para tirar a ressaca. Os dois saíram apressados e Omar só voltou na madrugada do dia seguinte, quando Zana estranhou a sobriedade do filho, alguma coisa que ele escondia ou o inquietava. [...] Estranhei que Laval não tivesse me convidado para participar da leitura de poesia. Depois, em março, ele faltou às primeiras aulas e só apareceu na terceira semana do mês. Entrou na sala com uma expressão mais abatida do que quando o vira em casa, o paletó branco cheio de nódoas, os dedos da mão esquerda e os dentes amarelos de tanto fumar. “Desculpem-me, estou muito indisposto”, disse em francês. “Aliás, muita gente está indisposta”, murmurou agora em português. [...] Mas naquela manhã ele não fez nada disso, não conseguia falar, estava engasgado, que droga, parecia sufocado. [...] Depois largou o giz e saiu sem dizer palavra. O professor de francês não voltou mais ao liceu, até que num manhã de abril nós presenciamos sua prisão. [...] Ele acabou de sair do Café Mocambo, atravessava lentamente a praça das Acácias na direção do Galinheiros dos Vândalos. Carregava a pasta, os mesmos livros; os papéis é que podiam ser diferentes, porque continham garatujas dele (HATOUM, 2000, p. 139-142).

Ainda para mostrar como a cena traumática acontece:

Foi humilhado no centro da praça das Acácias, esbofeteado como se fosse um cão vadio à mercê da sanha de uma gangue feroz. Seu paletó branco explodiu de vermelho e ele rodopiou no centro do coreto, as mãos cegas procurando um apoio, o rosto inchando voltado para o sol, o corpo girando sem rumo, cambaleando, tropeçando nos degraus da escada até tombar na beira do lago da praça. Os pássaros, os jaburus e as seriemas fugiram. A vaia e os protestos de estudantes e professores do liceu não intimidaram os policiais. Laval foi arrastado para um veículo do exercito, e logo depois as portas do Café Mocambo foram fechadas quando dois dias depois soubemos que Antenor Laval estava morto. Tudo isso em abril, nos primeiros dias de abril (HATOUM, 2000, p. 142).

O choque é o perfuramento maior da memória, pela imagem que se apresenta, o trauma é um componente da catástrofe representativo na história de Nael, uma vez que está na condição de narrador clandestino em função de sua posição. A cena é relampejada porque o trauma é indiscreto. Nael sabe da trajetória de Naval. O professor pertence à democracia, um filósofo com um saber de trabalho incomum. A declamação poética era desprovida do caráter de manifesto. Mas sua condição levantava suspeita contra as ações em que era necessário silêncio, da mesma forma que Nael, que exerce o fado narrativo da ruína não só como narrador da trama, mas também como narrador do excesso de realidade.

Nesse sentido, o choque traumático pode ser visto de duas formas: a primeira é a catástrofe vista sob o ponto de vista da história, em que Nael visualiza a cena distópica, do abate do corpo do professor, cuja imagem depende ao mesmo da assimilação da violência e da ação dos policiais envolvidos na cena. A segunda é o trauma pessoal. Esse trauma que toma forma corporal e psíquica e individualmente provoca o *perfuramento* da experiência individual (estados emocionais, sociais, políticos e culturais). Aqui, o trauma se realiza à narração fragmentada do modo como é assimilada a cena retratada acima e, paralelamente, como Nael descreve essa imagem terrível que no âmbito da catástrofe é um fenômeno incontornável.

Com essas duas formas, a histórica e pessoal, o choque traumático envolvido na cena acima descreveu um dos traumas de Nael, o testemunho descreve a violência, a agressão e, posteriormente, a violação ética do direito. *Dois Irmãos* expõe o trauma da história brasileira, pois aquela cena delicadamente representa as marcas da Ditadura Militar no Brasil. E no caso de Nael, o narrador atravessado por cenas catastróficas, que o impacto traumático se potencia com sua narração no decorrer do tempo. Com Marcio Seligmann-Silva (2000) explica-se:

O sujeito submetido ao choque mobiliza todo o seu aparato psíquico e corporal para sua defesa. Como Primo Levi testemunha no seu *Se questo é un uomo?* Para os habitantes do campo de concentração “o problema do futuro longínquo foi se apagando, perdeu toda intensidade perante os problemas do futuro imediato, bem mais urgentes e concretos: como a gente comerá hoje, se vai nevar, se vamos ter que descarregar carvão”. A consequência dessa vivência extremamente intensa é a destruição do consciente e da capacidade de discernimento entre o real e o irreal. Devido ao excesso de realidade ocorre um distúrbio na dialética entre o princípio da realidade e do prazer (SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 93).

Seguindo o pensamento de Seligmann-Silva, entendemos o choque como um *perfuramento* interno, para utilizar o termo de Silva, é possível perceber a história de Nael dentro desse contexto do choque traumático interno, marcas do susto traumático resultado

da violência estatal. Esse susto, no entanto, é simbolizado com enorme dificuldade. Mas, gostaríamos de chamar atenção, para o pensamento de (SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 94), pois o impacto traumático sucede “uma cisão do Eu. Essa Realidade excesso implica um “perfuramento” do próprio (campo geográfico, simbólico e semântico) da morte; esta, devido à sua onipresença, deixa de ocupar o seu papel fundamental na organização simbólica; ele não orienta mais a distinção entre o aqui e o além”. De acordo com o autor, o excesso de realidade é fundamental para examinar o trauma, como limite articulado no “distúrbio na dialética entre o princípio da realidade e do prazer”. Mas, cabe-nos questionar em que medida a história de Nael se configura como trauma.

A história de Nael nesse romance não é apenas morfologia narrativa, mas um fundamento distintivo. Importa-nos pensar que, se não houvesse um grande excesso de realidade dentro da experiência social, essa história não representaria o trauma na composição formal de sua narração. Pensando com Seligmann-Silva, há uma interrupção na composição formal do testemunho, que encontra choques no limite de seu fundamento.

Antes de qualquer afirmação, é necessário escrever a difícil tarefa de representar o choque traumático, pois o impacto e o excesso impedem sua reprodução. A cena da tortura do professor Laval que é recorrente nesse estudo parece insuficiente, diante da trajetória traumática dos problemas extremos enfrentados por Nael. Qualquer tentativa de representação, diante dessa história, é inevitavelmente fraturada e enfrenta limitações. Mas, buscamos realizar uma tentativa de aproximação executando a tarefa dentro de sua própria limitação.

Assim, nossa aproximação procura identificar o trauma daquele que pretende se abrir. Em *Dois Irmãos*, o narrador é o personagem em questão, pois testemunha cenas constituídas de uma *presença traumática*. No decorrer da trama encontramos histórias em que Nael emite em terceira pessoa, sendo caracterizado como narrador subjetivamente envolvido como um clandestino. Porém, naquela cena, prevalece a testemunha *supertis*, pois “viveu algo, atravessou até o final um evento e pode, portanto, dar testemunha disso” (AGAMBEN, 2008, p. 27). Embora Nael seja capaz de relatar suas experiências traumáticas, ele mantém distância dos atos. Ele não é espancado junto com o professor na praça. Mas, em passagens seguintes, ele narra dolorosamente sua relação com aquela imagem-arquivo do que presenciou, e sua vontade de narrar, que o conduz à assimilação do embate.

Chamamos atenção para passagem transcrita abaixo. Veja-se:

Na manhã a calçada ao mestre eu apanhei a pasta surrada, perdida na beira do lago. Dentro da pasta, os livros e as folhas com poemas, cheias de manchas. As lembranças de Naval: seus ensinamentos, sua caligrafia esmerada, de letras quase desenhadas. As palavras pensadas e repensadas. Ele não queria ser chamado de poeta, não gostava disso. Destetava ponta, ria dos políticos da província, espicaçava-os durante os intervalos, mas recusava-se a falar sobre o assunto no meio dia da aula. [...] Pensava em Laval, nas conversas noturnas em sua caverna, como ele chamava o porão onde dormia sozinho. Pouca coisa sabíamos dele: ao meio-dia e às seis a dona da casa deixava um prato feito na entrada da caverna. [...] O que se sabe é que, desde então, Laval internou-se no subsolo de uma casa à margem do Igarapé de Manaus. Várias vezes foi encontrado no canto da caverna, quieto e emudecido, o rosto cadavérico, a barba espessa que ele conservaria até a imolação. Não era greve de fome nem inapetência. Talvez desespero (HATOUM, 2000, p. 143-145).

O narrador Nael, diferentemente de Laval, lembra-se do professor com percepção emotiva. Algumas expressões “seus ensinamentos, sua caligrafia esmerada, de letras quase desenhadas” indicam que, para Nael, o professor de francês despertava certa empatia, um lugar no coração, que evidencia sua condição humana. O ato de violência dos policiais naquele dia, não só marcaram o choque do narrador, mas reduziram sua experiência, reificada, exercendo sobre sua história uma condição de choque, como elemento de desestabilização. Inclusive, Nael caracteriza a cidade, deserta, “porque era um tempo de medo em dia de aguaceiro” (HATOUM, 2000, p. 145).

Há um choque, dentro de Nael, que elabora o aprofundamento do trauma na constituição do narrador. Considerando que ele não tem identidade paterna, pela narração em se manter em dúvida, o narrador encontra na figura dos gêmeos um choque expressivo: a dúvida. Em diferentes passagens narrativas a dúvida indica o choque traumático da personagem, aquilo que pelos gêmeos (duplo) não pode ser unificado. Nael chama atenção para a dúvida que, com frequência, excede o paterno. Essa dúvida implica um trauma, sua experiência traumática representa sua ambiguidade, sua não subjetivação identificadora. A dúvida ocupa um papel central na experiência de Nael, como representação do limite. Nael resiste até onde pode suportar o fado da dúvida. Além disso, a dúvida está associada à reintegração da cena traumática, afinal, para simbolizar a angústia, Nael assume uma posição que remete ao ponto de vista da dúvida dos próprios irmãos. É Nael que sente a dor da orfandade.

Considerações Finais:

Sendo a experiência traumática atingida por um choque agressivo, que excede o real, Nael passou por uma série de traumas, fundados na dúvida biológica da paternidade, caracterizado pela constante busca de si, na encruzilhada do ódio disposto pelo embate dos gêmeos e pela exposição aos choques dispostos em sua trajetória. Manaus como metonímia do Brasil estava em tempos sombrios, silenciados.

Na perspectiva da História como Trauma de Seligmann-Silva, um ensaio desse, problematiza experiências individuais, que podem ser articuladas com choques externos, com elementos chave do contexto onde se encena. Em uma experiência atingida profundamente pelo trauma, pela cesura, em que assimilação é fragmentada, um texto como o de Milton Hatoum cumpre sua função ética devido sua posição política, pois se elabora uma representação dos traumas internos, sondados pelo inominável da dúvida, pelo inominável do ataque à integridade física ou moral de alguém. Nas experiências traumáticas e limites de representação, em especial do trauma de Nael, assimilado apenas por ter sobrevivido daquela condição de vida e repressão familiar, em tempos sombrios.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha**. São Paulo: Boitempo, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. História e Cesura. In: GAGNEBIN, Jeanne Marie, **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

HATOUM, Milton. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. A história como Trauma. In: NESTTROVSKI, Arthur, SELIGMANN-SILVA, Márcio (Orgs.). **Catástrofe e Representação: ensaios**. São Paulo: Escuta, 2000.

_____. Narrar o Trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65-82, 2008.

A UTILIZAÇÃO DE POEMAS DE VERSOS LIVRES PARA SUSCITAR NOS JOVENS INTERESSE PELA LITERATURA: A POESIA LIVRE DE PAULO LEMINSKI

Luciana Farias Vasconcelos⁶¹
Patrícia dos Santos Pereira⁶²

Introdução

Se um grupo de jovens forem submetidos a perguntas como: você gosta de literatura? Podemos ter respostas positivas ou negativas, mas se formos adiante e perguntarmos o porquê, entre as respostas negativas se destacam respostas como “literatura é uma disciplina chata”, “ Não sei nem porque estudamos literatura” ou “as professoras de literatura falam muito”, independente das respostas dadas, uma coisa se repete, os alunos que afirmam não gostarem de literatura reclamam dos assuntos tachados como chatos, ou da metodologia dos professores. Diante de tais questões, consideramos importante investigar a fundo os reais motivos que levam os alunos a não apresentarem interesse pela literatura.

Pesquisas realizadas por alunos de pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Tocantins- Campus de Araguaína, apontam que entre os cursos de apreciação dos jovens, Letras não chega a 3%. E vão além ao fazer uma relação entre escolas, de um lado alunos de escola pública, onde o problema registrado é a herança do ensino fundamental, que não conseguiu preparar os alunos adequadamente para se tornarem leitores literários, e assim encontram dificuldades com a leitura de obras literárias no ensino médio. Já na escola particular, os jovens atribuem mais valor às disciplinas consideradas de mais importância para as provas/ vestibular, considerando assim a Literatura uma disciplina de menor importância.

Segundo Kant (2002), a arte é capaz de provocar prazeres estéticos advindo do envolvimento do sujeito com o objeto estético. Sendo assim, este seria o caminho para despertar nos jovens o interesse pela Literatura, envolve-lo nos assuntos, provocar neles a sensação de mimese, possibilitando que alguém crie uma nova realidade própria, com os mesmos elementos da realidade a qual se imita, porém com um novo olhar, uma experiência única e nova; criar ou ampliar suas possibilidades; intensificar as paixões e faculdades intelectuais dos mesmos quando forem expostos à arte (Literatura).

⁶¹ Universidade Federal do Pará/UFPA. E-mail: lucianavasconcelos1999@gmail.com

⁶² Universidade Federal do Pará/UFPA. E-mail: patypereira080465@gmail.com

Vamos direcionar nossa pesquisa aos jovens estudante ou concluintes do ensino-médio. Entre as queixas direcionadas a literatura estão os chamados “assuntos chatos”. Sendo assim, vamos utilizar poemas de versos livres, que abordem temas do cotidiano e apresentem estruturas simples, constituídos por uma linguagem coloquial, sem estar presa a tantos formalismos. Como base para este estudo escolhemos o escritor e poeta Paulo Leminski, muito conhecido por seus poemas de versos livres, além de ser o responsável por introduzir o *haikai* no Brasil, Leminski também foi compositor e romancista, mas foi na poesia concretista que ganhou grande destaque. Em 2013 a editora Companhia das Letras lança “*Toda poesia*”, que reúne os trabalhos realizados por Leminski entre 1944 e 1989. Como principais objetivos temos, investigar o que levam os jovens a não gostarem de literatura; e apresentá-los a poesia livre de Leminski, para que tenham uma experiência diferente das que tiveram nas escolas relacionado a Literatura.

Como utilizaremos poemas de versos livres é de suma importância explicarmos aqui do se trata: Segundo Carlos Reis⁶³ “A instituição do verso livre acentua a liberdade do ritmo e mostra que este não depende de um metro fixo. Assim, o verso livre não constitui uma simples recusa ou impossibilidade técnica de respeitar o isossilabismo de esquemas métricos definidos[...]” (1995, p. 331). Ou seja, o poeta torna-se livre para criar seu próprio método/estilo de escrita. Outro conceito também relevante é o letramento literário, onde Graça Paulino destaca “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 2004, p.59). Portanto, o letramento literário nada mais seria do que, a vontade do leitor ao ler obras literárias, que nasce na escola, ou seja, é dever da escola propiciar ao aluno esse primeiro contato com a Literatura, de forma que venha a provocar nele o gosto/desejo de buscar novas leituras não só no ambiente escolar, mas também fora desse.

A leitura não pode ser vista como um sacrifício, que se faz por obrigação ou medo de punição. Ler tem que ser algo desejado, algo que faça tanta falta como o pão para a boca. Porque o progresso da sociedade faz-se quando um povo sabe ler e, mais do que isso, quando ele deseja ler. Não é por acaso que as ideologias opressivas promovem o analfabetismo (CAVALCANTI, 2014, p.8).

⁶³ Professor catedrático da Universidade de Coimbra, especialista em Literatura Portuguesa dos séculos XIX e XX. É doutor *honoris causa* pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Foi Diretor da Biblioteca Nacional (1998-2002).

Com isso, a escola não pode impor leituras aos jovens, pois a prática de ler não deve ser vista como uma punição. A função da escola seria oportunizar aos jovens o acesso à Literatura de uma forma que venha tratá-la como algo prazeroso, que prenda a atenção dos jovens e, que enfim suscite neles a predileção pela Literatura.

1 Metodologia

A pesquisa deu-se através de três etapas. Contamos com levantamento bibliográfico e em seguida partimos para pesquisa de campo. Em um primeiro momento foi utilizado um questionário, como levantamento de informações acerca da predileção dos jovens pela Literatura, em seguida houve apresentação e exposição acerca da vida e obra do escritor Paulo Leminski e alguns de seus poemas de versos livres. Após as exposições outro questionário foi aplicado, mas agora direcionado aos resultados que a poesia livre de Leminski provocou neles.

1.2. Pesquisa em sala

A respectiva pesquisa contou com a participação de vinte jovens estudantes ou concluintes do ensino médio, integrantes do Projeto Universidade Aberta de Abaetetuba (PUAA), da Universidade Federal do Pará- Campus de Abaetetuba. Os respectivos jovens foram submetidos a um questionário, contendo quatro perguntas, todas direcionadas ao campo da literatura, mas especificamente a predileção por essa disciplina. Em seguida, após a coleta e análise das respostas, estes (dos vinte jovens, apenas dezenove participaram da segunda etapa, pois uma aluna encontrava-se doente e por isso não compareceu a aula neste dia) foram apresentados/expostos à poesia livre de Leminski. A exposição aconteceu através de utilização de recursos multimídias (Datashow), onde foi apresentado um pouco sobre o autor e poeta Paulo Leminski, sua escrita, poética e estilo, seguida de recitações de poemas. Posteriormente os dezenove jovens responderam a outro questionário, agora direcionado aos resultados obtidos pelos poemas de Leminski, se esses causaram alguma mudança na recepção dos jovens com a Literatura, se despertaram interesse, ou instigaram à busca por mais conhecimento sobre Literatura.

2 Fruição literária

O que leva alguém a ler por horas e horas um livro? Recitar um poema que mexe inexplicavelmente com seus sentimentos? ou simplesmente ficar desfrutando de uma boa

leitura? As respostas são bem mais simples do que parecem, e se dar por algo chamado motivação, sempre somos motivados a fazer algo, nossa preferência se dar por motivações, ou seja, somos diretamente afetados pelo meio em que estamos inseridos e pelas circunstâncias dele. E com base nas investigações de discentes da pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Tocantins- Campus de Araguaína, constatou-se a importância da motivação para o ensino/aprendizagem de Literatura, e mais ainda, para desenvolvimento da predileção dos alunos por esta disciplina. Os pesquisadores apontam a importância das estratégias, ou metodologias mais dinâmicas dos professores para despertarem motivações nos jovens.

Nesse sentido, acreditamos que a motivação, enquanto estratégia, pode favorecer ou possibilitar a fruição e, em decorrência contribuir para a construção dos sentidos na leitura, sendo que essa prática pode ser utilizada pelo docente de modo não intencional ou inconsciente. (MAGALHÃES; RANKE, apud SILVA; MELO; OLIVEIRA; PPGELL, 2014, p. 28).

Os pesquisadores observaram que o modo como os professores ministravam suas aulas, ou seja, a metodologia, afetavam diretamente os jovens. Os profissionais que apresentaram maior dedicação, aulas mais dinâmicas e prazerosas provocaram um estímulo à formação ou suscitação do gosto pelo texto literário/ Literatura nos jovens. A fruição literária é um processo que apresenta demandas específicas, ou seja, “diz respeito ao envolvimento prazeroso do sujeito com um objeto estético (em nosso contexto o texto literário)” (MAGALHÃES; RANKE, apud SILVA; MELO; OLIVEIRA; PPGELL, 2014, p. 27). Além dos profissionais apresentarem metodologias mais dinâmicas, que de certa forma prendia a atenção dos jovens, a forma como demonstravam prazer/amor pelo exercício da profissão também provocou mudanças significativas em relação a predileção dos jovens pela literatura, ou seja, na fala empolgante do professor o aluno adquire/recebe a mesma emoção que o profissional no ato da fala (exposição dos assuntos, em nosso caso, assuntos literários). Outro ponto importante se dar em relação aos assuntos, como em qualquer outra disciplina, há uma série de conteúdos programáticos. Sendo assim, o profissional literário deve obedecer e seguir tais conteúdos, entretanto, a maioria dos conteúdos exigem muito dos alunos, ou seja, o primeiro contato dos jovens com a Literatura não é algo prazeroso, mas sim algo difícil, que muitas das vezes causa incompreensão. Passando longe de ser algo agradável, neste caso não ocorre a fruição literária, que se daria pelo contato prazeroso dos jovens com a Literatura. Magalhães e Ranke, concluem suas pesquisas ao relatarem que há pouco tempo dedicado à

Literatura em sala de aula, precisando de mais visibilidade, realçam a importância da motivação para que ocorra a fruição literária.

É, portanto, imprescindível que se motive a leitura literária no Ensino Médio, criando condições favoráveis para que o texto literário seja lido e fruído pelo leitor. Para que a formação de leitores seja de fato desenvolvida, a escola deve estar atenta, principalmente, à forma como a leitura está sendo provocada/incentivada no seu interior, sobretudo, pelos professores e realizada pelos alunos (MAGALHÃES; RANKE apud SILVA; MELO; OLIVEIRA; PPGELL, 2014, p. 34).

3 Coleta e análise de dados

O que leva os jovens a gostarem de Literatura? Como foi seu primeiro contato com a Literatura? Para responder essas perguntas aplicamos um questionário para vinte integrantes do Projeto Universidade Aberta de Abaetetuba, estudantes ou concluintes do ensino médio, que abrange alunos e ex-alunos de variadas escolas, tanto públicas quanto particulares. Das vinte pessoas, treze responderam que gostam de Literatura, enquanto cinco responderam não que gostam e duas ficaram no meio termo. Doze das vinte pessoas responderam que seu primeiro contato com a Literatura foi ruim. As respostas para as duas primeiras perguntas estão diretamente relacionadas, uma vez que as cinco pessoas que responderam não gostarem de Literatura, também responderam que seu primeiro contato com a Literatura foi ruim. Das vinte pessoas, doze responderam que seu primeiro contato com a Literatura foi ruim e, apontam a metodologia dos professores e os conteúdos como causadores da má impressão. Os jovens que tiveram uma boa experiência relataram que tiveram excelentes professores que gostavam do que faziam e repassavam isso em suas aulas. Também mencionaram sobre os assuntos interessantes que tiveram contato.

Percebemos que os jovens levaram em conta apenas o contato que tiveram com a Literatura no ensino médio, descartando ou não lembrando que o contato com a Literatura se dar desde séries iniciais (com historinhas, conto de fadas, lendas, enfim, com leituras literárias direcionadas para o ensino infantil/juvenil). Outra pergunta que realizamos foi direcionado à poema, a maioria respondeu que gosta de poemas, mas que não consegue compreender a maioria deles, principalmente expostos em sala de aula, pois trata-se de poemas complexos, cheios de palavras “difíceis”, estruturas padronizadas, constituídas por formas.

E pensando em investigar se os assuntos realmente influenciam a recepção da Literatura pelos jovens, realizamos uma pesquisa de campo, ou seja, após analisarmos as respostas. Apresentamos a poesia livre de Paulo Leminski. Paulo Leminski foi poeta,

romancista, compositor e tradutor. Nasceu em Curitiba (no Paraná), em 1944, e faleceu na mesma cidade, com cirrose hepática, em 1989, aos 45 anos.

A seguir alguns de seus poemas de versos livres, publicado em seu livro “Toda Poesia” pela Companhia das Letras em 2013.

“Razão de ser”

“Escrevo. E pronto\Escrevo porque preciso,\preciso porque estou tonto.\Ninguém tem nada com isso.\Escrevo porque amanhece,\e as estrelas lá no céu \lembram letras no papel,\quando o poema me anoitece.\A aranha tece teias.\O peixe beija e morde o que vê.\Eu escrevo apenas.\Tem que ter por quê?” (LEMINSKI, 2013).

“Merda e ouro”

“Merda é veneno.\No entanto, não há nada \que seja mais bonito\que uma bela cagada.\Cagam ricos, cagam padres,\cagam reis e cagam fadas.\Não há merda que se compare\à bosta da pessoa amada.” (LEMINSKI, 2013).

Leminski escrevia poemas de uma forma diferente, abusava dos versos livres, tendo como temáticas: o cotidiano, a vida, o amor, a amizade etc. Trazia consigo uma poética também de protesto, assim como na poesia marginal. E escreveu vários poemas voltados para a literatura concretista, onde a interpretação do leitor é de suma importância. O poeta foi responsável por introduzir a poesia *Haikai* no Brasil. O *haikai* trata-se de um poema japonês curto, constituído por três versos onde: o primeiro verso é sempre uma verdade universal, o segundo é uma verdade particular, e o terceiro é composto pela junção das duas verdades, chegando ao seu ponto de vista (visão particular).

Em especial, focaremos apenas na estrutura e no vocábulo simples de Leminski, como forma de instigar os jovens a buscarem mais poemas. Mas antes de expor os resultados, achamos necessário conceituar alguns termos. Vamos agora às definições de poema, poeta e poesia segundo alguns autores: “Mais do que qualquer outro ato linguístico, o poema vai às raízes da própria língua” (STEINER, George) Escrever poema vai muito além de seguir uma forma, cada autor possui sua escrita, ou seja, um jeito único de se expressar, mais do que uma forma de produção ela é representação de um estilo, de uma cultura. “Poeta é o doador de sentido” (BOSI, Alfredo). Ser poeta, ser instrumento do sentir, transmitir ao outro, ou fazê-lo enxergar seus próprios sentimentos. O mais importante é repassar, repassar algo, doar sentidos. “Poesia não é literatura. É arte, mais para o lado da música e das artes plásticas” (LEMINSKI, Paulo). Como podemos observar, Leminski afirma que poesia é arte, é musicalidade, é arte plástica. E vemos claramente isso em sua poesia, sendo esta cheia de

musicalidade, forma (literatura concretista), o leitor precisa interpretar, sentir, dançar a poesia.

Leminski ainda vem chamar a poesia de inútil, ao dizer que esta não precisa de um sentido para existir, não precisa de uma função. Ela existe pela simples razão de ser da vida. E é nesse sentido que levamos os poemas de Leminski para sala de aula, não como mais um conteúdo programático. Mas como um assunto divertido, tendo como principal função prender a atenção dos jovens, proporcionar um momento prazeroso, uma fruição literária.

Após a exposição passamos outro questionário, para termos conhecimento sobre as impressões que a poesia livre de Leminski provocou nos jovens. Dos dezenove jovens apenas seis já haviam tido contato com poemas parecidos com estes, só duas pessoas já haviam ouvido falar sobre o poeta Paulo Leminski. Dos dezenove jovens apenas uma pessoa afirmou não ter gostado dos poemas, pois relatou não gostar desse estilo de escrita, preferindo poemas mais românticos. Os demais responderam que haviam gostado dos poemas expostos e que teriam interesse em poemas parecidos com este, e que com certeza leriam novamente. Os jovens ainda relataram que os poemas são bem interessantes, pois possuem uma estrutura diferente, não seguem um padrão. Além de ser constituído por palavras simples, de fácil compreensão, também realçaram bastante o humor presente nos poemas (deram muitas risadas). Acreditamos que nosso propósito aqui foi alcançado, uma vez que os jovens responderam muito bem as nossas expectativas, demonstrando interesse pelos poemas e os classificando como engraçados e diferentes dos que tiveram acesso na sala de aula (escola). Além de que, a forma como estes são expostos também é um ponto muito importante. Neste caso, nos esforçamos ao máximo para não repassar algo monótono, tentamos deixar os jovens bem à vontade para contribuírem, fazerem comentários ou acréscimos. Além de ter tentado demonstrar entusiasmo ao falar sobre a poética de Leminski, sendo que a metodologia dos professores conta bastante quando a questão é prender a atenção dos jovens. Portanto, assuntos mais engraçados e interessantes tende a prender a atenção dos jovens, mas de nada adianta se os profissionais não se adequarem para tornarem as aulas mais prazerosas e atraentes para seus respectivos alunos. “A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça a quase totalidade não sente esta sede” (DRUMMOND, Carlos de Andrade).

Essa quase totalidade ainda não encontrou seu estilo, seu texto literário, que lhe prenda a atenção, que o faça buscar cada vez mais essa fonte inesgotável de prazer, ou ainda

não teve contato por uma forma que se encaixe ao seu estilo próprio. A Literatura possui inúmeras faces, estruturas, gêneros, gostos. Todo mundo gosta de Literatura/Poesia, só não sabe que gosta. Ou melhor ainda não descobriu que gosta. E um jeito de solucionar uma parte desse problema é a utilização de assuntos mais leves, divertidos, que auxiliados por uma metodologia mais dinâmica por parte dos professores, resultaria em uma maior apreciação dos jovens em relação a Literatura.

Considerações finais

A Literatura possui inúmeras faces, vários caminhos e várias formas. Sendo assim, podemos dizer que todos gostam de Literatura, porém ainda não descobriram o estilo que mais se pareça, ou apresente semelhanças com se jeito próprio, que seja contextualizado com sua cultura. Para que haja fruição literária é necessário que mudanças ocorram, que novas metodologias sejam introduzidas. Verificamos que tanto nas escolas privadas como nas públicas os jovens não colocam a literatura como uma disciplina de predileção, e entre os inúmeros motivos estes destacam-se: em primeiro lugar estão as metodologias tradicionais, apontadas pelos jovens como monótonas e desinteressantes. Em segundo os conteúdos “chatos”, muito complexo e com vocabulário rebuscado. Encontramos muita dificuldade na busca de pesquisas relacionadas ou estudos direcionados para esta área. Sendo assim, percebemos a carência de trabalhos que abordem o ensino/aprendizagem da Literatura; observamos também o quanto é dificultoso para os jovens expressarem seus pensamentos sobre os assuntos relacionados/direcionados com a Literatura. Em suma, podemos dizer que muito ainda tem que ser feito, para que Literatura se torne uma área atraente e interessante para os jovens; é necessário que mais pesquisas sejam produzidas nesta área. Em nossa pesquisa a utilização de metodologias mais dinâmicas e assuntos interessante (mais engraçados e mais próximos da realidade dos jovens) alcançaram nossas expectativas, uma vez que os jovens apresentaram interesse nos assuntos, e obtivemos uma grande participação destes, que tiveram um relevante desempenho, ou seja, se expressaram bastante, mesmo apresentando-se bem tímidos no início. Concluímos que este é o pontapé inicial para despertar o interesse dos jovens pelas Literatura, e para a formação de leitores literários.

Referências

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**. 1ª Ed. São Paulo, 2002.

FERREIRA, Gislene Pires de Camargo; JÚNIOR, Dernival Venâncio Ramos; MELO, Márcio Araújo. Entre a Proposta e as Práticas: uma pesquisa sobre o letramento literário em uma escola de tempo integral. In: SILVA, Luiza Helena Oliveira da (Org.); MELO, Márcio Araújo de (Org.); OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de (Org.). **Ensino de Língua e Literatura: pesquisa na pós-graduação**. Palmas: EDUFT, 2014. p.59-72.

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra; RANKE, Maria da Conceição de Jesus. Motivação para ler Literatura: a leitura expressiva como geradora de condições favoráveis à fruição literária no Ensino Médio. In: SILVA, Luiza Helena Oliveira da (Org.); MELO, Márcio Araújo de (Org.); OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de (Org.). **Ensino de Língua e Literatura: pesquisa na pós-graduação**. Palmas: EDUFT, 2014. p. 22-34.

REIS, Carlos. **O Conhecimento da Literatura: introdução aos estudos literários**. 2ª Ed. Coimbra: Edições Almedina, 1950.

ROUXE, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da Literatura**. Trad. Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Antônio Adailton; MELO, Márcio Araújo. A Literatura no Ensino Médio em Escola Pública e Particular. In: SILVA, Luiza Helena Oliveira da (Org.); MELO, Márcio Araújo de (Org.); OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de (Org.). **Ensino de Língua e Literatura: pesquisa na pós-graduação**. Palmas: EDUFT, 2014. p. 38-54.

VIOLÊNCIA E MEDO EM A ILHA DA IRA, DE JOÃO DE JESUS PAES LOUREIRO

Dyellem Silva da Costa⁶⁴
Tânia Sarmiento-Pantoja⁶⁵

Introdução

Esse sujeito fraturado passa a ver na literatura (e nas artes de um modo em geral) um importante espaço para experimentar e delinear seus limites e sua identidade. A literatura abandona o sujeito clássico do prodesse et delectare (ser útil e divertir) para se tornar uma técnica, ou seja, um instrumento e uma extensão do sujeito, na sua luta para construir um espaço no mundo.
SELIGMANN-SILVA.

A epígrafe acima é bastante esclarecedora do nosso interesse em tomar uma obra literária como objeto de reflexão e análise. Nisso diríamos que o texto literário sob análise nesta pesquisa, representa momentos da literatura de grande importância para a sociedade, pois abarca outros tempos na medida em que proporciona o confronto e a reflexão sobre o momento histórico e a sociedade atual.

Os textos literários – e nas artes de um modo geral – sofreram profunda resignificação no meio estético como “meio de formação do indivíduo moderno, como importante meio de formação e construção da nação” (SELIGMANN-SILVA, 2011, p. 96). É nesse período que um conjunto considerável de romances produzidos do final da década de 60 e início da década de 70 do século XX, que as obras literárias cada vez mais apresentam novas temáticas e estéticas ao refletir e explorar de modo crítico a respeito da violência de estado, a partir, das experiências de catástrofes, com o intuito de “mais e mais explorar a *carne* sobre a qual as letras e o próprio espírito se constituem” (Idem, 2011, p. 96-97).

Desse modo, com base nesta reflexão de Seligmann-Silva (2018), escolhemos a narrativa da peça de teatro intitulada *A Ilha da Ira*⁶⁶ (1975), de João de Jesus Paes Loureiro, para analisar as categorias violência e o medo, na tentativa de compreender em que medida – a partir da reelaboração ficcional que faz uso de códigos pertencentes a determinados

⁶⁴ Universidade Federal do Pará. E-mail: dyellemcosta@hotmail.com

⁶⁵ Orientadora. Universidade Federal do Pará. E-mail: nicama@ufpa.br

⁶⁶ No ano de 1975 a narrativa da peça de teatro *A Ilha da Ira*, foi submetida para a primeira edição do Concurso Universitário de Peças Teatrais, promovido pelo Serviço Nacional de Teatro (SNT), com compromisso de divulgar os trabalhos de jovens talentos voltados para a dramaturgia brasileira. No dia 31 de março de 1976, divulgou-se o resultado do concurso, com a premiação da peça de João de Jesus Paes Loureiro com o primeiro lugar. Nesse sentido, utilizaremos o ano de 1975, como ano de criação da peça *A Ilha da Ira*. Para este estudo, iremos utilizar a edição referente ao livro *Obras Reunidas* de João de Jesus Paes Loureiro (2000) editado pela Editora Escrituras no ano 2000.

acontecimentos históricos, marcados pelo autoritarismo de estado: a Cabanagem e a Ditadura Civil-Militar de 1964 – tais categorias se fazem presentes nessa narrativa. A hipótese central desenvolvida com base nesse preâmbulo é a de que ambas estão concentradas na constituição da personagem Velha. Como hipótese secundária sugerimos que Paes Loureiro vai buscar a tradição clássica greco-latina e à tradição oral amazônica códigos intertextuais provenientes de figuras femininas que provocam terror – a Górgona Medusa e a Matintaperera –, em associação com um cenário e um argumento narrativo em que é possível descortinar os códigos da soberania (e da violência de estado próprias da governabilidade autoritária) que circundam os já citados acontecimentos históricos.

Para tanto, em consideração as reflexões constituídas no estudo que aqui apresentamos, a partir do diálogo intertextual com outras referências literárias e mitológicas, partimos do fundamento de que o texto literário *A Ilha da Ira* preserva inferências com a temporalidade baseada em uma abordagem histórica: “construída sobre a égide de uma política do medo, produzida por duas épocas marcantes da história da sociedade: o primeiro relacionado ao episódio do Brigue Palhaço e o segundo com a ditadura de 1964” (SARMENTO-PANTOJA, 2011, p. 161).

Ainda nessa direção, devemos ressaltar, diante das considerações propostas por Sarmiento-Pantoja, a necessidade de analisarmos narrativas literárias que reflitam sobre o medo, em particular – o medo associado a um regime de governabilidade –, uma vez que Paes Loureiro cria cenas que traduzem, de forma alegórica, a violência de Estado, como objeto de reflexão para a sociedade contemporânea. Sobre essa questão o pesquisador Elielson Figueiredo (2014) em “Narrativas, Deslocamentos e Resistências” nota que a “violência tem assumido lugar de destaque na literatura brasileira contemporânea, levando-a a uma revisão de sua função social e de sua constituição estética” (FIGUEIREDO, 2014, p. 118).

Desse modo, este estudo se encontra centrado na seguinte questão, partindo da ideia de que na peça está alastrado rastros de referências históricas marcadas pela violência, de que modo, a partir da reelaboração ficcional que faz uso de códigos pertencentes a determinados acontecimentos históricos, marcados pelo autoritarismo de estado: a Cabanagem e a Ditadura Civil e Militar de 1964 – tais categorias se fazem presentes nessa narrativa. Assim, escolhemos como caminho metodológico não apenas a leitura minuciosa de obras e ensaios selecionados, mas, também, o levantamento de um conjunto de referências dos quais destacamos estudos desenvolvidos por Hanna Arendt, Walter Benjamin e Tânia Sarmiento-Pantoja que especulam

sobre as categorias da violência e o do medo. Para concluir, ressaltamos que o estudo aqui apresentado, possibilitou-nos uma série de questões de ordem teórica sobre o conceito de violência e do medo e seus desdobramentos na literatura. Desta forma, *A Ilha da Ira* nos coloca justamente poder representar a necessidade de reelaboração de novas reflexões, os quais saem da ficção e atingem a realidade social. Por fim, ressaltamos a relevância de estudos dessa natureza, sobre a importância de rememorar a história a contrapelo para não esquecer o assombroso passado de atrocidades e exceções que ainda ressoa em diversas instancias sociais, políticas e culturais.

Nesse sentido, é fundamental analisar que para dar conta dessa pesquisa, acompanhamos também o pensamento de Jaime Ginzburg (2012), em seu livro *Crítica em tempos de violência*, ao propor a terminologia “narrativa da violência” vinculando-a aos textos literários que tematizam fortemente a presença da violência e do autoritarismo no período caracterizado como Ditadura Civil-Militar de 64, na história política e social do país.

1 A violência na fortuna crítica de A Ilha da Ira

A violência faz parte do comportamento soberano da maléfica Velha que “[...] reúne ao mesmo tempo os códigos do grande ditador e do grande espoliador, representando o que há de mais sombrio no ser humano” (SARMENTO-PANTOJA, 2009, p. 25). A personagem representa governabilidade autoritária e o pesadelo dos nautas. Ela gera o estado de prontidão e alerta, pois, reverbera a opressão e do terror psíquico no cotidiano da Ilha. Nesses termos, encontramos nas palavras de Hannah Arendt (2004), para quem deixa claro que, o controle produzido com a violência terá sua eficácia quando gerar e destruir um estado de medo e terror contra toda e qualquer forma de resistência na sociedade contemporânea. A partir dessa assertiva da autora, nesta parte do estudo, veremos como as ações violentas, a Velha constrói um cenário de medo e terror em *A Ilha da Ira*.

Como já indicado no início desta dissertação, a narrativa de teatro *A Ilha da Ira* é composta por 17 (dezessete) cenas e caracteriza-se pelo diálogo entre a história e a ficção, o real e imaginário mítico-lendário da Amazônia. A obra configura o imaginário proveniente da literatura clássica, as relações entre diferentes episódios da história do Brasil, construindo assim, um universo de referências conforme indica Otávio Ianni (2000) na apresentação que faz das *Obras Completas* de Paes Loureiro:

A obra de João de Jesus Paes Loureiro pode ser vista como uma larga narrativa, uma larga cartografia, com imenso mural relativo ao muito do que foi e do que tem sido a Amazônia. Aí se desenham as realidades e os mistérios, as lutas e as ilusões, as conquistas e as frustrações, as lendas os mitos da Amazônia. Aí está a Amazônia vista em toda sua singularidade, simultaneamente como momento da nacionalidade, emblema do Novo Mundo, enigma do Planeta Terra, fragmento da humanidade (IANNI, 2000, s. p.).

Na constituição da narrativa há doze personagens: *A Velha, Ulisseu, Heitor, Patroni, Tião, Sílvia, Leo, Ana, Caapora, Homem da Opa Azul, Homem da Vila* e o *Coro* (este último representado pelos Habitantes da Vila) e que correspondem a um grupo de personagens que vivem na Vila – contudo raramente são mencionados e suas identidades são desconhecidas na narrativa. Esses personagens são habitantes que vivem na vila e sobrevivem dos destroços lançados ao mar causados pelos poderes da personagem Velha.

CORO – Agora que é nossa hora, e a hora de nossa vida, Senhora. A vida é nossa morte.

A morte que é nossa sorte. A sorte que é nosso norte. Agitai o mar com vossa saia Que a barra da onda traz Fatura à praia, Senhora (LOUREIRO, 2000, p. 141).

É interessante evidenciar que organizamos a análise literária da narrativa teatral a partir da construção dos personagens, com base na classificação apresentada por Augusto Sarmiento-Pantoja. Para ele, podemos compreender didaticamente a narrativa a partir de três grandes grupos: a) os que privilegiam o caráter amazônico; b) os que releem o mito universal; c) os entrelaçamentos históricos e filosóficos. Entre as referências amazônicas, destacamos: Boiúna, Caapora, Matinta, Uirapuru; personagens dos mitos universais: Ilha perdida, Ulisseu, Gigante Adamastor, rainha Salomé e o Mito da Caverna. E no terceiro grupo destacam-se: Felipe Patroni, a Cabanagem, a Repressão Ditatorial (SARMENTO- PANTOJA, 2009, p. 313).

A Ilha da Ira é uma narrativa teatral que traz como enredo a história de um grupo de atores, membros de uma companhia de teatro, que estão viajando a trabalho em um navio chamado *Adamastor* (SARMENTO-PANTOJA, 2011, s.p.). A peça analisada apresenta de um lado a figura de uma personagem autoritária e violenta, e de outro a presença de um grupo de personagens que resistem a esta força opressora. É possível identificar que esses personagens são jovens atores que foram contratados por empresários seringalistas para uma temporada no “teatro popular digno de maior respeito” (LOUREIRO, 2000, s.p.), o Teatro da

Paz⁶⁷, em Belém do Pará, que no ensejo prosperava com recursos do boom da borracha amazônica. Desta análise, concluímos que o tempo da narrativa é o da Belle Époque, mencionada na fala dos personagens Tião, Sílvia e Heitor, conforme evidencia o trecho a seguir:

HEITOR– Gostaria de saber como nossos empresários reagiram. Afinal de contas tiveram despesas. Nos contrataram para temporada relativamente longa. E a gente nunca chegou lá.

TIÃO – Exato. Haviam dito que há um deles riquíssimo. Tem contratado até elencos inteiros de ópera na Europa.

SÍLVIA– Esse negócio de borracha dá um dinheiro bruto, hein?

HEITOR - Se dá! Dizem que lavam as casas com champanhe francês! Só o teatro que eles mandaram construir, pelo que se conta é uma beleza!

TIÃO – É lá, tudo isso. Mas aqui, esta miséria insuportável (LOUREIRO, 2000, p. 144).

O conflito da narrativa inicia quando o navio naufraga e os sobreviventes são resgatados por habitantes de uma misteriosa Vila. Um aspecto importante a ser observado é a funcionalidade da ilha na construção da narrativa. Dadas às condições pouco ou nada favoráveis a que os nautas são submetidos, a ilha aqui é um território que serve para as atrocidades da personagem Velha, provocado pela tortura física e psicológica. A personagem apresenta referências mítico-lendárias (clássicas e amazônicas) em cuja constituição se destaca a natureza agressiva e cruel, marcada pelo comportamento violento, próprio de um ditador¹³.

Para a análise da temática da violência trabalhamos com a hipótese de que a narrativa apresenta um personagem caracterizado por um poder soberano, neste contexto, o poder arbitrário realizado pela Velha influencia uma postura resistente daqueles que estão subjugados pelo poder. Assim, a resistência pode ser uma resposta a uma prática de despotismo.

A personagem Velha ordena os castigos, sequestros, torturas, assassinatos e desaparecimentos. Nesse processo, às vezes ela é a própria perpetradora, e às vezes se vale de outros indivíduos como instrumentos de policiamento e de suas crueldades. É nesse sentido que observamos que tais atrocidades são promovidas e executadas pelos habitantes da Vila que representam o braço armado do soberano, conforme fica evidente na fala do

⁶⁷ O Theatro da Paz foi fundado em 15 de fevereiro de 1878, durante o período áureo do Ciclo da Borracha, quando ocorreu um grande crescimento econômico na região amazônica. Belém foi considerada “A Capital da Borracha”. Disponível em: <http://theatrodapaz.com.br>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2018.

personagem Heitor na cena a seguir:

HEITOR – Quando estava tudo planejado, até a longa rota, no meu sonho, depois de haver cortado os paus, aparecerem aqueles três filhos da puta, que vivem lambendo os pés da Velha e me perguntaram; “Ela mandou saber para que são esses paus”? Eu respondi: “Para fazer uma fogueira bem alta, para espantar o frio e os mosquitos”. Eles se foram. Daí a pouco voltaram dizendo que eu poderia ascender à fogueira, e que não deixasse mais apagar até passar nela a vontade de não ter frio (LOUREIRO, 2000, p. 148).

No excerto acima, mostra a cena em que os naufragos vivem na condição de subjugados pelo poder soberano encarnada nessa personagem. Com efeito, o grupo de jovens atores não consegue escapar da ilha. Desespero, desilusão, angústia, medo, falta de esperança e terror são os sentimentos que predominam entre eles.

1 As representações do medo em A Ilha da Ira

Não há nada que o homem mais tema do que o contato com o desconhecido. Ele quer ver aquilo que o está tocando: quer ser capaz de conhecê-lo ou, ao menos, de classificá-lo. Por toda parte, o homem evita o contato com o que lhe é estranho. À noite ou no escuro, o pavor ante o contato inesperado pode intensificar-se até o pânico.

Elias Canetti

Como já apresentado anteriormente, outra questão que devemos ressaltar no decorrer deste estudo, diz respeito à ilha como cenário provocador do medo e da violência dos naufragos. As categorias medo e violência serão para esse estudo, entendidas a partir de uma “política de medo que move o poder autoritário que percorre a obra” conforme evidencia Sarmiento Pantoja (2018, p. 159). Para este estudo, observamos que a imagem de ilha está intimamente ligada a revela-se como um espaço que concentra em seu interior práticas relacionadas ao poder soberano e conseqüentemente à ideia de ordem e subjugação, resultado do poder autoritário e violento cometido pela personagem Velha aos naufragos.

Nossa análise sobre a categoria do medo baseia-se na concepção de ilha proposta pelos pesquisadores Augusto Sarmiento-Pantoja (2018) em “A ilha do medo e da Ira” e Tânia Sarmiento-Pantoja (2018) em “A quatro mãos com Medusa: escritas do medo no (sobre) o Estado de Exceção”, que as relacionam ao conceito de ilha, e levam em conta o contexto sócio histórico brasileiro da época, uma vez que, a imagem de ilha “deixa de ser uma bela paisagem para se tornar um cenário extremo, um território aprisionador e repleto de situações e

condições adversas, conduzindo o sujeito a acreditar-se sumariamente impotente” (FERREIRA, 2018, p. 14).

No primeiro estudo, Augusto Sarmiento-Pantoja (2018) reflete sobre a definição de ilha como um espaço antagônico, porém fundamental para se pensar sobre a política do medo produzida na sociedade. Sendo assim, para este autor, é necessário tomar como exemplo algumas representações de ilhas a partir de momentos da história da literatura. Nesses termos, o autor levanta questões discursivas sobre a “contrariedade de sentimentos e sensações juvenis: uma boa, pois temos o desejo de ir ao encontro do paraíso e desfrutar dele e das benesses do amor; outra aterrorizante, marcada pelos medos do isolamento e do abandono” (SARMENTO-PANTOJA, 2018, p. 155). Ao tomar esses aspectos sobre a definição de ilha, o autor observa que *A Ilha da Ira* “ao mesmo tempo reverbera a ira e o medo” (Idem, 2018, p. 161). Esses sentimentos estão relacionados ao isolamento e aprisionamento dos naufragos na ilha, o que leva os resistentes a um estado de medo profundo elencado ao sentimento de incerteza e instabilidade. Por esse motivo a construção de uma “política do medo é o que move o poder autoritário que percorre a obra. Na obra em estudo, vemos que a política do medo constrói a atmosfera fundamental para cercear qualquer forma de resistência” (Idem, 2018, p. 159).

Assim, podemos compreender a partir da colaboração de Sarmiento-Pantoja para este estudo em relação à política do medo que vigora em ilha, com base no poder ditatorial da personagem Velha, também revela a imagem de ilha como espaço de prisão e encarceramento, assim como as prisões políticas durante a Ditadura Civil Militar de 64. Através da ficcionalização de dados históricos, Loureiro representa na narrativa esse momento do país. As ilhas eram utilizadas como repositório para os presos políticos, com a finalidade de isolamento e punição, ao mesmo tempo em que conduziam para a prática da tortura – física e psicológica – que resultou na morte e no desaparecimento de centenas de resistentes políticos. Ao mencionar sobre uma cena da narrativa teatral em seu estudo, Sarmiento-Pantoja analisa que *A Ilha da Ira*:

Aglutina-se perfeitamente às situações vividas por inúmeros prisioneiros da resistência política pós 64, em que somente a natureza e os animais são cúmplices de todas as atrocidades vividas, principalmente nos porões das polícias estatais e que produziram uma longa lista de desaparecidos (SARMENTO-PANTOJA, 2018, p. 165).

No segundo estudo Tânia Sarmento Pantoja (2018) conceitua a produção do medo baseado na dualidade do movimento de atração e repulsão. Nas palavras da autora a atração “reside no coração do medo [...] na insistência – mórbida – de (re) conhecer a face do Mal. Segundo, esse movimento nos coloca diante do indivisível, e talvez aí resida à fixidez que nos exaure ao sentirmos medo” (SARMENTO-PANTOJA, 2018, p. 138). Para melhor ilustrar esse movimento, a pesquisadora utiliza-se da personagem da mitologia grega Medusa⁶⁸ como a melhor categoria para descrever sobre o medo. Uma vez que:

Não conhecemos representações da Medusa que não carreguem a mistura de distintas formas. Meio humana, meio anfíbia, a Medusa apresenta essa relação gemelar entre o humano e o animal, a beleza e o terror, o encantamento e o assombro. Os cabelos em formato de serpentes mostram por sua vez a capilosidade das formas do horror com as quais podemos nos deparar e a violência brutal que costuma acompanhá-la (SARMENTO-PANTOJA, 2018, p. 138-139).

A partir dessas reflexões acerca da obra em análise, acreditamos que *Ilha da Ira* compreende a categoria medo e como ele é gerado por meio das regras e diretrizes Velha. Paes Loureiro manuseia a descrição dessa personagem associada a partir das reflexões sobre a metáfora do mito medusiano “uma vez que episódios míticos passaram a ser fixados; escritos nas páginas do teatro” (BELLEBONI, 2011, p. 158). Nesse contexto, a personagem provoca o medo e a morte, assim como a personagem medusa é mostrada na mitologia clássica como símbolo do medo, que petrifica as pessoas de medo ao lançar seu amedrontador olhar gorgônico. O medo desencadeia nos personagens o terror diante da experiência vivida. Nas palavras de Belleboni (2001, p. 163) o que causa o medo não é a máscara em si, mas a alteridade que ela nos apresenta, onde nada mais é humano.

A obra em estudo desencadeia um conjunto de sentimentos entre os personagens, referentes ao medo produzido na ilha. Esse sentimento “toma conta do cotidiano das personagens e que se mantém o poder ditatorial da personagem *Velha*” (SARMENTO-PANTOJA, 2018, p. 164).

⁶⁸ “Medusa era uma bela e orgulhosa jovem, transformada em monstro por Atená como castigo por ter amado Poseídon no interior de um templo da deusa. De um jeito ou de outro, as características monstruosas da Górgona são seu principal elemento. Seu olhar flamejante transforma em pedra todo ser vivente que a encara. É mais que uma transformação: é uma metamorfose, pois a mateira viva transmuta-se em mineral. Medusa representa o medo absoluto, advindo da visão epifânica da sombra, o terror diante de nossas próprias monstruosidades, refletidas no espelho do olhar da deusa. Novamente surge a pedra, massa pedra produzida por deusa, sem função de criar vasos contenedores de vida. Medusa é a pedra da imobilidade, estéril, ressecante, moral” (DE ALVARENGA, 2007, p. 89-90).

Quanto a essa escolha vale ressaltar ainda o que propõe o artigo “Produção do medo e da insegurança”, da psicóloga e historiadora Cecília Coimbra (1998), tece reflexões sobre o medo e a insegurança que emergem no interior da sociedade contemporânea. Para a autora, assim como o medo e a insegurança, nossos sentimentos são forjados e produzidos historicamente em razão das práticas do homem. Tais práticas surgem da necessidade de utilizar “objetos sempre diversos, diferentes “rostos”, diferentes “fisionomias”; daí, não existir “medo e insegurança através dos tempos” ou “amor através dos tempos”” (COIMBRA, 1998, p. 2) em detrimento de condicionar na sociedade formas e maneiras de conduzir o homem a um estado de impotência e isolamento.

Assim, para finalizar, a autora propõe com que “rostos”, em especial, o medo e a insegurança emergem no século XIX na Europa e na América Latina dos anos 60/70 e 90 (Idem, p. 2). Acerca dessas considerações, Coimbra entende que as décadas de 60/70 e 90 na Europa, e mais precisamente também na América Latina, deixaram como herança herdada pela ditadura militar, resultou na imagem do homem que vimos hoje: intimidado, inseguro e enclausurado com medo das massas⁶⁹.

Como o medo é o principal móbil deste estudo, voltamos ao texto de Sarmiento-Pantoja. A autora compreende o medo como um sentimento que ao mesmo tempo atrai e repele. Nesse processo, vale-se do mito da Medusa para construir sua abstração:

Penso que o medo nos atrai e nos repele. Repele, primeiro, porque, ao se instaurar, o medo nos ameaça de apagamento, de suspensão: esse terror ancestral que nos alimenta o desejo de sobreviver. Essa atração reside no coração do medo porque em nós há também a insistência – mórbida – de (re) conhecer a face do Mal. Esse movimento baseado em repulsão e atração nos coloca diante do indecível e talvez aí resida a fixidez que nos exaure ao sentirmos medo. Talvez seja essa inquietante dualidade o que levou a Medusa, a górgona, cujo simples olhar “era suficiente para que um homem se transformasse em pedra” (MARCH, 2015, p. 177), a ser uma das melhores alegorias do medo (SARMENTO-PANTOJA, 2018, p. 138).

⁶⁹ De acordo com Cecília Coimbra, em entrevista a Revista IHU ON-LINE em 30 de agosto de 2015 com o tema *A proteção do privado que desumaniza o outro*. “Não tínhamos, na História do Brasil, grande número de desaparecidos por aparatos e mecanismos policiais. Isso surge com a ditadura. É uma das **heranças malditas** que a ditadura deixa no Brasil. Além da questão dos desaparecimentos, há os casos de autos de resistência. É importante que a gente fale nisso. Os números de **autos de resistência** nas grandes cidades são altíssimos. Ou seja, você mata e executa o sujeito e depois vai para a delegacia e oficializa: morto ao resistir à prisão. Isso é o auto de resistência. E tem ainda a tortura. Não ocorre só na prisão. **Temos tortura** nos manicômios, nos hospitais psiquiátricos, nas chamadas instituições socioeducativas. Aliás, o que é uma piada. Aqueles meninos colocados como infratores vão para estas instituições que de educativas não têm nada. São verdadeiras prisões. Lá, são estuprados, torturados e todo mundo sabe disso. Quando se discute a baixa da maioridade penal, não se percebe que na prática isso já acontece. A tortura é sistemática no Brasil”. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/546239-a-protecao-do-privado-que-desumaniza-o-outro-entrevista-especial-com-cecilia-coimbra> Acesso em: 15/07/2018.

Mais adiante a autora lança duas ponderações que acredita ser importantes para pensar sobre as especulações do medo. Uma é sobre a permanência do medo e a outra é a de que “o medo e seus efeitos perduram na arte envolvida com as dimensões da experiência por ele geradas” (SARMENTO-PANTOJA, 2018, p. 140). Nessa ponderação, a autora acredita que ambas as formas complementam o conceito de pulsão de morte que emanam dos personagens que representam o Mal, uma vez que a “experiência do medo nos coloca de um só golpe frente ao limite entre a segurança e a ameaça” (Idem, 2018, p. 146). A presença do Mal – ou seja, de uma governabilidade propensa à destruição e à morte – compactua com uma política do medo que ameaça, aterroriza, paralisa e principalmente que motiva a perda, e “constituem a matéria fundamental do objeto artístico, tal como se apresentam em duas formas narrativas: as narrativas de horror e as narrativas de catástrofes” (SARMENTO-PANTOJA, 2018, p. 140)⁷⁰, embora qual o objeto artístico que venha adotar.

Com base nessas colocações e especulações sobre o medo, a autora conclui seu estudo lançando uma reflexão acerca do modo como nos tornamos homens diante da medusa – diante do horror – pois o “medo é condição redutora da humanidade tanto para quem a experiência, quanto para quem o evoca como instrumento de poder” (Idem, 2018, p. 152). Nas palavras da autora:

Medo, terror, violência extrema e tirania fazem parte do dia-a-dia da ilha. Nesse mundo a norma é constantemente mantida pelo exercício da subjugação, pela aniquilação de qualquer manifestação de resistência, através da tortura e do assassinato. O medo e o estado de prontidão resultante do sentimento de ameaça são presenças permanentes no universo contido em *Ilha da Ira* (SARMENTO-PANTOJA, 2011, p. 3).

No que diz respeito às abstrações sobre o medo presente no cotidiano dos naufragos na ilha, apresentaremos nessa parte do estudo, as abstrações sobre a violência na obra em estudo pensada a partir das ponderações lançadas pela pesquisadora Tânia Sarmiento Pantoja. De acordo com a autora, a literatura “envolvida na especulação sobre o medo, quase sempre é uma literatura empenhada em narrar o terror – individual ou coletivo – [...], pois essa

⁷⁰ De acordo com (SARMENTO-PANTOJA, 2014, p. 167) “Guerras, revoluções e conflitos armados podem promover impactos gigantesco sobre os serviços essenciais e o patrimônio material, ambiental e cultural. O concentracionismo, as perseguições, os genocídios e os massacres são igualmente grandes motivadores da dispersão humana e mesmo da extinção – não propriamente da espécie humana – mas de determinadas etnias, segmentos religiosos ou políticos. Em todo caso, a Catástrofe sempre se encontra no interior da exceção e por isso deve ser compreendida como a precipitação da experiência para fora da norma e do familiar. Nesses termos, a Catástrofe suscita, pela extinção do comum, uma experiência partida”.

literatura que narra o terror se faz atravessada pela presença avassaladora da violência” (SARMENTO-PANTOJA, 2018, p. 140). Para ela, a violência extrema que reflete no medo gerado na ilha, “dialoga igualmente com toda uma tradição ligada ao tema da ilha associada à violência de estado” (SARMENTO-PANTOJA, 2011, p. 04).

2 Proibição e Ordem: repercussões soberanas em *A Ilha da Ira*

Sobre o uso de ordem e proibição na literatura, apoiado na epígrafe acima, extraída do livro *Massa e Poder*, do escritor e ensaísta Elias Canetti (1995), a partir de um estudo que analisa o comportamento do homem diante de uma ordem entre seres humanos. Acerca desse aspecto, o autor compreende que, ainda quando criança, o homem é levado a aceitar uma ordem dada, sem a possibilidade de refletir a esse respeito. Ainda de acordo com o autor, o homem no decorrer de sua vida é ensinado obrigatoriamente à obediência e aceitação da ordem como a única verdade, seja na “esfera do trabalho, da luta ou da fé” (CANETTI, 1995, p. 303). Tomando as proposições de Canetti, avançaremos nessa parte do estudo a desenvolver as proibições e os comandos de ordem presentes na ilha (*A Ilha da Ira*), no tocante ao discurso produzido pela personagem Velha e por outros personagens secundários da narrativa.

Procuramos desenvolver nossa investigação a partir dos seguintes subgrupos que representam os personagens da narrativa teatral: 1) O Coro – Habitantes da vila – apresenta um discurso de apoiadores e põem em prática as maldades da Velha, (braço armado da ilha); 2) Velha – protagonista, aquela que exerce poder arbitrário na ilha e 3) Ulisseu, Heitor, Patroni, Tião, Ana e Sílvia – personagens opositores que apresentam um discurso resistente da ilha.

A respeito dessa apresentação, para Canetti, e concordamos que: “por baixo de toda e qualquer ordem que reluzem a sentença de morte e seu caráter medonho [...]. O pavor diante desta, a ameaça, está sempre contido nela” (CANETTI, 1995, p. 304). Ao tomar esse aspecto, compreendemos o exercício de subjugação amplamente expresso na ilha (*A Ilha da Ira*), com base na constituição da personagem Velha, que usa de seu poder para controlar a vida e a morte na Ilha – e ao agir assim transforma o outro em ser matável – por meio do uso da violência. Segundo Tânia Sarmiento-Pantoja (2009), a maléfica Velha, “reúne ao mesmo tempo os códigos do grande ditador e do grande espoliador, representando o que há de mais sombrio no ser humano” (SARMENTO-PANTOJA, 2009, p. 05). Nesse sentido, além das

atrocidades físicas e psicológicas cometidas pela governante da ilha, ela ainda utiliza de práticas coercivas, como: prisão, tortura, perseguição e assassinatos, para subjugar e ordenar o comportamento dos náufragos na ilha e assim manter sua soberania.

Nesse raciocínio, Canetti fala que a soberania em qualquer âmbito social, familiar ou religioso, a ordem deve prover de fora, ou seja, a soberania provém daquele que é mais forte. Ainda segundo o autor, além de outros aspectos, a ordem por si só não “ocorreria a ninguém, mas faz parte daqueles componentes da vida que são impostos; ninguém a desenvolve em si próprio” (CANETTI, 1995, p. 305). A citação a seguir é bastante esclarecedora dessa situação. Vejamos:

A ordem provém, pois, de algo estranho àquele que a recebe, mas algo que tem também de ser reconhecido como *mais forte*. Obedece-se porque uma luta não teria nenhuma perspectiva de êxito; o vencedor seria aquele que deu a ordem. O poder desta tem de ser inquestionável; se ele esmorecer, precisa estar pronto a impor-se novamente pela força. De um modo geral, é reconhecido por um longo tempo (CANETTI, 1995, p. 305).

Convém observar, a partir das considerações acima, que o poder da ordem mostra-se inabalável na ilha, porque é nutrido por um ambiente de medo. Com base nessas colocações, consideramos que a Velha revela-se na figura de um soberano, como um ser que se encontra acima do bem e do mal. Esse ser onipotente “justifica a existência de um poder soberano absoluto, uma vez que uma forma maior pode conter uma força qualquer. Somente a violência pode conter a violência” (ARRUDA, 2012, p. 126).

Mais adiante, Elias Canetti (1995, p. 307) aprofunda o raciocínio sobre a instituição da ordem ao propor que há uma “domesticação da ordem”. Segundo ele, historicamente houve um “adestramento” da ordem. Esse adestramento da ordem reside no fato de que dentro de uma relação entre aquele que dá a ordem e aquele que a sofre (soberano/subordinado), ocorre o suborno, ou seja, o provedor da ordem cria uma relação de vínculo entre uma dádiva e a ordem.

A tese de Cabetti reside, portanto, numa estrutura da recompensa: a promessa de alimentação como recompensa pelo trabalho executado. Esse paradigma concorda exatamente com o cenário da primeira cena da narrativa. Logo na primeira cena o Coro, representado pelos nativos da ilha, invoca e implora a Nossa Senhora dos desesperados, naufrágios para trazer fartura até a ilha. A cena demonstra claramente a situação de submissão dos nativos diante das ordens dadas pela maléfica Velha. É importante ressaltar que os habitantes da Vila assumem duas funções na peça: ora eles são também prisioneiros

da Velha, recrutados para clamar por fartura, ora são encarregados em executar as ordens dadas pelo soberano.

Ao considerarmos o paradigma proposto por Canetti, é possível compreendermos que os nativos vivem sob uma espécie de prisão voluntária, na qual é exigida a submissão dos nativos aos comandos da Velha, em troca de uma “promessa de alimentação”. No entanto, nesse paradigma da soberania, pensado por Canetti, se acolhida sem renitência, à ordem é “abrandada, mas há sanções expressas para a não obediência, e tais sanções podem ser bastante rigorosas” (CANETTI, 1995, p. 308).

A referida narrativa teatral aqui estudada revela o sofrimento do homem em decorrência de um ambiente onde o medo da morte é constantemente produzido. Nesse mundo onde não há espaço para o amor e a esperança, nasce um sentimento de “falta de esperança, abandono e desamparo” (FERREIRA, 2015, p. 162-163) em função das ordens da Velha. Na composição das práticas repressoras e de seus efeitos afetivos sobre as vítimas revela-se o esquecimento como um importante instrumento de dominação na ilha. Como característica das práticas repressivas do poder soberano, dominar esse sentimento significa tornar os naufragos apáticos em relação a sua própria história e conseqüentemente de sua identidade, uma vez que, o esquecimento está “em pé de igualdade com a memória e a história” (RICOEUR, 2007, p. 423). Vejamos na cena a seguir, como o esquecimento é ferramenta importante como dispositivo de dominação e controle na ilha:

SÍLVIA – É que não foi só isso que eu esqueci. Já não consigo lembrar quase nada do passado. Então, não posso fazer comparações com o presente. Não tenho mais valores. E começo a aceitar tudo isso como uma coisa real, verdadeira e única.

TIÃO – Não, isto não é possível.

SÍLVI – Claro que será. Já está sendo. Se eu começo a lembrar e a sentir só o que eu vejo no presente, ele será a única verdade.

SÍLVIA – Mas eu não quero esquecer. Não demora esqueceremos até que nos amamos. Depois esqueceremos o amor. Aí então o ódio, a indiferença serão coisas normais. Não eu prefiro morrer.

Conclusão

O controle produzido pela violência gera na sociedade um estado de terror que circunda o cotidiano das sociedades humanas na contemporaneidade.

Augusto Sarmiento-Pantoja

Em 1961, o Brasil, assim como outros países da América Latina e do mundo, sofreu com os efeitos da Segunda Guerra Mundial, de modo que a literatura e o contato com outros

objetos artísticos, tem buscado romper com uma versão literária que privilegie a romantização, a fim de tematizar as mazelas e catástrofes das sociedades contemporâneas. A literatura torna-se então um dos principais meios de formação, compreensão, interpretação e reflexão do sujeito da modernidade. Encontramos nas palavras de Sarmiento-Pantoja (2018, p. 161) a necessidade de olhar o homem contemporâneo como questionador “em grande profundidade à medida que se reconhece parte do mundo e inserido nas injustiças que o mundo produz”. Contribuindo com essa análise, Seligmann-Silva (2018) em *O local da diferença*, considera que a arte contemporânea pretende nos dias atuais pensar acerca das relações de poder a partir da memória dos excluídos, ao privilegiar o debate dos estados autoritários, em particular os famosos “anos de chumbo” da Ditadura Militar de 1964, em narrativas literárias que especulam sobre as categorias da violência e o do medo.

Para concluir, ressaltamos que o estudo aqui apresentado, possibilitou-nos uma série de questões de ordem teórica sobre o conceito de violência e do medo e seus desdobramentos na literatura. Desta forma, A narrativa *A Ilha da Ira* nos coloca justamente pode representar a necessidade de reelaboração nova reflexões, os quais saem da ficção e atingem a realidade social. Por fim, ressaltamos a relevância de estudos dessa natureza. Nesse sentido, acompanhamos as palavras de Beatriz Sarlo (1997, p. 42) sobre a importância de lembrar a história a contrapelo para não esquecer o assombroso passado de atrocidades e exceções que ainda ressoa em diversas instâncias sociais, políticas e culturais. Isto é demasiado importante para todas as esferas da existência, uma vez que:

Voltar à questão não é, portanto, mero exercício da memória factual, mas da memória das razões da condenação. Os detalhes lutam pela presentificação do passado para tornar presentes os valores que, nesse passado, foram atacados por uns e defendidos por outro. Nesse sentido, Shoah não empreende um movimento apenas reconstrutivo, mas também prospectivo. Não afirma apenas “isto foi feito”, mas “isto pôde (e pode) ser feito”.

Referências

ARENDR, Hannah. **Da Violência**. Trad. Maria Claudia Drummond. 1969/1970. Disponível em: <http://pavio.net/download/textos/ARENDR/pdf>. Acesso em: 17/04/2019.

BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura**. Documentos de barbárie: escritos escolhidos I seleção e apresentação Willi Bolle. Trad. Celeste H.M. Ribeiro de Sousa. I et al.1. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1986. Disponível em: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Benjamin,%20Walter/Documentos%20de%20Cultura,%20Documentos%20de%20Barbarie%20escritos%20escolhidos.pdf> Acesso em: 29/05/2019.

BELLEBONI, Renata Cardoso Rodrigues. **História antiga e literatura**: o caso da Górgona medusa. Disponível em:

http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/view/74/6
Q. Acesso em: 23/08/2018.

GINZBURG, Jaime. A violência constitutiva: notas sobre o autoritarismo e literatura no Brasil. **Revista do Curso de Mestrado em Letras da UFSM (RS)**. Letras, n. 57, v. 28, jul./dez., 2018, pp. 121-144. Disponível em: periodicos.ufsm.br/index.php/letras/article/view/12080/7484. Acesso em: 22/07/2019.

NASCIMENTO, Daniel Arruda. **Do fim da experiência ao fim do jurídico**: percurso de Giorgio Agamben. São Paulo: LiberArs, 2012.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **História, memória e literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

SARMENTO-PANTOJA, Augusto; UMBACH, Rosani Ketzer; SARMENTO-PANTOJA, Tânia. **Estudos de literatura e resistência**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

_____. Revisitando o teatro de Paes Loureiro: um caleidoscópio de Ilha da Ira. **Revista Margem**. Abaetetuba, v. 5, n. 6, pp. 309-322, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2928/3004> Acesso em: 05/05/2017.

_____. Violência, censura e loucura: *a semente* de Gianfrancesco Guarnieri. **Margens - Revista Interdisciplinar Dossiê: Literatura e Resistência**. Abaetetuba, v.9, n. 13, p. 29-42, dez., 2015.

SARMENTO-PANTOJA, Tânia. Catástrofe: manual do usuário. *In*: SARMENTO-PANTOJA, Augusto; SARMENTO-PANTOJA, Tânia; UMBACH, Rosani. **Estudos de Literatura e Resistência**. Campinas: Pontes, 2014.

A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DO EXERCÍCIO DE PODER E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Ruama Fonseca de Sousa⁷¹

Benedito de Jesus Serrão Rodrigues⁷²

Vivian da Silva Lobato⁷³

Introdução

Este ensaio teórico metodológico está ancorado em pesquisa de análise conceitual/ bibliográfica a partir das categorias analíticas abordadas pelo sociólogo Pierre Bourdieu e Claude Passeron (2008) e o conceito de linguagem como produto das relações sociais Bourdieu (2008); O objetivo desse trabalho é refletir sobre a importância da linguagem e suas implicações no cotidiano das escolas, como ferramenta de opressão e violência, no caso específico deste estudo, damos ênfase para as práticas de produção e reprodução da violência simbólica no âmbito escolar mediante a legitimação dos enunciados e trocas linguísticas hegemônicas

O interesse pelo tema surgiu das discussões travadas sobre Linguagem, durante a disciplina: Linguagem e Identidade, ministrada dentro do Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades. Oriunda da Pedagogia, nunca havia refletido sobre os usos e apropriações da linguagem, suas representações, usos políticos e principalmente a acentuação das relações de poder, principalmente no âmbito escolar.

À fim de evitar eventuais confusões é válido diferenciar o significado de língua e linguagem. Segundo o dicionário Houaiss, língua é o “conjunto das palavras e das regras que as combinam, usadas por uma comunidade linguística como principal meio de comunicação e de expressão, falado ou escrito” a língua se originou da linguagem, sendo um tipo de linguagem expressa por meio de palavras. Já a linguagem é um “[...] meio sistemático de expressão de ideias ou sentimentos com o uso de marcas, sinais ou gestos convencionados” (2009, p. 464); ou seja, a linguagem é um fenômeno social, estando intrinsecamente relacionado com as práticas sociais.

A linguagem está na base da educação, possuindo uma dimensão ética e formativa. Não se pode entender a linguagem sem a sociedade, pois a mesma é produto da atividade

⁷¹ Mestranda em Cidades: Territórios e identidades/PPGCITI/UFPA. E-mail: ruamasousa1993@gmail.com

⁷² Mestrando em Cidades, territórios e identidades, PPGCITI/UFPA. E-mail: rodrigues.litera@gmail.com

⁷³ Doutora em educação, Professora efetiva/UFPA. E-mail: vivianlobato@ufpa.com

social, e por isso, carrega os sentidos e representações da comunidade ao qual a língua circula. É por meio da fala que criamos e agimos sobre o mundo, construímos nossas identidades e nomeamos as diferenças. Bakhtin (2006) vê a linguagem como parte constitutiva da identidade do sujeito, do seu pensamento e da sua consciência; segundo o autor:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não adquirem sua língua materna: é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2006, p. 111).

Para Bakhtin (2006), a linguagem está em toda parte, inclusive imbricada com o poder e a violência; a linguagem não é estática, do contrário está em constante transformação, criando e recriando símbolos e significados, sendo um instrumento ideológico e de poder.

Ao se reportar a questão da violência é imprescindível considerá-la enquanto um mecanismo de coerção, dominação e imposição, geradora de problemas conflituosos enfrentados pela sociedade contemporânea. Além disso, são diversas as formas de manifestação da violência, o que acarreta dificuldades em sua definição. Para subsidiar esse estudo adotamos o conceito de violência de Michaud; para esse autor:

[...] há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p. 10-11).

No âmbito educacional verificamos que as práticas recorrentes no sistema de ensino perpassam por práticas de violência, pois buscam por meio de imposições controlar o modo de agir e pensar dos alunos. De acordo com Bourdieu e Passeron (2008) qualquer tipo de imposição de sistemas simbólicos, culturais e sociais como paradigma legítimo, se manifesta como forma de violência simbólica, pois ao anularem a capacidade crítica/reflexiva dos alunos impedem a formação de cidadãos cômicos, colaborando para a reprodução inconsciente de padrões hegemônicos.

O trabalho proposto alcançando qualidade e aprofundamentos necessário, busca contribuir com os estudos na área da educação sobre linguagem e violência. No campo social, faz-se necessário tratar de temas já naturalizados pela sociedade, pois, o estudo e

aprofundamento da linguagem, pode revelar representações, preconceitos e demais formas de violência mascarados por discursos instituídos socialmente.

1 A escola e o fazer docente na contemporaneidade

A relação entre educação e sociedade é dinâmica e complexa, pois, é através da educação que a sociedade cria e mantém determinados padrões. A educação é o processo pelo qual o indivíduo é socializado (DURKHEIM, 1978) sendo a escola a instituição responsável para executar tal tarefa; por meio da educação formal, busca-se injetar nos alunos: valores, ideias, comportamentos e técnicas essenciais para a reprodução da sociedade.

A linguagem assume importância fundamental no processo educacional, pois é por meio da linguagem que as diferenças se operam, como a diferença entre a língua popular e a língua culta, e as diferenças identitárias entre (Eu) e o outro. Em relação a identidade e diferença, Silva (2009) acentua que Identidade e diferença são resultados da criação linguística, são criaturas de um mundo social e cultural. As relações sociais e discursos fabricam o sujeito, sendo por meio dos atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais.

Dessa forma, linguagem e educação possuem uma estreita relação, pois sendo a escola um espaço com grande diversidade, cabe a mesma refletir sobre o que instauramos como normas e padrões hegemônicos. Reiteramos a importância de discutir sobre a linguagem, pois a mesma sendo um sistema de diferenças, tende a acentuar as relações de poder. Bourdieu (2008) chama a atenção das ciências sociais para a autonomia da língua, sua lógica específica, suas regras próprias de funcionamento, pois segundo o autor “a linguagem é o primeiro mecanismo formal cujas capacidades geradoras são ilimitadas”, ou seja, “não há nada que não se possa dizer, e pode-se dizer o nada. Pode-se enunciar tudo na língua, isto é, nos limites da gramaticalidade” (p. 28).

A linguagem escrita torna-se o modelo de língua dominante, passando a se distinguir cada vez mais da língua popular, o domínio da escrita se torna um instrumento de poder, existindo várias formas da língua servir aos interesses hegemônicos, uma delas é quando a língua escrita é monopolizada pelos grupos dominantes (WEBER, 1976), a outra é quando ela se torna parâmetro para controlar as variadas manifestações linguísticas:

A língua escrita contribuiu para fixar até certo ponto a língua falada e mesmo, algumas vezes, para estendê-la a populações que falam dialetos ou línguas diferentes. É o caso do hindu na Índia, que se choca, no entanto, com forte resistência, não somente por parte dos muçulmanos do Paquistão, onde se

fala o urdu, mas também nas regiões meridionais da península-continente, onde domina idiomas dravídicos” (CUVILLIER, 1975, p. 183).

Juntamente com o desenvolvimento da língua padrão se desenvolvem as línguas especializadas. A partir da divisão social do trabalho surge no campo da linguagem várias línguas especializadas, como a linguagem técnica (jurídica, médica, etc.), a linguagem científica (das diversas ciências particulares, como a biologia, astronomia, economia, sociologia, geografia, psicologia...) as diversas manifestações da linguagem filosófica, etc. (VIANA, 2009). Aqui temos um exemplo de inclusão/exclusão da língua, onde o uso de uma linguagem especializada exclui seu uso pelo restante da população leiga, o que comprova que a língua possui um certo status e acentua relações de poder, como exemplo, durante muitos anos as igrejas católicas se valeram da língua para segregar os cristãos do bispado, quando rezavam as missas em latim. Ainda hoje, é possível constatar esse uso discriminador da língua entre escritores, cientistas, etc., pois, criam fronteiras linguísticas à fim de dar legitimidade às suas obras.

Para Bourdieu, “a língua oficial está enredada com o Estado” (2008, p. 32.), esta língua torna-se o modelo pelo qual as demais práticas linguísticas são medidas, tendo seu uso obrigatório em espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas, etc.). Corroborando com tal afirmação, Althusser (1985) enfatiza que as escolas enquanto instituições de ensino, são elementos do aparelho ideológico do Estado, ou seja, as escolas desempenham na sociedade a função de inculcação ideológica, estruturando um sistema educativo baseado nos modos de produção capitalista com o objetivo de reforçar e perpetuar tal estrutura, segundo o autor:

[...] a força de trabalho deve ser (diversamente) qualificada e, portanto, reproduzida como tal [...] Ora, como é que esta reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho é assegurada no regime capitalista? Diferentemente do que se passava nas formações sociais escravagistas e feudais, esta reprodução [...] tende [...] a ser assegurada [...] cada vez mais fora da produção: através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições (ALTHUSSER, 1980, p.19-20).

Desse modo, as escolas asseguram o modelo de trabalhador requerido pelo sistema capitalista, o qual entregue mão de obra qualificada e trabalhe o suficiente para não ter tempo de pensar nos problemas sociais que o afetam. Dessa forma, a falta de criticidade nos conteúdos lecionados, e a quebra do nexos entre ensino e a vivência dos alunos corroboram para que os mesmos não critiquem e assim não cobrem dos governantes seus direitos. Dessa forma, podemos considerar que as práticas pedagógicas podem se configurar em formas de

violência simbólica ao silenciarem os alunos e não permitirem o acesso a informações sobre o exercício de sua cidadania. Em relação ao exposto, Vasconcellos (2002) contribui ao afirmar que:

A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apoia o exercício da autoridade. Bourdieu considera que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares (VASCONCELLOS, 2002, p. 80-81).

O sociólogo Bourdieu construiu uma densa teoria consubstanciada em conceitos bastante pertinentes acerca das estruturas sociais e mentais, dentre tantas categorias analíticas, o autor cunhou o termo violência simbólica, no qual tal processo é instaurado no campo social mediante as forças simbólicas dissimuladas, camufladas e mascaradas, que em muitos casos podem ser naturalizadas.

Para o autor, a estrutura dos campos sociais está afixada ao poder simbólico, o qual “se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos” (BOURDIEU, 1989, p. 14), processo esse que caracteriza o acúmulo de capital. Desta forma, os estudos de Bourdieu e Passeron são suficientes e conseguem inter-relacionar a violência simbólica com as ações pedagógicas.

2 Violência por intermédio dos discursos linguísticos: uma discussão necessária

Durante muito tempo, os linguistas analisaram a língua como um código comunicativo que independia dos sujeitos. Saussure discutia as relações entre língua e espaço, afirmando que era o espaço que definia a língua. No entanto, em “A economia das trocas Linguísticas” é possível ver o contrário do que se propunha, em seu livro, Bourdieu afirma que é a língua que define o espaço, e mais, a língua mantém relações estreitas com as dinâmicas sociais, ou seja, não se pode analisar os discursos separado do seu contexto social, político, e das dinâmicas entre os indivíduos.

Dessa forma, não se pode analisar os discursos que permeiam no ambiente escolar separados do contexto social e político. A escola é uma instituição legitimada pelo estado como detentora do conhecimento, os discursos, a disposição das carteiras, a arquitetura da sala, comprovam que as escolas nasceram com o objetivo de moldar corpos e mentes. O que

se tenta produzir dentro das salas de aula, não é somente o conhecimento, mais, um padrão de homem que atenta às necessidades da sociedade e do momento histórico.

Nas escolas, uma das formas de manifestação da violência simbólica por meio da linguagem, pode ser observado através da imposição de uma língua oficial em oposição aos idiomas e dialetos. Ao ingressar em uma instituição de ensino, os alunos são obrigados a se apropriarem da língua padrão, uma língua que na maioria das vezes desconsidera as diversidades linguísticas, as expressões locais e o contexto em que o educando vive. Tal imposição está diretamente ligada às estratégias políticas, não se tratando apenas de comunicar, mas de fazer reconhecer um novo discurso de autoridade.

A escrita e fala “correta” da língua esteve por muito tempo relacionada a condição social do indivíduo, ainda hoje, a pobreza influencia nas diferenças linguísticas acarretando dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, pois o acesso ao conhecimento perpassa pelo acesso à língua padrão, o que pode ser embaraçoso para os alunos que cresceram falando e escrevendo a partir de seus dialetos; além disso, é comum os alunos serem vítimas de chacotas pelo seu modo de falar. Segundo Bagno (2007, p.36), “menosprezar, rebaixar, ridicularizar a língua ou a variedade da língua empregada por um ser humano equivale a menosprezá-lo, rebaixá-lo enquanto ser humano”. Sendo considerado como uma forma de violência.

A relação entre a condição social e a linguagem do aluno também pode ser sentidas através dos processos seletivos. O aluno que possui o domínio da língua, que frequentou escolas de elite, e que teve investimentos na sua formação escolar, terá mais facilidades e maior chance de ser aprovado em provas como as de vestibular. O que não significa que o aluno de baixa não possa ser aprovado, no entanto, para ele é mais dificultoso, pois muitas vezes tem que trabalhar, lhe sobrando pouco tempo investir nos estudos. Apesar disso, os discursos da meritocracia ganham cada vez mais força, e pregam que o sucesso depende do esforço, logo, seu fracasso é culpa sua.

Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro *Currículo e Identidade* refere-se ao conceito de “capital cultural” tratado na obra *A reprodução* de Bourdieu e Passeron, nos ajudando a elucidar na prática escolar como tal teoria funciona, segundo o autor:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a sua vida estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à

vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Elas não sabem do que se trata [...] funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível [...]. O resultado é que as crianças jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho [...] As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e *fortalecido*. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural já é baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização (SILVA, 2002, p.35).

O exemplo acima elucidado sobre os “procedimentos simbólicos” e como essas ações se concretizam na prática docente, sendo representações também de violência simbólica no âmbito escolar. Bourdieu (2008) enfatiza que a escola é um mercado, e que a sociedade é composta por mercados que tem que a linguagem como um produto. Dessa forma, o mercado contribui para formar não só o discurso, mais os sentidos dos discursos. Segundo ele, “O que circula no mercado não é a língua, mas discursos estilisticamente caracterizados” (p.25), Assim, para Bourdieu “não existem palavras neutras, inocentes” (p. 26) Os discursos são dotados de valor simbólico, tanto por quem fala, quanto por quem o recebe.

Vale ressaltar que esse texto não tem a pretensão de ir contra o ensino da língua padrão nas escolas, do contrário, acreditamos que o ensino da língua padrão não deve excluir ou inferiorizar as diferenças linguísticas. Até porque tais dialetos imprimem um teor identitário ao sujeito e a sua comunidade de origem. A variedade linguística do aluno deve ser valorizada, sendo interessante utiliza-la como ponto de partida para o ensino da língua padrão.

Ao trabalhar com a linguagem, é importante intercalar os saberes dos alunos com os conhecimentos científicos, contextualizando o ensino e incentivando a leitura, para que o aluno seja capaz de produzir sentidos próprios ao conteúdo ensinado. Dessa forma, o sujeito é capaz de recriar sentidos, e conhecer o processo histórico gerador de tais realidades (BAKHTIN, 2006).

O aluno precisa sentir-se livre do seu lugar de submissão para que possa agir na linguagem de maneira a produzir sentidos seus sobre a leitura de textos e, ao mesmo tempo, é necessário que o adolescente conheça, pela sua história escolar, os aspectos estruturais e semânticos de um texto escrito, para que consiga estabelecer a interlocução pela escrita (VINHAIS, 2009, p.9).

Para Freire (1996) a educação deve ser concebida como uma prática libertária que possibilite a libertação e emancipação do homem, deixando-o livre da condição de subalterno

e da ideologia da dominação que sutilmente é imposta mediante a violência simbólica nas escolas. Para a concretização dos pressupostos vinculados por Freire é necessário a adoção do ensino significativo da linguagem, voltada para a formação crítica e reflexiva do aluno.

Ao trabalhar com a língua portuguesa, cabe ao professor abordar os aspectos culturais e diversos da língua. Apresentar a importância do uso da língua padrão, sem deixar de falar dos dialetos. "É no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina" (POSSENTI, 1996, p. 87).

Ao envolver os alunos no processo de ensino, tanto professores quanto alunos podem se conhecer melhor e aprender coisas novas um sobre o outro. O envolvimento dos alunos também permite que as relações de poder sejam atenuadas, conseqüentemente práticas de violência também podem ser evitadas. A linguagem nos permite muitas possibilidades discursivas, cabe a nós usa-las da melhor maneira, os usos e apropriações da língua são muitos, e segundo Bourdieu, não cabem nos limites gramaticais, dessa forma, não devemos buscar um só sentido, um só discurso, uma só formulação, mas a possibilidades diversas que a linguagem nos oferece. Para Vinhais:

Na ação pedagógica, é de fundamental importância que sejam possibilitadas as diversas interpretações, individuais ou coletivas, com finalidade de não se acreditar que alguma teoria ou filosofia seja suporte para uma única verdade e cale outras vozes, as quais determinam a multiplicidade humana (2009, p.14).

Desta forma, o professorado se constitui como uma profissão de grande importância e fundamental para as mudanças almeçadas. Sabemos que a prática educativa é socialmente produzida, logo, não é algo que se constrói somente pelo conhecimento científico, ou algo que os futuros professores prenderam nas universidades. Mais sim algo que vai sendo circunscrito pelos saberes e pelas trajetórias profissionais dos educadores, em relação a tal protagonismo, Nóvoa (1992) exprime que:

[...] os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos. Os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor educação: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização das suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socio-profissional (NÓVOA, 1992, p.17-18).

Considerando o exposto trata-se de abandonar práticas autoritárias e de exclusão e adotar posturas dialógicas em prol de uma educação inclusiva e emancipadora. Cabe ao professor usar a linguagem como uma ferramenta de emancipação em detrimento da

opressão, apresentar os vários sentidos da linguagem, sem excluir ou marginalizar a linguagem dos alunos, inseri-los no processo educativo e contextualizar os textos e discursos com as dinâmicas da sociedade.

Considerações Finais

As reflexões e informações levantadas neste estudo são atinentes a produção e manifestação da violência por meio de trocas linguísticas dominantes. Sendo a violência um fenômeno recorrente no âmbito escolar, optamos por acentuar as reflexões em torno do conceito de violência simbólica, pois a mesma, devido ao seu teor implícito, é uma das formas de violência mais praticadas nas instituições de ensino, fazendo parte do cotidiano das escolas.

Em consonância com o levantamento teórico realizado, os estudos apontam que são muitas as manifestações de violência simbólica nas escolas, dentre as quais destacamos o uso da linguagem como a principal delas, pois, além da imposição e legitimação de um padrão oficial da língua, os professores desvalorizam as singularidades linguísticas dos educandos, tratando seus dialetos e traços linguísticos como erros gramaticais e de pronúncia.

A violência se produz também por meio dos discursos, pois os mesmos não têm a função apenas de serem decifrados e interpretados, não agem como um simples código de comunicação, eles são ritualizados pelos que estão em posição privilegiada e exercem o poder de domínio, como políticos, professores e gestores. Dessa forma, possuem uma eficácia simbólica produzida pelos discursos sem que os ouvintes/receptores entendam o que o está sendo repassado, visto que utilizam de uma oratória eloquente e assim, atingem diretamente as classes sociais mais vulneráveis.

As escolas para além de uma educação formal, são espaços de luta social e política, assim, cabe a mesma se abrir para a diversidade cultural e linguística que abriga, conhecer seus alunos, dar voz à eles, permitir e criar rodas de conversas para que os mesmos protagonizem debates e expressem suas opiniões, o objetivo é trabalhar a linguagem a partir de uma perspectiva de interação humana, não se trata de aceitar o “erro” gramatical ou linguístico, mas sim, de trabalhar em prol de uma educação linguística, que valoriza a história de vida e cultura dos alunos.

Buscou-se aqui, trazer contribuições acerca da disseminação da violência simbólica dentro das instituições escolares por meio da linguagem, claro que não se buscou culpabilizar

ou vitimizar determinadas categorias, mas, ressaltar como ela se manifesta nos espaços escolares e os efeitos colaterais decorrentes de tais ações.

Tratar a linguagem como uma das manifestações de violência simbólica nos permitiu refletir sobre “o que falar quer dizer”, ou seja, para o fato de que a linguagem está imbricada de representações simbólicas e que muitas vezes seu real objetivo é coagir, reprimir, dominar ou acentuar uma diferença social ou simbólica. Ao ingressarem nas escolas, a linguagem é o primeiro elo de contato entre professores e alunos, é através da linguagem que as diferenças se manifestam, é através da linguagem que muitas formas de violência se expressam, é através da linguagem que muitas pessoas dominam discursivamente uma situação. Dessa forma, discutir a linguagem e sua relação com as formas de violência, nesse caso, a simbólica, torna-se necessário, principalmente no atual cenário, em que temos conflitos intensos e complexos tanto no âmbito escolar quanto no cenário político e social.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**: nota sobre aparelhos ideológicos. Rio de Janeiro: Edições: Graal. 1985.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer. 2ª Ad., 1ª reimpr. São Paulo: EDUSP, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Difel, 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CUVILLIER, A. **Sociologia da Cultura**. Porto Alegre: Globo, 1975.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 11ª Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7ª Ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.
- MICHAUD, Yves. **A Violência**: o problema das definições. São Paulo: Ática, 1989.
- POSSENTI, Sírio. **Porque (Não) ensinar gramática na escola?** Campinas: ALD/Mercado de Letras, 1996.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VINHAI, Ione Maria Rich. **Literatura, leitura e produção textual**: no ensino médio. Porto Alegre: Mediação, 2009.

NÓVOA, António (Org.) **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

REPRESENTAÇÕES DO AGRONEGÓCIO EM PROPAGANDA PUBLICITÁRIA NA MÍDIA: ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE ATORES SOCIAIS

Nárgila Silva de Sousa⁷⁴

Renato Matos Marques⁷⁵

Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa⁷⁶

Introdução

Muitas mudanças têm ocorrido no capitalismo contemporâneo e esse feito tem impactado em muitas áreas da vida social. “Elas foram descritas na economia como a introdução de uma nova era pós-industrial”.⁷⁷ Foram mudanças de escala global. As transformações culturais são justamente as facetas dessas mudanças econômicas, os avanços na tecnologia da informação, e principalmente nos meios de comunicação, que estão subjacentes às transformações econômicas e culturais, abrindo novas formas de experiências e conhecimento através da televisão e da internet.

As mídias, atualmente, têm exercido um papel de destaque na sociedade, pois atuam como instrumento de lutas hegemônicas e essa estratégia tem ampliado e fortalecido a possibilidade de determinados grupos disseminarem através do discurso sua visão particular de mundo, restringindo-a a outros grupos como a única, a melhor. Esse discurso quando associado a práticas de publicidade, incorporam ideologias e colonizam outros campos sociais, incluindo as relações interdiscursivas desses campos, ou seja, relações entre identidade, ação e representação, interferindo assim nos modos de representar, de agir e de ser daqueles que recebem esse discurso, contribuindo dessa forma para a construção de relações assimétricas de poder. Como a mídia tem papel fundamental nesse processo, as representações estão cada vez mais associadas aos meios de comunicação e ganhando proporções sem precedentes. (RAMALHO; RESENDE, 2011)

A partir do exposto, apresento o objeto de estudo que será analisado nessa pesquisa: o discurso do agronegócio apresentado na propaganda publicitária “O agro é tech. O agro é pop. O agro é tudo”. Esse discurso do agronegócio que está em circulando na mídia através de uma campanha publicitária pela Rede Globo de Televisão desde o ano de 2016.

⁷⁴ Universidade Federal do Pará. E-mail: profnargila17@gmail.com

⁷⁵ Universidade Federal do Pará. E-mail: r.marquex@hotmail.com

⁷⁶ Universidade federal do Pará. E-mail: ronogueiraufpa@gmail.com

⁷⁷ Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 3).

Esse discurso continua sendo ratificado diariamente para o grande público através campanha publicitária midiática na TV. Propagando de forma massiva a cultura do agrobusiness no Brasil. A propaganda em sua comunicação é um grande favorecedor desse setor, mostrando em números o crescimento econômico proporcionado por ele, tanto no setor de tecnologia e produção, quanto no setor de geração de empregos. A publicidade do agronegócio envolve o público com uma linguagem sedutora, com imagens sedutoras, do que o campo representa, do que o campo produz, e por outro lado, silencia pessoas, grupos, temas polêmicos, que para o setor do agronegócio não são importantes. Assim, com a finalidade de problematizar essa questão nos interrogamos: como o discurso do agronegócio é representado na mídia? Quem são os atores incluídos e excluídos no texto? Como os atores sociais são representados nesse discurso (como “agente” ou como “paciente”)? Quais aspectos ideológicos estão ocultos nas estratégias de inclusão e exclusão?

Esta pesquisa busca analisar as estratégias de inclusão e exclusão de atores sociais que se materializam textualmente nas propagandas do agronegócio na mídia, através da abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso Crítica, de Fairclough, e das categorias de análise propostas por Teun van Leeuwen (1997), a fim de contribuir para descortinar discursos que atuem na reprodução de conhecimentos, atitudes e crenças que legitimam relações de poder e que orientam a ação de atores e grupos sociais envolvidos nesses embates sociais.

Nossa pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, quanto aos meios, será utilizada a pesquisa documental, fazendo uso de dados primários (os vídeos, da propaganda “O agro é tech. O agro é pop. O agro é tudo”, na mídia).

Neste trabalho, como se trata de uma pesquisa em andamento, pretende-se inicialmente fazer uma abordagem teórica da ADC, contextualizando com o objeto estudado, discutindo relações de poder e hegemonia que se entrelaçam em todas as dimensões do discurso. O segundo momento pretende discorrer sobre a base metodológica que será utilizada para analisar os discursos do agronegócio referentes às propagandas para identificar quais estratégias de inclusão e exclusão de atores sociais são utilizadas nesse discurso publicitário. O último tem como objetivo identificar quem são os atores incluídos e excluídos no texto, como eles são representados nesse discurso, e quais aspectos ideológicos estão ocultos nessas estratégias.

Essa pesquisa pretende alcançar os grupos que são invisibilizados pela propaganda, através das estratégias de inclusão e exclusão, como camponeses, agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos, quilombolas, pois, entende-se que a propaganda publicitária age estrategicamente na desarticulação de grupos sociais ligados a terra, grupos engajados no fortalecimento da luta no campo e também no enfraquecimento do debate de políticas-públicas voltadas para esses grupos sociais que são subjugados a uma falsa ideia de unidade, de identidade coletiva e invisibilizados frente às ações apresentadas na propaganda do agronegócio.

1 O discurso na modernidade tardia

Muitas mudanças têm ocorrido no capitalismo contemporâneo e esse feito tem impactado em muitas áreas da vida social. Nas últimas duas décadas, aproximadamente, houve um período de profunda transformação econômica e social em escala global.

Economicamente, houve uma mudança relativa da produção em massa “Fordista” e do consumo de bens para uma “acumulação flexível”. Flexibilidade se tornou um conceito-chave e uma prática que abrange tanto a inovação tecnológica intensiva na diversificação de produtos e na flexibilidade da mão de obra, onde o trabalho de curto e de meio período é cada vez mais o padrão (Harvey, 1990). Ao mesmo tempo as unidades de produção são cada vez mais transnacionais. Politicamente o “Neoliberalismo” se estabeleceu internacionalmente. Estas mudanças profundas econômicas foram descritas como a introdução de uma nova era pós-industrial na organização do capitalismo moderno (Bell, 1978) (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 3, tradução nossa).

Ou seja, essas mudanças profundas no âmbito econômico e social em escala global foram descritas como a introdução de uma nova era, chamada de pós-industrial, na organização do capitalismo moderno.

As transformações culturais são justamente as facetas dessas mudanças econômicas, os avanços na tecnologia da informação, e principalmente nos meios de comunicação, que estão subjacentes às transformações econômicas e culturais, abrindo novas formas de experiências e conhecimento através da televisão e da internet.

De acordo com a teoria pós-moderna a realidade foi substituída por uma espécie de representação imagética, uma imitação do real, constituída por signos instáveis. Alguns teóricos como Giddens (1991) citado por Chouliaraki e Fairclough (1999) se referem a essa nova fase da vida social como “modernidade tardia”. Essas mudanças sociais criaram novas

possibilidades e oportunidades para muitas pessoas, mas também causaram transtornos e sofrimentos consideráveis para as sociedades, comunidades e indivíduos.

Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p.3, tradução nossa), “A alegação pós-modernista generalizada é que não há nada de prático que se possa fazer para mudar essa condição (BAUDRILLARD, 1983, 1988; LYOTARD 1984, 1990)”.

No entanto, essas mudanças são pelo menos em parte, o resultado de estratégias particulares, adotadas por grupos particulares, de interesses particulares, dentro de um sistema particular. Todas elas podem ser diferentes formas sociais que são produzidas por pessoas e podem ser mudadas por pessoas, porém estão sendo vistas como se fossem naturais. Inevitáveis. O que não é. A globalização e a complexidade desse processo global e econômico aumentam a nossa incapacidade de compreender o que está posto (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Urge, nesse sentido, a necessidade de uma teorização e análise da modernidade tardia que possa iluminar o novo mundo e também mostrar direções alternativas ainda não realizadas.

As Mudanças sociais dos últimos vinte e poucos anos, sem dúvida, aumentaram a necessidade dos estudos críticos do discurso. A pesquisa crítica na linguagem não é algo novo, a influência marxista na teoria da linguagem data desde 1920, no oeste europeu, e na América latina a partir de 1970. Portanto, autores que já trabalhavam na perspectiva da linguística crítica como Fowler (1979), Hodge e Kress (1993) e outros grupos naquela época eram muito motivados por um senso da importância social e política de uma perspectiva crítica sobre a linguagem na sociedade contemporânea.

A Análise Crítica do Discurso (ADC) estabeleceu-se internacionalmente nos últimos vinte anos como um campo de ensino e pesquisa interdisciplinar que tem sido amplamente utilizado nas ciências sociais e nas ciências humanas.

Atualmente, a ADC pertence a uma tradição de crítica linguística que está localizada dentro de uma versão da ciência social crítica que estabelece uma visão da vida social como prática social e do discurso como um dos vários elementos das práticas sociais que estão em uma relação dialética. Portanto, “[...] é importante, reconhecer a importância social do discurso sem reduzir a vida social ao discurso” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 6, tradução nossa).

1.2 A linguagem e o novo capitalismo

É certo que as transformações econômicas e sociais ocorridas em escala global também afetaram a linguagem. E, portanto, não podemos ignorá-las no âmbito de nossa pesquisa. Principalmente, porque tratamos diretamente de um discurso pensado e produzido pela ótica da economia de mercado para o público consumidor. Que aliado à mídia e a estratégias de publicidade atende aos interesses e anseios de uma determinada classe, que expressa, através desse aparato, seus interesses particulares e coloca-os em prática. Mantendo assim a hegemonia de uma classe sobre a outra.

Textos como elementos de eventos sociais (ver capítulo 2) têm efeitos causais, isto é, produzem mudanças. Em um primeiro contato, os textos podem provocar mudanças em nosso conhecimento (nós podemos aprender coisas novas a partir deles), nossas crenças, nossas atitudes, valores, e etc. Os textos também têm efeitos em longo prazo. Pode-se dizer, por tanto, que a experiência prolongada com propagandas contribui para moldar as identidades das pessoas como “consumidoras”. Os textos também podem iniciar guerras, contribuir com mudanças na educação, mudar relações industriais e muito mais. Seus efeitos podem incluir mudanças no mundo material, como mudanças em modelos urbanos, ou arquitetura e design de tipos específicos de prédios (FAIRCLOUGH, 2003, p. 8, tradução nossa).

Contudo, salientamos que, não podemos afirmar que características específicas dos textos provocam, automaticamente, mudanças no conhecimento ou no comportamento das pessoas, ou ainda efeitos na área política e social.

Segundo a abordagem crítico-realista da ADC, Barros (2015, p. 106) “o interesse em querer provar a causalidade por meio de regularidades repetidas é equivocado. A explicação vai depender da identificação de mecanismos causais, ou seja, de como eles operam e se eles foram ativados e sob quais condições”.

Segundo Fairclough (2003, p.8, tradução nossa) “Textos podem ter efeitos causais sem serem necessariamente regulares, pois muitos outros fatores no contexto determinam quais textos particulares têm tais efeitos e que variedade de efeitos o texto pode ter - por exemplo, o ponto de vista de diferentes intérpretes”.

O que temos que refletir sobre o momento emergente é que são aspectos socialmente construídos, que depois de produzidos afetam a construção discursiva ou textual no âmbito social.

A construção da realidade que também ocorre no âmbito discursivo é uma verdadeira luta pelo poder. Contudo, a realidade pode ser modificada, construída, reconstruída. Nós podemos construir textualmente nossa realidade através de nossas representações, porém o

efeito de nossas representações depende de vários fatores que incidem diretamente sobre o contexto, tais como a realidade social já existente, e quem a está construindo (FAIRCLOUGH, 2003).

No passado, o poder social de grupos, classes, organizações era definido pelo seu acesso a recursos materiais específicos como, a posse de terras ou capital, recursos simbólicos, tais como o conhecimento, a educação, a fama, ou a força física. Atualmente, essas formas de poder são determinadas pelo “poder simbólico”, é o controle sobre o discurso público (VAN DIJK, 2015, p.23).

Alguns discursos têm mais poder que outros, principalmente os discursos públicos, portanto quem tiver em mãos o controle do discurso público é quem vai controlar o acesso à verdade, e, portanto, terá o poder dominante e excludente em mãos.

Não há necessidade de coerção se se pode persuadir, seduzir, doutrinar ou manipular as pessoas. Nesse aspecto, segundo van Dijk (2015) pode-se compreender o poder como “controle social”.

O controle se aplica não só ao discurso como prática social, mas também às mentes daqueles que estão sendo controlados, isto é, aos seus conhecimentos, opiniões, atitudes, ideologias, como também as outras representações pessoais ou sociais. O controle da mente também significa o controle indireto da ação (VAN DIJK, 2015, p. 18).

A mídia, por exemplo, não é apenas um veículo de comunicação e inform(ação), mas também faz parte de uma rede empresarial de muito prestígio e influência nacional e internacional, e, que, portanto, também compõe o grupo das elites simbólicas. Os empresários do agronegócio também fazem parte dessa elite. Estes dois grupos, juntos com outros grupos que compõe a bancada ruralista, que têm representatividade e influência no Congresso Nacional, comandam as ações discursivas diretas e indiretas que circulam no meio social. A política e a mídia, sem dúvida, se influenciam mutuamente e controla uma a outra, ambas sendo por sua vez controladas por interesses comerciais fundamentais, para o mercado e o que é financeiramente viável (VAN DIJK, 2015, p. 24). Essa união entre os vários grupos elitistas colabora para o exercício e manutenção do poder dessas classes.

É importante refletirmos criticamente sobre esta forma de controle triangular exercida por esse grupo sobre os cidadãos, e se essa junção de interesses mercadológicos, políticos e privados têm colaborado para melhor informá-los ou o contrário, se ela tem sido apenas um instrumento de alienação e manipulação, ou ainda, se ela tem mudado ou não as estruturas sociais nas comunidades rurais tradicionais no Brasil.

1.3 O Agronegócio e a mídia

O agronegócio também chamado de agribusiness, em inglês, pode ser definido de diversas formas de acordo com sua escala espaço-temporal, Müller (1989) define o agronegócio como sendo fruto de uma relação que envolve a indústria e agricultura na fase em que a agricultura apresenta intensas conexões para trás, com a indústria para a agricultura, e para frente, com as agroindústrias. O agronegócio é uma forma de unificação das relações interdepartamentais com os ciclos econômicos e as esferas de produção, distribuição e consumo, relações estas associadas às atividades agrárias.

Atualmente, o agronegócio no Brasil tem sido mais lembrado pelas pessoas através do slogan global do “Agro é tech. Agro é pop. Agro é tudo. A indústria-riqueza do Brasil”. Trata-se de mais de 78 vídeos de uma campanha publicitária que atende ao setor do agronegócio no Brasil com o intuito de alavancar os números de aceitação frente aos telespectadores e consumidores. A campanha teve início em 2016, final do governo Dilma e se potencializou com a entrada do presidente interino Temer, logo após o impeachment da presidente. Desde então, a campanha nunca saiu do ar na televisão, o intuito dos idealizadores da campanha era que esta se fortalecesse diariamente, e que permanecesse não como algo esporádico na mídia, mas como algo do cotidiano do telespectador, latente em sua mente. Este ano de 2019, com a entrada do então, presidente, Jair Bolsonaro, que corresponde aos interesses de uma elite de extrema direita, com forte tendência à velha política, militarista, esse pensamento, que na década de 70 fortaleceu os movimentos do agrobusiness no Brasil e principalmente na região amazônica, têm agora, apoio total não só do Estado, mas da mídia de massa que tenta através do discurso publicitário não apenas legitimar-se, mas também manter sua hegemonia.

A Rede globo investe pesado na produção de uma campanha publicitária do agronegócio, e mostra através de números, a importância de cada produto agrícola, quanto foi produzido e faturado, e, principalmente o quanto gerou de emprego e renda para a sociedade. Tudo isso maquiado com imagens que ilustram as ações do agronegócio no campo, com investimentos em tecnologia de ponta voltada para a produção em larga escala, e que dela provém toda a riqueza do nosso país.

Isso passa a ideia de que o campo é um lugar desenvolvido e produtivo, ressaltando para a sociedade que o agronegócio é uma atividade importante e lucrativa para o Brasil e para o mundo principalmente para os países compradores dessas commodities, pois são eles os reais beneficiários do agro. Por traz de tudo isso, há um forte apelo comercial e

mercadológico, que sintetiza uma ideia de supervalorização do agronegócio, e repassa para o país a lógica capitalista de produção que o sustenta: a supervalorização da monocultura (da soja, milho, arroz, da laranja, do café, da cana-de-açúcar, etc) no campo.

1.4 A ADC e a abordagem crítico-realista

“Pesquisas de cunho realista tem como objetivo realizar análise causal (SAYER, 2000), ou seja, explicar por que o que acontece, de fato acontece. As relações causais subjazem a vários tipos de eventos – em outras palavras – explica como os eventos surgem – e tem sido central para a ciência” (BARROS, 2015, p.106).

Nesse sentido uma pesquisa em base realista ao explicar porque determinada situação ou fato existe, deve-se, em primeiro lugar, descobrir a natureza da estrutura ou objeto que possui tal mecanismo de poder.

Para a ADC a linguagem é parte irreduzível da vida social, o que pressupõe relação interna dialética da linguagem-sociedade, em que questões sociais são, em parte, questões de discurso e vice-versa (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, vii) (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 13).

Ainda, segundo Barros (2015), Chouliaraki e Fairclough (1999) inspirados no realismo crítico de Bhaskar (1998) desenvolveram um modelo de análise que pudesse identificar problemas sociais materializados em textos orais ou escritos. Essas múltiplas possibilidades transdisciplinares permitiram à ADC que se disseminasse na ciência social crítica, possibilitando aos analistas do discurso uma ampla compreensão da vida social.

1.5 Referencial Teórico

A pesquisa em questão tem como referencial teórico principal, a ADC (Análise do Discurso Crítica) e tem como conceito chave, o discurso. A ADC é compreendida aqui segundo a concepção de Fairclough (1995, 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999) partindo da compreensão de que se trata de uma abordagem científica interdisciplinar para estudos críticos da linguagem como prática social.

Segundo Ramalho e Rezende (2011, p.12), “A Análise de Discurso Crítica, em um sentido amplo, refere-se a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social”. Pois, se entende que as análises discursivas precisam articular as análises textuais às explicações de caráter social, como

conceito de “hegemonia”, tratado por Gramsci e “ideologia”, por Thompson, tratados de forma relacional com a análise do discurso crítica de Fairclough. Outros teóricos são relevantes para essa pesquisa, como van Dijk (2008), que traz novas contribuições sobre a ACD e mídia. Para fazer a análise dos dados a ADC propõe baseado na Linguística Sistêmico Funcional (LSF) um vasto arcabouço de categorias linguístico-discursivas de análise textual. Segundo Ramalho e Resende (2011, p.111) “Essas categorias auxiliam o mapeamento de relações dialéticas entre o social e o discursivo, permitindo a investigação de efeitos constitutivos de textos em práticas sociais e vice-versa”. Entendemos que as categorias devem refletir os propósitos da pesquisa em questão. Por tanto, em nosso trabalho a categoria que melhor reflete esses propósitos é a da “Representação de atores sociais” tratada por Van Leeuwen (1997). Esta categoria está diretamente relacionada ao significado representacional e a discursos particulares. Para completar o quadro de análise vamos incluir outra categoria que também está ligada ao significado representacional, “A transitividade”, segundo Cunha e Souza (2011, p.67) é entendida como uma categoria gramatical relacionada à meta função ideacional”, que está associado ao sistema, lexicogramatical da transitividade. De acordo com Halliday (2011) esse processo está centrado nos grupos verbais e é abordada pela LSF.

1.6 Representação dos Atores Sociais

A Representação dos Atores Sociais consiste em uma das formas de observar a identidade social, esta representação pode ser utilizada de forma estratégica para atender propósitos particulares do autor, ou seja, excluir ou incluir atores sociais em seu texto.

Segundo Van Leeuwen (1997, p.180) “As representações incluem ou excluem atores sociais para servir os seus interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem”.

A forma como esse discurso representa os interesses de um grupo em particular em detrimento de outros grupos é o grande problema em questão, pois determina quem tem poder, quem controla a produção, quem controla os consumidores, e os meios necessários para a produção. Segundo Nogueira (1949, p.18), “Empresários e comerciantes podem valer-se da propaganda para induzir o consumo de certos bens em detrimento de outros”. Nessa luta hegemônica, o agronegócio, em expansão no Brasil, encontra na mídia a força que necessita para expandir-se.

A exclusão pode dar-se por supressão ou encobrimento que significa colocar em segundo plano. Segundo Van Leeuwen (1997), na supressão, não há qualquer referência aos

atores em questão em qualquer parte do texto. Ela se realiza através do apagamento do agente da passiva e também pode se realizar através de orações infinitivas que funcionam como um participante gramatical, do apagamento dos atores sociais que se beneficiam de uma atividade, das nominalizações e dos nomes de processo que permitem a exclusão de atores sociais. Por encobrimento, os atores não estão completamente excluídos, mas pouco visíveis, pois foram empurrados para segundo plano. Colocar em segundo plano pode resultar de simples elipses ocorridas em orações infinitas formadas com os participios. Em todos esses casos o ator social excluído é incluído em algum lugar na mesma oração.

Van Leeuwen (1997, p.183) afirma que “as duas formas de exclusão secundarizam os atores sociais em graus diferentes, mas ambas desempenham seu papel na redução da quantidade de vezes que atores sociais específicos são explicitamente referidos”.

Por outro lado, a inclusão pode realizar-se de várias maneiras, segundo Van Leeuwen (1997, p.219) através da: ativação e passivação; participação, circunstancialização e possessivação; genericização e especificação; assimilação; associação e dissociação; indeterminação e diferenciação; nomeação e categorização; personalização e impersonalização; sobredeterminação.

Ainda, segundo Van Leeuwen (2008) apud Ramalho e Rezende (2011, p. 149) o modo como os atores sociais são representados nos textos não segue formalidades linguísticas, mas escolhas sócio-semânticas. Por estarem relacionadas a discursos particulares, as maneiras como atores sociais são representados em textos podem ter implicações ideológicas.

1.7 Análise do *corpus*

Nos textos em análise temos uma ampla gama de atores **incluídos e excluídos** pelo autor da propaganda que usa segundo seus interesses para fazê-lo.

Trata-se de um conjunto de peças produzidas desde o ano de 2016 até hoje. Já são mais de setenta vídeos dessa propaganda. Para este trabalho, vamos analisar 2 peças. Uma que apresenta atores excluídos e outra, atores incluídos.

Texto 1: Vídeo do café

Café é agro. **O café veio** da **África** para o **Brasil** há quase 300 anos. Hoje **somos** campeões mundiais na produção e exportação. Por ano **as fazendas brasileiras geram** 20 bilhões de reais. A exportação chega a quase 5 bilhões de dólares, e a cada ano aumenta a produção de café gourmet. No começo do dia ou depois das refeições o café está sempre presente. Tá no sorvete, nos doces e até na indústria de cosméticos que começa a usar o óleo do grão verde em produtos para a pele e cabelo. Café é sabor brasileiro, café é agro.

O **texto1** começa com uma metáfora **Café é agro**. Essa afirmação inicial na propaganda tenta ocultar, negar ou obscurecer a relação de dominação historicamente existente desde o Brasil colônia entre dominantes e dominados. Excluindo os atores sociais do contexto histórico. Relacionando apenas o produto como <agente> direto do agronegócio.

Ex: (texto1): O café veio da África para o Brasil há quase 300 anos.

No **texto1** observamos a exclusão dos atores sociais por supressão. O autor do texto substitui o ator social, o produtor (o escravo, negro), dando ênfase ao produto numa relação metonímica. A escolha representacional é dar autonomia ao enunciado e ocultar não apenas os atores sociais que participam do processo de produção, mas ocultando toda uma construção histórica que se deu em torno de 300 anos da dominação e da exploração da mão de obra escrava nas lavouras de café no Brasil. Dentro do processo histórico de crescimento ou de construção do agronegócio, a mão de obra escrava, teve seu papel central na produção da riqueza do Brasil e que nesse discurso está sendo ignorado, obscurecido, excluído.

*Ex: (Texto1): Hoje **somos** campeões mundiais na produção e exportação.*

O exemplo acima demonstra que houve uma avaliação positiva da agência dos atores responsáveis por essa produção do café, mas ela é expressa por uma elipse, o que encobre a agência dos atores e generaliza a vitória. Os verdadeiros responsáveis pela vitória não são apontados.

*Ex: (texto 1): Por ano **as fazendas brasileiras geram** 20 bilhões de reais. A exportação chega a quase 5 bilhões de dólares, e a cada ano aumenta a produção de café gourmet.*

Nesse exemplo, mais uma vez os atores sociais são substituídos por <nominalizações>: **As fazendas brasileiras** assim como **O café** ganham papel ativo roubando a cena dos reais atores sociais, aqueles que plantam o café, que colhem.

De forma geral, o objetivo do autor, ao excluir os atores sociais da cena, é legitimar através da <narrativização> o apagamento desse passado que se constituiu com a escravidão, omitindo as relações de poder, de lutas, para que se construa uma nova história na mente dos

leitores da qual os negros não sejam lembrados como os verdadeiros responsáveis pelo enriquecimento do Brasil.

Texto 2: Vídeo da indústria do coco

Coco é agro. **Coco foi trazido pelo portugueses** na época do descobrimento e se espalhou pelo litoral brasileiro. Hoje **os coqueirais empregam** 700 mil pessoas e **ocupam** 230 mil equitares em todo o país. **O faturamento no campo** chega a um bilhão e cem milhões de reais por ano. O coco tem muitas utilidades como óleo, como leite, ralado, na palha, no artesanato, no sabão, nos cosméticos, nos salgados e numa grande variedade de doces. A água de coco tem venda garantida na praia, na academia, no supermercado. O coco faz parte da vida do **brasileiro**. O coco é agro.

Ex: (texto 2) Coco **foi trazido pelo portugueses** na época do descobrimento e se **espalhou** pelo litoral brasileiro.

O que chama atenção no texto 2 logo de início é a presença de atores sociais **incluído por passivação**, representados como <pacientes>, apesar do ator não ser <ativo> isso não anula sua <agencia> no enunciado. Percebe-se aqui que os atores sociais são enaltecidos por serem europeus, colonizadores e terem marcado a história do Brasil. Chegando até mesmo a esquecer do genocídio causado por esse povo aos povos indígenas.

Quando comparamos esse texto com o primeiro percebemos as preferências, as escolhas, e o teor ideológico, que permeiam os discursos nessas propagandas.

Considerações

Vimos que as representações do agronegócio na mídia buscam atender dentro da lógica capitalista principalmente os países compradores dessas commodities, pois são eles os reais beneficiários do agro. Para que esse objetivo seja cumprido a propaganda utiliza várias estratégias discursivas pensadas sistematicamente por profissionais para moldar o mercado consumidor, e isso se deve ao papel do discurso nas transformações sociais.

Na análise dos dois textos da propaganda do “Agro é tech. Agro é pop. Agro é tudo.”, o texto 1 (O Café) e o texto 2 (O Coco) verificamos que o discurso veiculado pela mídia contribui principalmente para o enfraquecimento político de movimentos sociais, das

organizações populares, da memória, da cultura, da identidade e da luta de atores sociais ligados ao campo, que são invisibilizados perante o poder e a opinião pública, com um discurso que passa a falsa ideia de unidade, de identidade coletiva, quando na verdade estão subjugados aos mandatários do agronegócio e às relações de exploração do capitalismo avançado. Essa análise apesar de se referir a um vídeo de uma data não tão recente, ela continua fazendo parte de um conjunto de outras peças que continuam a ser replicadas com o mesmo teor ideológico, e, portanto, continuarão legitimando ações das elites dominantes do agronegócio (empresários, latifundiários, políticos, etc.) no espaço agrário como ferramenta de multiplicação e manutenção de seus poderes e acumulação de capital. A mídia, por sua vez, continuará também reforçando esses aspectos do capital hegemônico especulativo frente às populações tradicionais, ditando as culturas que devem ser praticadas no campo, contribuindo dessa forma para a despolitização, desorganização, fragmentação, reforçando o privado e a concorrência individual.

Referências

- BARROS, Solange Maria de. **Realismo Crítico e Emancipação Humana: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso**, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL editorial, 1989. Todos os direitos reservados a Editora Bertrand Brasil S.A.
- CHOULIARAKI, Lili. FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**, 1999.
- CUNHA, Maria Angélica da; SOUSA, Maria Medianeira de. **Transitividade e seus conceitos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção leituras introdutórias em linguagem, v. 2).
- DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432p.
- DIJK, Teun A. Van; HOFFNAGEL, Judith; FALCONE, Karina (Orgs.). **Discurso e poder**. 2ª Ed., 2ª reimpressão. São Paulo; Contexto, 2015.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Londres: Routledge, 2003, 270p.
- _____. Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. (Org.) Izabel Magalhães, Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FERREIRA, Dôuglas Aparecido. **Inclusão e exclusão: interfaces entre os pressupostos de Theo Van Leeuwen e a comunicação organizacional**. **Organicom**. São Paulo, Ano 15, n. 29, 2º sem., 2018.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. 2014. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras. 228p. ISBN 978-85-7591-326-0

MÜLLER, G. **Complexo agroindustrial e modernização agrária**. São Paulo: Hucitec, 1989. 148.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Potência, limites e seduções do poder**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

RAMALHO, Viviane. RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Coleção: Linguagem e sociedade. v. 1 Campinas: Pontes Editores, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FAFED/UFRGS, v. 20, n. 2, 1995.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). **Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222.

ABAETETUBA, OLHARES E REPRESENTAÇÕES

Lídia Sarges Lobato⁷⁸
Joyce Otânia Seixas Ribeiro⁷⁹

Introdução

O presente trabalho resulta de uma experiência etnográfica, realizada em um ateliê de brinquedo de miriti que se estendeu por quatro meses, na cidade de Abaetetuba, no estado do Pará. Nosso objetivo para o momento é fazer uma reflexão, acerca de uma cidade submersa em suas encantarias e representações, tornando visíveis conhecimentos *outros*.

Nas feitura dos brinquedos de miriti, novos conhecimentos vão surgindo lentamente; às vezes estes conhecimentos mais parecem tesouros submersos no fundo de um rio e a cada movimento em seu leito, vão flutuando, tornando-se visível. Para Scott (1999), é preciso tornar visíveis as dimensões da vida e das atividades humanas normalmente consideradas sem valor suficiente para serem mencionadas pela história convencional.

Embasadas nos aportes teóricos dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero, tais como Williams (1979), Hobsbawm (1984), Connadine (1984), Louro (2015), Loureiro (2016), Gomes (2013), dentre outros. A etnografia foi a metodologia escolhida pois, conforme Clifford (2016), situa-se ativamente entre poderosos sistemas de significados e coloca suas questões nas fronteiras entre civilizações, culturas, classes, raças e gêneros, decodificando, recodificando e revelando as bases da ordem coletiva, de inclusão e de exclusão. Assim, descreve processos de inovação e de estruturação.

1 Abaetetuba e suas encantarias

O surgimento da cidade de Abaetetuba está cravado na história e na temporalidade no ano de 1745, quando Francisco de Azevedo Monteiro navegava na companhia de sua família, sendo atingido por uma tempestade, levando-o a fazer uma promessa à Nossa Senhora da Conceição, caso sobrevivesse; a promessa consistia na construção de uma Igreja nas terras que aportasse, em agradecimento às preces alcançadas; desse modo, surgiu Abaetetuba, todavia, há divergências quanto a serem as primeiras pessoas a pisarem neste território.

⁷⁸ Professora, Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica/PPEB/NEB/UFPA. E-mail: lidiasarges@yahoo.com.br

⁷⁹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades/PPGCITI/UFPA. E-mail: joyce@ufpa.br

Abaetetuba é uma terra de artistas, diz Silveira (2012), lugar de efervescência de um saber-fazer que transcende as dicotomias de noções de cultura popular ou de cultura erudita, ou as atravessa, deslocando-as, redefinindo olhares e apontando novas perspectivas para pensarmos, produzi-la no contexto brasileiro e latino-americano. O viver caboclo torna-se uma referência, um viver e estar no mundo que mescla com a globalização cultural da economia em sua expansão temporal sobre espaços outros, instaurando dilemas e possibilidades, como uma tradição que está aberta ao diálogo com o novo e o diverso.

Imagem 1 - Travessia dos ribeirinhos, no fim de tarde em Abaetetuba



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=Abaetetuba+por+do+sol>, acesso em: maio de 2018.

Abaetetuba é uma cidade típica do interior do Pará, localizada as margens do Rio Marataúira com aproximadamente 153 380 habitantes, estimativa do IBGE⁸⁰/2017. Contornada por 72 ilhas, seus rios e igarapés entrelaçam-se entre si revelando a paisagem mais sublime de um povo guerreiro, que ao amanhecer renovam suas esperanças e no fim de tarde sonham com um amanhã melhor.

Suas encantarias fazem fluir o imaginário Amazônico. Conhecida no decorrer da história por múltiplas representações: *Pérola do Tocantins*, *Terra da Cachaça* devido a indústria de aguardente dos engenhos de cana de açúcar no início do século XX, *Terra das Bicycletas* em razão do grande número de bicicletas que circulavam nas ruas da cidade e pelo trabalho dos taxiclistas da época, que transportavam as pessoas por alguns trocados; *Capital Mundial do Brinquedo de Miriti* pela produção dos artesanatos de miriti; todas essas representações são marcas de um tempo histórico, submersa no modo de vida caboclo, uma *Terra de Homens Fortes e Valentes*.

⁸⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

De acordo com Loureiro (2016), os nascidos em Abaetetuba, sabem que é uma cidade encantada⁸¹. Ou era, antes de o processo de desencantamento do mundo ser iniciado, o que também se reflete na cidade. A condição mítica faz parte da geografia mágica do Pará Amazônico, e é essa força do imaginário ribeirinho local que ultrapassa a relação com o tempo passado, um tempo chamado poética do imaginário. A cultura do miriti está submersa em suas encantarias, transformando-se em uma das maiores expressões poéticas do imaginário ribeirinho.

A cidade é por assim dizer um retrato de uma cidade Amazônica, porém, situada em um contexto histórico do século XXI, um tempo marcado por profundas mudanças, avanços e conquistas que conseqüentemente acabam influenciando o próprio cotidiano das pequenas cidades.

De acordo com Gomes (2013, p. 19):

[...] o processo de modernização na Amazônia, do qual Abaetetuba é apenas uma tipificação, também incidiu sobre os deslocamentos do imaginário na região, modificando tanto suas paisagens como suas relações sociais, culturais e econômicas. Porém, as continuidades paralelas a esse processo ocasionaram uma leitura de outra cidade, submersa numa teia de solidariedades difusas de comunidade sendo desenvolvidas no interior das práticas urbanas.

A cidade sofre os efeitos do século presente, no qual as relações com o outro e com as máquinas são instáveis, sociedades líquidas, gerando outro processo do qual Loureiro chama de 'desencantamento do mundo, chamado por Gomes 'processo de modernização da Amazônia'; ambos lançam pistas na mesma direção de compreensão do encontro tenso entre as culturas global e local.

Temos então uma cidade com a força de um imaginário que está viva nas gerações mais antigas em conflitos com os nascidos do século XXI; desta última geração, poucos acreditam e se encantam com as lendas locais, como a da *Cobra Grande*, a *Ilha da Pacoca*, a *Lenda do Boto*, a *Lenda do Poço da Moça*. O que é real e no que acreditam é nas imagens das telas de celular, *tablet*, televisor, naquilo que as marcas de produtos de beleza e alimentícios ditam; histórias oralizadas nessa temporalidade não causam tantos efeitos, os desenhos animados de canal fechado sim; o que os avós dizem são coisa do passado, bobagem – até os costumes estão se reconfigurando. Os ribeirinhos com as tecnologias modernizaram seus instrumentos de navegação, bem como os brinquedos de miriti, pois o próprio processo de

⁸¹ Cidade encantada é submersa no imaginário, transfigurada nas lendas e mitos locais, Loureiro (2000).

feitura, os temas foram atualizados conforme as tendências, a relação com o global, revelando a convivência entre o tradicional e o inovador.

Esta cidade exprime diversos olhares que expressam a riqueza cultural das ilhas e bairros, que se entrecruzam com o fluxo contínuo do movimento das águas, dos moradores, da feira junto à fatura, desenhando um cenário de encontro e choque cultural. Uma cidade como muitas outras espalhadas pelo território brasileiro sofrendo os efeitos e alterações da globalização e das mídias. Seus efeitos vão tensionando os costumes, transformando o cotidiano das cidades interioranas, numa ebulição e profusão de cores, ritmos, tendências da moda, numa sinfonia de movimento que vai misturando as gerações, os modos de vida caboclo, ribeirinho, sempre conectados as tecnologias.

2 Olhares sobre a tradição de um artefato cultural

A tradição do brinquedo de miriti surgiu nas ilhas de Abaetetuba segundo relatos de artesãos e artesãs, por iniciativa de filhos/as de ribeirinhos/as que não tinham acesso aos brinquedos industrializados; assim, a bucha do miriti foi usada em uma das primeiras tentativas para modelar o brinquedo de miriti, devido sua leveza para flutuar nas águas dos rios e igarapés. Não demorou muito para que os coloridos brinquedos em miniatura, começassem a enfeitar as procissões dos Círios de Nossa Senhora de Conceição, em Abaetetuba, e de Nossa Senhora de Nazaré, em Belém; esta foi uma das formas que os promesseiros em um ato de fé e devoção, encontraram para agradecer as preces alcançadas.

Ao longo da história da humanidade o conceito de tradição foi negligenciado pelo pensamento cultural marxista, visto como algo secundário; isso porque a “[...] ‘tradição’ foi comumente entendida como um segmento relativamente inerte, de uma estrutura social: a tradição como sobrevivência do passado” (WILLIAMS, 1979, p. 118). Mas essa versão de tradição tão somente a sobrevivência do passado é frágil e, deste modo, Williams (1979, p. 118) nos apresenta outra versão: “[...] a tradição é na prática a expressão mais evidente das pressões e limites dominantes e hegemônicos. É sempre mais do que um segmento inerte, historicizado; na verdade, é o meio prático de incorporação mais poderoso”, as pessoas incorporam, vivem a tradição com seus valores no cotidiano. Mas o que não pode é confundir a tradição com costume ou rotina, para ambas existem suas diferenciações.

Hobsbawm (1984) ressalta que muitas vezes tradições que parecem antigas são

bastantes recentes, quando não são inventadas. Aqui, *tradição inventada* está sendo utilizada em sentido amplo.

Por 'tradição inventada' entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBBSAWM, 1984, p. 9).

Seguindo o pensamento do autor, a tradição do brinquedo de miriti, passou de geração para geração por meio da oralidade, encarregada de inculcar certos valores, normas de comportamentos, ideias, crenças. Porém, existe uma tentativa de estabelecer uma continuidade com o passado de respeito e de glória, o que nem sempre é possível, haja vista que a tradição é seletiva.

Deste modo, nem tudo desta tradição sobreviveu nos dias de hoje, pois apenas alguns aspectos foram selecionados, enquanto outros foram deixados de lado. Para confirmar este argumento, Williams (1979, p. 118) esclarece que uma *tradição seletiva* é uma “[...] versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e de um presente pré-modelado, que se torna poderosamente operativa no processo de definição e identificação social e cultural”. Na mesma direção, Hobsbawm (1984) alega que as tradições inventadas estabelecem com o passado uma continuidade que pode ser bastante artificial.

Williams (1979) afirma que nesta perspectiva a tradição é um aspecto da organização social e cultural contemporânea, no interesse do domínio de uma classe específica. É uma versão do passado ligada ao presente para ratificá-lo. A tradição do brinquedo de miriti possui alguns elementos, aspectos estruturantes: a estética, os temas tradicionais e inovadores e a *produção generificada* (RIBEIRO, 2015). A estética dos brinquedos, essa profusão de cores vibrantes, despertam olhares, deixando latente traços de rusticidade. Os temas tradicionais são aqueles mais procurados pelo público em geral, que traduzem as cenas pitorescas da cultura Amazônica. Os temas inovadores são aqueles produzidos em razão das influências da cultura globalizada, tecnológica e massiva. As culturas local e global estão em tensão, pois artesãos e artesãs estão no entre-lugar do encontro cultural.

Imagem 2 – Ribeirinho em sua canoa



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Imagem 3 – Chaves e Chapolin Colorado



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

As imagens acima expressam múltiplos olhares, culturas que se entrelaçam. Na imagem 2, temos a representação do ribeirinho, no seu cotidiano, em sua canoa. Já na imagem 3, os bonecos do Chaves e do Chapolin Colorado, bastante conhecido, pois é uma série de origem mexicana, exibida no Brasil, noutras palavras, podemos afirmar que é um reflexo da modernidade e de suas transformações em sociedade.

A tradição sobrevive atravessada pela modernidade, em um período de mudanças, conflito ou crise e, neste sentido, o ritual pode permanecer deliberadamente inalterado, de maneira a dar impressão de continuidade, comunidade e segurança, embora existam indícios contextuais esmagadores (CANNADINE, 1984). Em contrapartida, o povo revive a tradição, as glórias de um passado, mesmo que este reviver venha a sofrer transformações outras. Temos então, uma tradição, que dentro de suas possibilidades estabelece uma continuidade com um passado, que é parte significativa.

2.1 A tradição ritualizada no *Miritifest* e no Círio de Nazaré

O *Miritifest* é uma feira de exposição e vendas de artesanatos, acompanhada por atrações locais que ocorre anualmente no mês de maio, na cidade de Abaetetuba. Pensamos que este evento possui uma “[...] força integradora dos rituais e a maneira como eles personificam e refletem, sustentam e reforçam valores profundamente arraigados e generalizados entre o público” (CONNADINE, 1984, p. 114).

Os valores estão representados em várias peças, como casal de namorados/dançarinos, canoas, barcos, pessoas trabalhando, palafitas, roda gigante, animais,

expressando o modo de vida. Tais brinquedos podem ser vistos como textos. Connadine (1984, p.114-115) nos diz que “[...] como acontece com todas as manifestações culturais que podem ser tratadas como textos, ou todos os textos que podem ser tratados como manifestações culturais, exige-se uma descrição ‘ampla’, e não ‘restrita’”. Ao olharmos para os brinquedos como um texto, exige estudar o contexto no qual está inserido, redescobrir o “[...] significado do ritual no período moderno, é preciso relacioná-lo com o ambiente social, político, econômico e cultural específico em que ele de fato se realizava” (CONNADINE, 1984, p. 115).

Imagem 4 – Recepção dos habitantes e visitantes no Terminal Rodoviário na época do *Miritifest*



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2017.

A tradição é ritualizada no *Miritifest* e em alguns pontos específicos da cidade, inclusive no terminal rodoviário, um local de encontro, chegada e partida. A imagem acima de recepção é uma expressão cultural e de enaltecimento da tradição do brinquedo de miriti, uma mensagem está sendo repassada, quando se vê em pedaços de bucha de miriti a frase: *Bem vindos ao XIV Festival do Miriti Abaetetuba/Pa*; os pássaros estão relacionados a fauna da região, a cobra grande representando a lenda da cidade e suas encantarias, a montaria⁸² em um rio de peixe expressa a fartura nas travessias que fazem o ir e vir dos ribeirinhos; o fruto do miriti, a culinária, os cheiros e sabores, todos estes elementos foram criados e pensados pelos governantes (Prefeitura Municipal, Secretaria de Cultura e Associação de miriti) para divulgar a cultura local.

⁸² Transporte aquático usado para deslocamento para as ilhas.

“Para que as tradições sirvam hoje de legitimação para aqueles que as construíram ou se apropriaram delas, é necessário colocá-las em cena”, argumenta Canclini (2000, p. 162), do mesmo modo a tradição é colocada em cena no *Miritifest*, nos pontos estratégicos da cidade e no Círio de Nazaré. A cidade é o palco da bicentenária tradição do brinquedo de miriti, um artefato cultural que é considerado patrimônio cultural imaterial do estado, pela Lei Estadual 7.433/2010.

Precisamente, o patrimônio cultural é um conjunto de bens e prática que nos identificamos como povo ou nação e apreciado como um dom, algo que recebemos do passado com tal prestígio simbólico, as únicas operações possíveis é preservá-lo, restaurá-lo, difundi-lo, são a base mais secreta da simulação social que nos mantém juntos. Porém, não ocorre a quase ninguém pensar nas tradições sociais que expressam. A perenidade desses bens leva a seu valor inquestionável e torna-os fontes do consenso coletivo (CANCLINI, 2000).

Os bens culturais podem ser definidos pelos grandes centros históricos, músicas, festas, brinquedos de miriti, neste caso o que estar sendo levado em consideração não é sua materialidade, o palpável e sim suas múltiplas representações, o intangível. O patrimônio possui uma força política na medida em que é ritualizado em eventos e comemorações.

A teatralização do patrimônio é o esforço para simular que há uma origem fundadora, em relação à qual deveríamos atuar hoje. Essa é a base das políticas culturais autoritárias. O mundo é um palco, mas o que deve ser representado já está prescrito. As práticas e os objetos valiosos se encontram catalogados em repertório fixo (CANCLINI, 2000, p. 162).

O patrimônio torna-se o reflexo de uma suposta essência, é a encenação de um desejo e de perpetuação da ordem por meio da repetição. A teatralização é acompanhada do distanciamento, o ritual moderno inclui a possibilidade de nos distanciarmos e de olhar como espectadores aquilo de que estamos participando, ou seja, ao colocar nas mãos a miniatura de um brinquedo de miriti conseguimos apreendê-lo por inteiro, diferentemente de um monumento gigantesco. Canclini (2000) afirma que a miniaturização é parte integrante de uma estratégia discursiva destinada a engrandecer o significado, na medida em que permite em um só olhar apreendê-lo, já que cada miniatura remete a aspecto da vida na cidade ou no campo.

O *Miritifest* torna visível o patrimônio e a tradição do brinquedo de miriti. O patrimônio cultural também funciona como recurso para reproduzir as diferenças entre os grupos sociais

e a hegemonia dos que conseguem um acesso preferencial à produção e à distribuição dos bens. Os produtos gerados pelas classes populares costumam ser mais representativas da história local e mais adequadas às necessidades presentes dos grupos que fabrica, contudo podem alcançar alto valor estético e criatividade (CANCLINI, 2000).

O brinquedo de miriti adquire vida social contribuindo com a renda familiar, tendo relevância tanto econômica quanto cultural. A origem histórica dos brinquedos de miriti está perdida no tempo vago da cultura oralizada na Amazônia, acentua Loureiro (2000). Através da rememoração e da oralidade a tradição do brinquedo transforma-se em vias criando asas para a imaginação, revelando um desejo ou uma lembrança. O brinquedo de miriti é a própria utopia de cidade encantada, encarnada na cidade da arte (GOMES, 2013). Com seu colorido vibrante contagia, encanta e emociona, crianças, adultos e idosos, trazendo à tona lembranças vividas que o tempo levou. Acreditamos, que os brinquedos feitos de miriti não se resumem a simples brinquedos, pois são artefatos carregados de representações em miniaturas, que expressam os sonhos de um povo, de sua sensibilidade e criatividade.

Os brinquedos de miriti estão impregnados de uma artisticidade singular adequada ao material do qual é feito, representando a penetração dessa esteticidade nutrida no devaneio operativo e poetizante da vida amazônica. Revela uma sensibilidade instintiva participando objetivamente das formalizações da vida. O brinquedo de miriti é uma confluência dessas duas tendências que permitam converter em uma forma sensível o desejo de liberdade de espírito. O caráter lúdico convive com a beleza. O brinquedo de miriti, por sua aparência artística e sua destinação lúdica, é uma forma intercambial de jogo e de beleza. Mesmo porque, sendo arte um análogo do jogo, essa intersecção analógica constitui um dos fatores de legitimação do brinquedo de miriti como artesanato artístico (LOUREIRO, 2000, p. 373).

Tais brinquedos estão imbricados nos laços da artisticidade, da estética que vislumbram e nutrem a ideia poética da vida amazônica. Lugar de liberdade de espírito e de formalização da vida, ao mesmo tempo convive com os aspectos de ludicidade e com a beleza da arte das representações. Loureiro (2000), ressalta que os usos dos brinquedos de miriti como brinquedo infantil passaram a serem apreciados, agora nos museus, na decoração de ambientes públicos e privados, ou nas coleções particulares, havendo a conversão em brinquedos para serem contemplados e não mais para brincar. Converteu-se em objetos para adultos em um mundo sem idades, encenando uma transposição da conversão semiótica de artesanato em arte, por meio do qual cresce a função estética à medida que diminui a função lúdica. “Esse mundo sem idade guardado na memória da cultura originária e que constitui o

lugar das realidades imaginárias enraizadas na existência coletiva da sociedade amazônica” (LOUREIRO, 2000, p. 382), revela as raízes submersas que afloram em atividades de cunho material e simbólico do imaginário.

3 Representações da Mulher-artesã na tradição

O artesanato de miriti exprime as muitas formas de saberes-fazer gerando uma memória coletiva, dado que a criação e a potência dos brinquedos ultrapassam as fronteiras. “[...] Toda a força simbólica que o objeto de miriti carrega consigo o consubstancia, ligando-o às paisagens ribeirinhas, ao lúdico e ao sagrado” (SILVEIRA, 2012, p. 15). Os brinquedos de miriti são uma epifanização de uma cultura amazônica submersa sob as camadas culturais que foram empilhadas na Amazônia (LOUREIRO, 2000). Uma cultura alinhavada na cultura de gênero, que coexiste na tradição, marcando os corpos com suas normas e valores no emaranhado de relações de poder e resistência. O corpo de Dona Pacheco, mulher-artesã-chefe do ateliê, interlocutora da pesquisa etnográfica foi marcado por sentimentos de resistência à normalização da tradição, que dita qual seu lugar no ateliê e na sociedade, bem como suas atividades.

Louro (2016) aciona Butler e nos diz que o gênero “[...] é a contínua estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos, no interior de um quadro regulatório altamente rígido, que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser”. Na tradição, dentro dos ateliês há um quadro regulatório que controla as práticas e temas dos brinquedos, e que permite compreender que gênero é efeito de discursos, um discurso que nos antecede, que é histórico.

Louro (2015) argumenta que o corpo vem a existir por meio de um discurso generificado que se faz sobre ele, um corpo masculino ou feminino, e que a nomeação de um corpo implica, ao mesmo tempo, o estabelecimento de fronteiras mantidas pela repetição das normas de gênero. E estas nomeações de corpos definem em boa parte dos ateliês as atividades e o lugar que cada corpo poderá a vir ocupar. No entanto, Louro (2015, p. 15) salienta que:

O sujeito pode, sim, interpretar as normas existentes; pode resignificá-las, dota-las de um significado distinto; pode, eventualmente, organizá-las de um jeito novo, ainda que isso seja feito de modo constrangido e limitado. Efetivamente, estamos sempre fazendo isso. Todos os sujeitos interpretam,

de seu jeito, continuamente, as normas regulatórias de sua cultura, de sua sociedade.

Dona Pacheco como mulher e artesã-chefe, re-interpretou a seu jeito as normas regulatórias da tradição do brinquedo de miriti, a partir de sua primeira viagem a Belém para vender os brinquedos de miriti no Círio de Nazaré. Tais normas de gênero sempre vão se impor entre o sujeito e o mundo, porém, precisamos sempre fazer os desvios, driblá-las e, quem sabe, multiplicar possibilidades de ser. Para Louro (2017), as normas regulam e trabalham performativamente para materializar a diferença sexual.

Se o gênero não pode ser compreendido como algo que está dado ou que é inscrito nos corpos de uma vez só, de um só golpe, e sim como uma sequência de atos, é possível pensar que será apenas a reiteração continuada desses atos que cria sua aparência (ou sua ilusão) de naturalidade. A normatividade não está assegurada, ela é promovida, experimentada cotidianamente. Talvez se possa pensar que viver os gêneros dentro de tal normatividade se constitui numa espécie de estratégia de sobrevivência cultural, uma vez que aqueles e aquelas que não realizam a prescrição têm enormes custos morais, políticos, materiais, sociais (LOURO, 2017, p. 20).

Os corpos são constituídos socialmente com as marcas dos gêneros masculino ou feminino. Segundo Louro (2000), as identidades de gênero e sexuais são, portanto, definidas por relações sociais, moldadas por redes de poder em dada sociedade, ou seja, a materialização dos corpos é cercada por dispositivos de controle, e a partir de múltiplos discursos que produzem verdades que regulam e normalizam as práticas sobre os corpos de homens e mulheres.

Somos sujeitos construídos em razão da combinação efêmera de muitos marcadores sócio culturais; esta combinação efêmera fez com que Dona Pacheco, uma mulher, dona de casa, heterossexual, das classes populares, se tornasse também uma artesã e, mais que uma artesã, uma mulher pública. Quanto as transformações com relação ao corpo, Louro (2000) chama atenção para o seguinte: o corpo se altera com a passagem do tempo, com a doença, com mudanças de hábitos alimentares e de vida, com possibilidades de prazer ou com novas formas de intervenção médica e tecnológica. O fato é que de qualquer modo, investimos muito nos corpos, sejam corpos de homens ou mulheres, crianças ou velhos, por meio de muitas estratégias como exercícios físicos, procedimentos estéticos, roupas, perfumes, adereços e, sem perceber, inscrevemos nos corpos diferenciações e marcas identitária.

Conclusão

Acreditamos que um dos nossos maiores desafios apresentados nesta investigação, foi trazer para a superfície, uma cidade submersa, para além do caos, uma Abaetetuba de cores e sabores, de múltiplos olhares e representações. Lembrando que isso, não significa romantizar, e sim, se permitir olhar por outras lentes.

A trilha etnografia nos permitiu transitar pelo mundo do ateliê de brinquedo de miriti, pela cidade e pela história de uma mulher-artesã, nesta trama cruzamos as fronteiras de gênero na tradição bicentenária, uma tradição inventada e seletiva, que estabelece uma suposta continuidade com um passado de glórias, ancoradas na crença de que existe trabalho bruto e trabalho leve, denominada *produção generificada* que foi se naturalizando de geração para geração, através da oralidade. Uma tradição alinhavada e ritualizada no *Miritifest* e no Círio de Nossa Senhora de Nazaré em Belém, por fim, os brinquedos de miriti em si revelam as raízes submersas que afloram as memórias e o imaginário ribeirinho, que exprimem olhares, representações e modos de vida, ser e de viver, no entanto, há resistências.

Referências

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa Souza Cintrão, Ana Regina Lessa. 3ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

CLIFFORD, James. Introdução: verdades parciais. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George (Orgs.). **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Trad. Maria Cláudia Coelho. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens Edições, 2016.

CONNADINE, David. Contexto, execução e significado do ritual: a Monarquia Britânica e a “invenção da tradição”, c. 1820 a 1977. In: HOBSBAWN, E. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GOMES, Jones da Silva. **Cidade da Arte: uma poética da resistência nas margens de Abaetetuba**. Tese (Doutorado). Belém: PPGCS/IFCH/UFPA, 2013.

HOBSBAWM, Eric. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Abaetetuba encantada como utopia social. **Revista PZZ**. Edição 22, Belém, 2016.

_____. **Obras reunidas**. Volume 4, São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Flor de Açafreão: Takes Cuts Close-ups**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. Pedagogia da Sexualidade. In: _____. (Org.) **O corpo Educado**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Uma Sequência de atos. In: Queer: Cultura e Subversões das identidades. **CULT - Revista Brasileira de Cultura**. São Paulo, Editora Bregantinin, n. 6, jan., 2016. ISBN 85-89882-17-9.

RIBEIRO, Joyce Otânea Seixas; LOBATO, Lídia Sarges; PINHEIRO, Delisa Pinheiro. Brinquedo de Miriti: Tradição, Currículo Cultural e Relações de Gênero. **Anais I Seminário Nacional Formação Pedagógica pensamento Nômade**: Experimentações Curriculares. 09 e 10/04, Rio Grande do Sul, 2015a.

SCOTT, Joan W. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tania Regina Oliveira (Orgs.). **Falas de gênero**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu de. Miriti das águas, das Ilhas ... De Abaeté. In: **Miriti das Águas**. Pesquisa Etnográfica I Estudo da Coleção do Museu do Círio Aquisição de Acervo I Exposição Museológica, out., 2012.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1979.

PROTAGONISMO, RESISTÊNCIA, PERFORMATIZADO PELO CORDÃO JUNINO BOI PINGO DE OURO DO CRAS SÃO SEBASTIÃO NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA

Marléa de Nazaré Sobrinho Costa⁸³

Considerações Iniciais

O presente estudo procura examinar os textos do Cordão Junino Pingo de Ouro realizado no ano de 2016 pelo CRAS São Sebastião. O CRAS é a porta de entrada da Assistência Social. É um local público, localizado prioritariamente em áreas de maior vulnerabilidade social, onde são oferecidos os serviços de assistência social, com o objetivo de fortalecer a convivência com a família e com a comunidade. Atuam com famílias e indivíduos, promovendo a orientação do convívio sócio familiar e comunitário. Suas ações são concretizadas por meio do Programa de Atenção Integral às Famílias (PAIF) e do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Este serviço, segundo a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, é “forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. Organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao

A hipótese de investigação é que o folguedo enseja formas inovadoras de compreender as relações de poder, exclusão, desigualdades sociais, utilizando-se da arte como instrumento de intervenção social. Serão analisados tanto o texto teatral quanto a performance da apresentação. Trata-se da articulação entre os conteúdos presentes no texto teatral do folguedo em questão e a própria encenação enquanto movimento performático, que se configura como um meio de materialização de múltiplas formas de expressão da linguagem como mecanismo de demarcação de um lugar de fala historicamente desprestigiado e marginalizado.

Assim, todos os elementos construídos em torno da linguagem escrita, da linguagem corporal, da oralidade, dos costumes, são compreendidos como manifestações de uma

⁸³ UFPA/Campus Universitário do Baixo Tocantins. E-mail: marllacosta@bol.com.br

poética de resistência que não apenas procura afirmar e reafirmar a presença e a necessidade de preservação de práticas culturais, inerentes aos membros que tradicionalmente as compartilham, mas também visa propor o enfrentamento de determinadas práticas de aculturação e à perspectiva conservadora que marginaliza e inferioriza a cultura popular.

A mediação teórica do estudo contempla o conceito de *resistência* proposto por Alfredo Bosi no livro *Literatura e Resistência* (2002), no qual o autor define a categoria tanto em sua constituição imanente – isto é, aquela que considera a literatura como uma arte de resistência independentemente de seu contexto histórico e que, nesse sentido, situa no campo da linguagem escrita a materialização dessa resistência –, quanto em sua constituição ética, em que um evento histórico – neste caso, a Segunda Guerra Mundial – e suas consequências posteriores determinam o surgimento da literatura de resistência enquanto gênero literário.

Em nosso estudo, pensamos ser possível estender sua significação para o campo da cultura popular. Tentaremos verificar a possibilidade de aplicação das duas perspectivas interpretativas do conceito de resistência.

1 Análise interpretativa do *Cordão do Boi Pingo de Ouro*

*Pingo de Ouro está aqui.
Ele já chegou.
Trouxe no pescoço uma fita
Que eu ou dar pro meu amor*

*Vem meu amor
Vem comigo acompanhar
O palco, praças e ruas
Nosso boi se apresentar
Vamos pular
Vamos sorrir
Vamos cantar
Não maltrate nosso boi
Que é o melhor boi do lugar.
(Música de entrada do Boi Pingo de Ouro)*

A origem dessa dos Cordões Juninos no município de Abaetetuba, remonta à primeira década do século XX, com as primeiras apresentações dos *Cordões de Pássaros*, *Cordões de Bois* e *Cordões de Insetos*. As manifestações surgidas nesse período perduraram até as últimas décadas do século XX, especialmente durante as décadas de 80 e 90. Depois desse período, o

evento deixa de acontecer. De acordo com Paes Loureiro: “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” (LOUREIRO, 2015, p. 98).

No ano de 2010, os Cordões Juninos voltam a ser realizados em Abaetetuba, mas a partir de uma dinâmica diferente. Desta vez, a iniciativa de sua realização renasce de um projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS, que vê na referida manifestação popular como uma estratégia de intervenção social.

Ainda em 2005, teve início a implantação dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), no município de Abaetetuba. Essas unidades públicas estatais foram estrategicamente construídas em áreas de vulnerabilidade social. Os CRAS atuam com famílias e indivíduos, promovendo a orientação do convívio sócio familiar e comunitário. Suas ações são concretizadas por meio do Programa de Atenção Integral às Famílias (PAIF) e do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). De forma complementar, o programa e o serviço atuam na prevenção de situações de risco social e no fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Nesse contexto, o *Festival de Cordões Juninos* figura como uma das principais estratégias de intervenção social dos CRAS junto aos territórios do município de Abaetetuba. Durante o primeiro semestre de cada ano, técnicos e educadores sociais, além de crianças, adolescentes e seus familiares, usuários⁸⁴ dos programas sociais, realizam o trabalho de pesquisa em seus respectivos territórios. Textos teatrais e composições musicais são criados a partir de um conjunto de temáticas sociais já exploradas pelos grupos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

O Cordão Junino Boi Pingo de Ouro é constituído por usuários do CRAS São Sebastião. O enredo abordado no ano de 2016, retrata a vida de uma família, moradora da região das ilhas de Abaetetuba, formada pelos personagens, João, Tereza e seu filho Chico. Estes migram para a cidade em busca de melhores condições de vida.

Ao chegar na cidade, se deparam com inúmeros problemas sociais, como a exclusão pela pobreza, não inserção no mercado de trabalho formal e informal, estratégias

⁸⁴ São cidadãos, sujeitos de direitos e coletivos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos social e pessoal, que acessam os serviços, programas, projetos, benefícios e transferência de renda no âmbito da Política Pública de Assistência Social e no Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

diferenciadas de sobrevivência que pode gerar risco social e pessoal, como o trabalho infantil, ato infracional, exploração sexual. O cenário é o bairro periférico de São Sebastião, conhecido por muito tempo, por seu elevado índice de violência.

Um exame da passagem abaixo permite compreender melhor o que dissemos acima:

João: é meu filho não adianta ficar aqui reclamando. Está cada dia mais difícil trabalho nessa terra. Daqui a gente só está tirando pra comer.

João: mulher eu tava conversando com o compadre Manoel, ele disse que na cidade é muito melhor pra nós. Tem escola, tem trabalho, casa boa pra morar. Vamos mulher!

João: A filha do compadre vai se doutora. Olha o Chico atrasado nos estudos porque a escola mais perto daqui fica duas horas de remo. O compadre tem emprego bom. A roça não tá dando nem pra boia.

Ainda adolescente, ao chegar no bairro, Chico, um adolescente de 17 anos, para ajudar no sustento da família, vai vender lanche nas ruas. Nesse ambiente se encanta por uma moça chamada Catirina. Para conquistar seu coração, terá como condição que entrar para uma gangue. A experiência trará sérias consequências para sua vida e de sua família. Cazumbá, morador antigo do bairro pergunta a Chico se ele sabe o que essas gangues fazem e Chico responde que não, mas para ficar perto de Catirina, fará qualquer coisa. Chico é apresentado a gangue e descobre que para entrar no grupo terá que passar por algumas tarefas, dentre elas, entrar na casa de Seu Belarmino, homem honrado, turrão e muito religioso o fazendeiro que veio morar na cidade, a única coisa que pode trazer com ele foi seu boi predileto chamado Pingo de Ouro.

Então é pedido a Chico que pegue a língua do Boi Pingo de Ouro como prova de sua lealdade. Este para provar o seu amor corta a língua do boi. Para salvar seu boi de estimação o fazendeiro busca ajuda na medicina, na religião e na pajelança. Apesar de todas as tentativas, a língua do boi não será reconstituída.

Como é possível notar nas fotografias abaixo e no texto, o enredo do folguedo contempla personagens do imaginário amazônico e agrupa uma série de representações simbólicas, como a morte e a ressurreição, a luta entre o bem e o mal, além da cosmologia que determina os aspectos culturais e o modo de vida do caboclo ribeirinho. Nos enredos abordados nos cordões de bichos, o tema é sempre o mesmo, a caçada, morte e ressurreição do animal. Agregam aspectos como o sofrimento, a família de nobres ou fazendeiros. No caso do Boi Pingo de Ouro, a trama não vai se diferir desses aspectos. É Dentro desse contexto que

usuários dos serviços sócio assistenciais criam e recriam um teatro popular abordando vivências de seu cotidiano, “o imaginário assumiu desde sempre o papel de dominante no sistema de produção cultural amazônico” (LOUREIRO, 2015, p. 86).

O Cordão Junino Boi Pingo de Ouro abordou o tema “Cultura de Paz”, o que potencializou que o texto teatral trouxesse a realidade local, expressa pelas vivências de seus jovens e adolescentes e suas famílias frente aos problemas sociais, quem cercam aqueles territórios. No texto teatral escrito, essa defesa de valores se faz notar por um vocabulário e um conjunto de expressões que reforçam o lugar de enunciação do caboclo ribeirinho, sua forma peculiar de expressão oral. No ato de representação do texto, isto é, na performance, esse vocabulário e as expressões ganham mais densidade e conseguem materializar de forma mais dinâmica essa estética da resistência. Para Paes Loureiro, o estético é “uma experiência íntima, ampla e profunda, rica de sensibilidade e emoção, testemunhando vivência singular e revelando capacidade inigualável de criação e de formas” (LOUREIRO, 2002, p. 80).

Imagem 1 - O Cordão Junino Boi Pingo de Ouro.



Fonte: acervo fotográfico SEMAS.

Imagem 2 - Cordão Junino Boi Pingo de Ouro.



Fonte: acervo fotográfico SEMAS.

De modo geral, essas experiências fazem resistência a um conjunto de problemas sociais diagnosticados nos diversos territórios de Abaetetuba, como o trabalho infantil, a violência sexual, a destruição do meio ambiente, o ato infracional e apontam para novos caminhos e novas perspectivas de vida de sujeitos antes só reconhecidos por sua vulnerabilidade e marginalização social. Segundo a Política Nacional de Assistência Social, “uma visão social capaz de entender que a população tem necessidades, mas também possibilidades ou capacidades que devem e podem ser desenvolvidas. Assim, uma análise de situação não pode ser só das ausências, mas também das presenças até mesmo como desejos em superar a situação atual” (PNAS, 2015, p. 15). Alfredo Bosi, em seu ensaio “Narrativa e resistência”, do livro *Literatura e resistência* (2002), propõe a ideia de que a literatura, e, de maneira geral, a arte, é constituída por um processo de *resistência imanente*, isto é, configurada na própria linguagem, na própria elaboração estética, e, nesse sentido, localiza-se em todo fazer artístico realizado ao longo da história.

Sobre essa segunda forma de resistência, Bosi afirma que seu surgimento está associado ao período imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial, quando artistas passaram a representar os horrores da guerra como forma de fazer denúncia e produzir um efeito reflexivo sobre a mesma. O autor considera, portanto, que a guerra é o terreno que deu

origem ao gênero literatura de resistência, uma literatura eticamente comprometida com a luta contra a opressão e com a necessidade de lembrar dos efeitos catastróficos da guerra para que não se repita.

Entendemos que o texto teatral e a performance estão alinhados a esse sentido de uma resistência imanente, pois a linguagem popular privilegiada é tipicamente cabocla, constituída por palavras, expressões, gestos e comportamentos próprios da organização social ribeirinha. Sua configuração estética faz resistência ao apagamento da cultura popular abagetubense, como veremos mais adiante. No que diz respeito à materialização dessa resistência no campo da linguagem, isto é, no campo da estética, Bosi afirma que ela tem “voz, tem gesto, tem rosto” (BOSI, 2002, p. 121). Isso significa dizer que, no contexto de sua realização, do ponto de vista estético, a resistência é representada por imagens, pelos sons emitidos, pelo tom das vozes, pelas expressões faciais e movimentos dos corpos, pelos gestos diante de uma determinada força opressora e conservadora.

Também entendemos, a partir da proposta de Bosi, que o texto teatral e a performance de apresentação do *Cordão* em foco podem ser pensados a partir da ideia de literatura de resistência enquanto gênero literário surgido no pós-guerra. Embora o objeto do presente estudo não trate ou faça qualquer referência a questões ligadas à guerra, entendida aqui em sua acepção mais tradicional, o simples fato de haver representação de antagonismos formais no contexto da obra, isto é, a presença de forças contrárias em que a parte mais vulnerável propõe luta pela sobrevivência sua caracterização como literatura de resistência – ou, para melhor adequar o termo ao nosso objeto de estudo, arte de resistência.

Na exigência de um desdobramento desse conceito de resistência, é no terreno dessa relação antagônica entre resistência e autoritarismo que pensamos situar, reservadas todas as demais e certamente mais abrangentes articulações e aplicações que a referida categoria possa ter.

Essa manifestação popular dá voz e eleva à condição de protagonistas grupos sociais estigmatizados, marginalizados, oprimidos pela selvageria capitalista. Dessa maneira, não apenas o evento artístico se localiza no campo da resistência, mas também a própria constituição dos sujeitos pertencentes a esses grupos, uma vez que, por meio da experiência artística, adquirem autonomia reflexiva e tornam-se mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

O Cordão do Boi Pingo de Ouro, por si só, atrai uma simbologia variada de culturas. Para Alfredo Bosi, a definição antropológica do termo *cultura* é a mais importante para se pensar no caso brasileiro, pois engloba um conjunto muito abrangente de “fenômenos simbólicos”, por meio dos quais a vida imaginária do povo brasileiro é dinamizada, e “que vão do rito indígena ao candomblé, do samba-de-roda à festa do Divino, das Assembleias pentecostais à tenda de umbanda [...]” (BOSI, 1992, p. 329). Nesse sentido buscamos compreender a participação dos usuários dos serviços sócio assistenciais como possuidores de uma tradição, de um contexto que lhe garante base para seus objetivos, produções e trabalho.

Considerações Finais

No percurso de escrita deste trabalho, procuramos analisar o Cordão Junino Boi Pingo de Ouro, a partir da ideia de que ele é constituído por uma poética da resistência que se faz notar nos seus elementos estéticos, culturais e religiosos. Para tanto, apresentamos o início das realizações dos cordões no contexto do município de Abaetetuba. Discorremos sobre o conceito de resistência para dar maior clareza à sua articulação com o objeto de estudo. Contemplamos uma apresentação da forma textual e performática da constituição do *Cordão* em estudo e partimos para a análise dos seus aspectos estéticos e culturais.

Em síntese, podemos dizer que o Cordão Junino Boi Pingo de Ouro construiu elementos em torno da linguagem escrita, da linguagem corporal, da oralidade, dos costumes, dos ritos e lendas que são compreendidos como manifestações de uma *poética de resistência*, não apenas para afirmar e reafirmar a presença e a necessidade de preservação de práticas culturais e religiosas, mas também propõe o enfrentamento de determinadas práticas de aculturação e à perspectiva conservadora que marginaliza e inferioriza a cultura popular.

Referências

BOSI, Alfredo. “Narrativa e resistência”. In: _____. **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 118-135

BOSI, Alfredo. “Cultura brasileira, culturas brasileiras”. In: _____. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004)**. Brasília, 2005, p.44.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **A Tipificação Nacional dos Serviços Sócio assistenciais**. Brasília, 2014, p.16.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São: UNESP, 2005, p 184.

IAMAMOTO, Marilda V. **O serviço social a contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 2015, p. 98-315

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes. **O teatro que o povo cria**. SECULT/PA, 1997, p. 91.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABAETETUBA. **V Festival dos Cordões Juninos**. Mídia Digital (vídeo). Duração: 09'25'', 2014.

OS TRAÇOS DE COLONIALIDADE DA “PRODUÇÃO GENERIFICADA” DO BRINQUEDO DE MIRITI E A RESISTÊNCIA DO FEMINISMO DECOLONIAL

Joyce Otânia Seixas Ribeiro⁸⁵

Maylana Emanuelle Pereira dos Santos⁸⁶

Clarice Almeida dos Santos⁸⁷

Introdução

Este trabalho analisa a *produção generificada* do brinquedo de miriti como produto da colonização lusitana, considerando significados como o patriarcalismo e o catolicismo, colocados em circulação durante os processos de colonização e descolonização do Brasil. As informações sobre a *produção generificada* foram produzidas durante dez meses de trabalho etnográfico (CLIFFORD, 1998) em dois ateliês de produção do brinquedo de miriti, situados na cidade de Abaetetuba/Pará, tendo como interlocutores e interlocutoras duas famílias de artesãos do miriti. O aporte teórico conta com o *giro decolonial*.

Na tentativa de uma breve cartografia do Grupo Modernidade/Colonialidade, retomando sua origem, seus integrantes e sua produção intelectual⁸⁸, é possível dizer que o Grupo Modernidade/Colonialidade tem início com um artigo seminal de Anibal Quijano, publicado no ano de 1998. A partir de então, vários estudiosos da região como Quijano, Walter D. Mignolo, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Eduardo Restrepo, Catherine Walsh e Maria Lugones, passam a se reunir para pensar a colonialidade. Este grupo analisa a situação política e epistêmica da América Latina, partindo da reflexão sobre a aventura colonial europeia para produzir uma teorização denominada de *giro decolonial*.

A compreensão do *giro decolonial* passa por uma retomada do colonialismo e da colonialidade. O colonialismo é um antigo modo de controle externo – do território, dos recursos da produção, do trabalho, da política e da cultura dos povos colonizados – praticado por certa nação imperial. A aventura colonial, como bem sabemos, tem início com as missões cristãs do século XVI e se estende até após a 2ª Guerra Mundial.

⁸⁵ Professora da FAECS/Campus Universitário de Abaetetuba e do PPGCITI/UFPA. E-mail: joyce@ufpa.br

⁸⁶ Bolsista de IC/Pibic/CNPq/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA. E-mail: maylana123@yahoo.com

⁸⁷ Bolsista de IC/Pibic/CNPq/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA. E-mail: claricemk93@gmail.com

⁸⁸ Para mais sobre, ver: RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colombia: Universidad del Cauca, 2010.

Restrepo e Rojas (2010), esclarecem que é preciso evitar confundir colonialismo com colonialidade; o primeiro é uma forma de dominação político-administrativa das colônias pelas metrópoles; já a segunda, é um padrão de poder global bem mais profundo e duradouro. Assim, a colonialidade é um padrão de poder de longa duração, considerada o lado obscuro da modernidade e que está em plena operação sobre as experiências hoje, o que impõe redobrar as iniciativas de reflexão sobre suas ações e efeitos. Adicionalmente, para os autores acima mencionados, é preciso evitar confundir descolonização e decolonialidade. A descolonização diz respeito aos movimentos de independência política das colônias no final de século XVIII ainda inconclusa, e a decolonialidade se refere ao processo de superação de domínio territorial e cultural vivido pela América Latina.

Muitos estudos sobre a modernidade foram produzidos, porém, os do Grupo Modernidade/Colonialidade promovem um estudo inovador. Para o grupo, a modernidade e o capitalismo têm sido duramente criticados por Marx, Freud, Nietzsche, Adorno e Horkheimer até chegar ao amplo espectro das teorizações pós-modernas, porém, Quijano (2005) argumenta que tais críticas são bastante parciais por estarem borradas pelo eurocentrismo.

Para Quijano (2005) e Mignolo (2005), na América Latina ainda pensamos a partir de excessiva obediência aos conceitos, categorias e axiomas europeus. Assim fazendo, mantemos uma identidade disciplinar com as Ciências Sociais e a filosofia ocidental, com sua cosmovisão fechada no grego, no latim, e nas seis línguas europeias modernas⁸⁹. Porém, nesta civilização de violência e morte, algumas vozes críticas cartografaram as insanas manifestações da irracionalidade moderna, mascaradas por representações de civilização salvadora. Ao produzir novas armas para serem usadas no *front* decolonial, promoveram impactos teórico-políticos na América Latina, com o chamado *giro decolonial*, uma reação as *colonialidades*.

O *giro decolonial* coloca em cena outra ética, outra política e outra episteme, e se movimenta para além de algumas abordagens dos Estudos Culturais e dos estudos pós-coloniais por considerar difícil aplica-las nesta região, em razão da particularidade das experiências, trajetórias intelectuais e políticas próprias da América Latina. Como o sistema-mundo moderno/colonial se impôs de forma violenta e brutal nas Américas, o processo de dominação se materializou pela imposição da *colonialidade de gênero* que categorizou o

⁸⁹ Segundo Quijano (2005), as seis línguas europeias modernas são: inglês, francês, espanhol, italiano, português e alemão.

homem e a mulher e, ainda, quem seria humano e não-humano. Diante disso, o desafio é formular teorias regionais, constituindo uma *episteme* mestiça, que se constitua como um modo de agir e de pensar, considerando a política do lugar e a interculturalidade em tempos de globalidade imperial.

Com estes esclarecimentos, resta apresentar a organização do artigo. Iniciamos descrevendo a *produção generificada* buscando compreendê-la como resultante da *colonialidade de gênero* em contínua circulação desde o início do processo de colonização do Brasil; em seguida, exploramos os contornos teóricos da *colonialidade de gênero*, para encerrarmos argumentando em favor do feminismo decolonial, pois consideramos que este é capaz de desnaturalizar a cultura de gênero colonial e seus efeitos, quais sejam, o separatismo espacial, a hierarquia, e a desigualdade entre artesãs e artesãos, cuja a expressão mais visível é a desvantagem das artesãs.

1 A produção generificada do brinquedo de miriti

O artesanato de miriti, popularmente chamado de brinquedo de miriti, é duplamente central para a economia e para a cultura de Abaetetuba: tem centralidade econômica, por garantir renda a centenas de famílias, e centralidade cultural, por ancorar a bicentenária tradição e o patrimônio cultural. Em outro lugar já exploramos a invenção desta tradição com o apoio de Hobsbawn (1984) e Williams (1992), refletindo também sobre o patrimônio cultural imaterial⁹⁰. Aqui, vamos nos ater a apenas um dos elementos desta tradição: a *produção generificada*.

A produção do brinquedo de miriti se dá por meio de um processo que denominamos de *produção generificada*, que é ancorado na crença de que existe trabalho *bruto* e trabalho *leve*. Os homens fazem o *trabalho bruto*, caracterizado pelo cortar e modelar as peças, bem como lixar, aplicar massa e/ou selador; o corte conta dois momentos: o corte dos braços de miriti da palmeira do miritizeiro, que qualquer homem pode fazer; e o corte-modelagem dos brinquedos, realizado nos ateliês. É importante ressaltar que, independente de qual seja o tema do brinquedo, é só o artesão-chefe quem corta e modela. Por sua vez, o *trabalho leve*

⁹⁰ RIBEIRO, Joyce; SARGES, Lidia; DÁCIO, Igora. A representação cultural do corpo no artesanato de miriti. Anais V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades – Salvador, 2017; RIBEIRO, Joyce; SARGES, Lidia; DÁCIO, Igora; ALEXANDRE, Joneide. *A produção generificada* do brinquedo de miriti: espaço para o re-existir por meio da pedagogia decolonial. Anais 38ª Reunião Nacional da ANPED; RIBEIRO, Joyce; SARGES, Lidia; ALEXANDRE, Joneide. Brinquedo de miriti: a *força pedagógica* da cultura local no currículo. Revista Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p.227-245, mai./ago., 2017. ISSN:2236-0441

é desenvolvido pelas mulheres, e envolve a pintura e o acabamento das peças. Em geral, nos dois ateliês pesquisados⁹¹ não havia a percepção da divisão generificada de tarefas, pois os artesãos e as artesãs foram enfáticos em afirmar que nunca haviam percebido tal divisão, e que a consideraram natural.

O corte-modelagem é considerado um “dom”, uma tarefa quase sagrada, que compete só aos homens, são considerados destemidos e habilidosos, já que para eles/elas este não é um trabalho simples e fácil, pois requer destreza e técnica. A crença no suposto *dom*, segundo Canclini (1989), está na fé de que a inspiração dos artesãos emana dos deuses. Há outros discursos que justificam a masculinização do corte-modelagem: o suposto perigo e a consequente exigência de habilidade. Isto porque, para proceder ao corte-modelagem o artesão-chefe manuseia uma faca com fio cortante, considerada excessivamente perigosa, pois cotidianamente até o artesão mais hábil e cuidadoso sofre com ferimentos nas mãos. A permanente ameaça de ferimentos em mãos pouco habilidosas mantém o corte-modelagem como tarefa masculina, e a pintura-acabamento como tarefa feminina, pois além de serem consideradas mais delicadas e pacientes, as mulheres seriam mais cuidadosas com os detalhes e com a aparência final das peças.

Estes são alguns significados da cultura de gênero dos ateliês, que vem sendo produzidos e reproduzidos a partir da cultura de gênero hegemônica, configurando hierarquias e desigualdades entre artesãos e artesãs, na medida em que é o artesão-chefe quem representa o brinquedo de miriti na esfera pública, o que lhe proporciona autonomia, liberdade e desenvoltura. As artesãs, como são também donas de casa, se comprometem com as tarefas domésticas, o que as impede de acompanhar os artesãos na maioria das atividades fora do ambiente dos ateliês. Porém, há muitas ultrapassagens de fronteiras de gênero cotidianas, motivadas por preferências pessoais e relações familiares, como mostraremos a seguir.

2.1 Resistências a *produção generificada*: preferências pessoais e relações familiares

A cultura de gênero dos ateliês prevê um roteiro bem definido para artesãos e artesãs com foco em atributos específicos, porém, há movimentos masculinos e femininos de resistência, o que implica afirmar que nenhum processo de identificação é fechado e

⁹¹ Durante a pesquisa Prodoutor 2013-15, foram etnografados dois ateliês: um ligado a Asamab e outro ligado a Miritong, as duas associações de artesãos existentes na cidade de Abaetetuba/Pa.

intransponível (LOURO, 1997; SCOTT, 1995). Estamos considerando resistência, a capacidade de contestar significados, de se rebelar e se insurgir contra o poder regulador da economia de gênero.

Por meio da *produção generificada* no cotidiano dos ateliês, a cultura de gênero orienta os modos de ser e de sentir de homens e mulheres, modelando as relações que estabelecem entre si, bem como os modos de viver de um e de outro. É assim em razão do gênero ser um elemento que constitui as relações sociais, ancorado nas diferenças sexuais, fornecendo um meio para interpretar as complexas relações mulheres e homens, legitimando a organização da cultura. Como informamos antes, a *produção generificada* do brinquedo de miriti é bem definida, mas possível de ser ultrapassada.

A ultrapassagem das fronteiras de gênero foi observada em duas situações: 1 -diante da pressão dos prazos para a entrega de encomenda, autorizada pelo artesão-chefe; neste momento, homens e mulheres cotam, lixam e pintam. Quando a encomenda é entregue, a produção volta a ser generificada; e 2 - pelas preferências pessoais e negociações entre artesãos e artesãs, configurando o que Silva (2000) denomina de *economia do afeto*.

Assim, no *ateliê da Miritong*, há certa ultrapassagem das fronteiras de gênero durante a produção do brinquedo, pois um artesão e uma artesã desenvolvem atividades alheias àquelas destinadas ao seu gênero: uma artesã lixa, e um artesão pinta e contorna. Trata-se mãe e filho, Odineide, com 45 anos e Júnior, com 19 anos. O jovem artesão sabe cortar, mas não gosta; também não gosta de lixar, pois, suas mãos ficam empoeiradas, preferindo, por isso, pintar e contornar. Por seu turno, Odineide gosta de pintar e pinta muito bem, porém, lixa porque o filho não gosta dessa tarefa, e porque se preocupa com a saúde dele, pois sabe dos prejuízos da inalação da poeira à saúde, já que é recorrente problemas respiratórios e dermatológicos entre os artesãos. Mas no fim, destacou que se pudesse escolher, preferiria pintar.

Ocorre que esta artesã assume a postura que se espera de uma mãe cuidadosa, amorosa, dedicada, preocupada com a saúde e o bem-estar do filho, protetora e até complacente, pois abre mão de sua preferência para atender ao desejo do filho. Mas como bem afirmou, se pudesse escolher, faria o que sabe fazer melhor e o que é mais agradável, a pintura. Como mãe, não abre mão apenas de sua preferência, mas de sua saúde, pois ao lixar se expõe às enfermidades ocasionadas pela poeira. A reflexão sobre o amor materno é feita por Badinter (1985), sendo bastante esclarecedora do como este amor foi construído ao longo

da história. Para autora, o amor materno não existia antes do século XIX, ou seja, não é um sentimento natural, inerente às mulheres-mães. A convicção da existência de um instinto maternal foi paulatinamente imposto pela cultura ocidental que normalizou um padrão de maternagem e, conseqüentemente, a relação entre mãe-filho que passou a ser idealizada como perfeita. Como este amor é considerado inato, já que supostamente nasce com as mulheres, as que não o praticam são estereotipadas, sofrendo preconceitos por serem representadas como madrastas ou mãe desnaturada. Resulta desta crença o modelo de mãe perfeita, pura, que nutre apenas sentimentos nobres sobre seus filhos, que são a razão de sua existência.

A fronteira generificada bem delimitada no processo de produção do brinquedo de miriti pode parecer rígida, porém, como sugere Scott (1995), se visualizadas por lentes desconstrutivas, observaremos a diluição das fronteiras binárias, pois ao final, os gêneros são relacionais e atravessados por relações de poder, cujo gradiente é não só o gênero, mas as relações familiares.

A seguir, faremos uma reflexão sobre a *colonialidade de gênero*, na tentativa de explicar as razões da *produção generificada*.

2 A colonialidade de gênero: uma imposição do patriarcalismo e do catolicismo

No artigo *Colonialidad y género*, Lugones (2008) acompanha o *giro decolonial* e tece críticas à noção de gênero de Quijano (2005), considerada por ela como limitada; por essa trilha, a autora chega a noção de *colonialidade de gênero*, ferramenta específica para a análise da dominação colonial de gênero na América Latina.

Lugones (2008, 2011) concorda que a modernidade tem relação de interdependência com a colonialidade, e que a *colonialidade do poder* garantiu a dominação colonial nas muitas dimensões da vida, por meio da constituição de um espaço para a introdução do sistema-mundo moderno/colonial de gênero.

O sistema-mundo moderno/colonial de gênero possui um lado claro e outro obscuro: o lado claro, é o hegemônico, binário, branco e heterossexual; o lado obscuro é a invisibilização e a exclusão da diferença colonial, dos não-ditos, dos não-brancos e transgêneros. Seguindo a trilha delineada pelo *giro decolonial*, Lugones (2008) busca desconstruir a *colonialidade do poder* ainda presente nas relações sócio culturais no atual mapa do sistema-mundo moderno/colonial, marcadas pela hierarquização racializada dos

humanos: o homem branco, naturalmente racional; a mulher branca, reprodutora da dominação colonial; e os não-brancos, negros, índios e mestiços, os bestializados. A racialização consegue agudizar ainda mais a exclusão de gênero, ao não representar as mulheres indígenas-negras-mestiças, por considerar que estas não podem ser representadas na categoria universal “mulher”, nem nas categorias índio e negro.

Para Lugones (2008), a *colonialidade de gênero* é uma estratégia usada para legitimar a dominação e o controle colonial, produzindo o masculino e o feminino por meio de intervenções cirúrgicas nos corpos e mentes, na intimidade, nos modos de ser-sentir das vivências cotidianas; tudo para constituir identidades e subjetividades adequadas aos gêneros e sexualidades europeus, supostamente normais. Para desmontar esta estratégia, é imperativo outra noção de gênero que, na teorização de Lugones (2008), é delineada como um construto social, relacional, uma ficção ancorada na diferença colonial, produzida para legitimar o poder imperial.

Mas voltemos aos mecanismos de domínio, para compreendê-los melhor e desconstruí-los. A racialização é um mecanismo disciplinar que inferioriza as culturas (costumes, conhecimentos, línguas, religião, memórias) e os povos de regiões colonizadas. É um processo intencional que funciona a partir da lógica binária, instituindo representações (verdades) a partir de um padrão supostamente universal; por meio da racialização foram produzidas as diferenças e as alteridades inferiorizadas. A expressão da racialização é a inferiorização e discriminação de mestiços, negros e indígenas, homens e mulheres ribeirinhos, e o enaltecimento da estética branca. Estes traços estão presentes na estética dos brinquedos que representam os corpos masculinos e femininos amazônidas, brancos e louros como o europeu.

Os binarismos são operações de pensamento ancoradas em opostos que inventam os contrastes necessários à feição colonial do mundo. Neste mapa político de governo e domínio, os binarismos – colonizador/colonizado, centro/periferia, branco/negro/índigena/mestiço, superior/inferior, racional/irracional, culto/inculto, civilizado/selvagem, homem/mulher, cultura/natureza, desenvolvido/atrasado, passado-moderno, humano-não humano, branco-negro-índigena-mestiço – produzem dualismos que impedem o diálogo.

As representações são discursos de domínio, controle, subordinação, amplamente naturalizadas como verdades incontestáveis. Por meio destes discursos, o oriente foi representado como o *Outro* do ocidente, mas, por outro lado, a América Latina, foi e ainda é

representada como nação de terceira classe ou nação subdesenvolvida. Esta é a grande narrativa universal da modernidade colonial europeia dos séculos XVIII e XIX, disseminada por cronistas, viajantes, filósofos e teólogos. Nesta narrativa, o *Outro* colonizado foi representado como aquele a quem falta algo: inferior, selvagem, inculto, irracional, indolente, rude, sem capacidade cognitiva, violento, bruto, sem modos, sem controle da sexualidade, enfim, não-humano.

3 Feminismo decolonial e *interseccionalidade*

Para superar a dominação colonial reproduzida e produzida pela *colonialidade de gênero* é imperativo uma ação, ou a constituição de um feminismo decolonial capaz de construir categorias representativas das nativas, negras e mestiças, o que requer um pensar alternativo, por meio da intersecção entre as muitas formas de opressão – raça-gênero-sexualidade-classe-geração –, para que as mulheres de cor tenham visibilidade, assim como suas lutas e particularidades. A *interseccionalidade* sugere a não essencialização e a não naturalização do gênero, da sexualidade e da raça, de forma que não existe a Mulher, tão pouco a mulher negra, ou mulher índia, ou ainda mulher heterossexual. Existem mulheres.

Como o sistema-mundo moderno/colonial se impôs de forma violenta e brutal nas Américas, o processo de dominação se materializou pela imposição da *colonialidade de gênero* estruturada a partir de dicotomias hierárquicas que categorizaram e classificaram quem seria homem e mulher e, ainda, quem seria humano e não-humano. Nessa perspectiva, o homem branco europeu seria a marca da civilização, um ser considerado completo e apto a decidir sobre qualquer coisa. A mulher europeia não era vista como seu complemento, mas apenas como reprodutora da raça e do capital, por meio de sua pureza sexual, passividade e obediência. Por seu turno, os homens e mulheres colonizados não eram vistos como homem e mulher, pois não manifestavam as características do colonizador branco e europeu, logo, eram julgados do ponto de vista do eurocentrismo como inferiores, sendo classificados segundo a dicotomia hierárquica como não civilizados, animais selvagens e bestiais.

Sendo assim, esse sistema desconsiderou as estruturas sociais que já haviam antes da chegada do colonizador branco, apagando as identidades dos povos colonizados, justificando suas ações por meio da missão “civilizatória” colonial, que naturalizou a superioridade do homem branco europeu sobre os povos colonizados, a heterossexualidade como “padrão” e o patriarcalismo como norma.

Contudo, Lugones (2011) não pensa homens e mulheres colonizados somente como seres unilateralmente oprimidos, mas como seres que resistem as colonialidades do poder, do saber, do ser e de gênero, pois, embora tenham suas lutas silenciadas e negadas, suas subjetividades oposicionistas os situa numa política de resistência. Por outro lado, a mulher colonizada não é somente alguém construída a partir da colonização, mas alguém que também habita um *lócus* fraturado, em um movimento de tensão entre o moderno e não moderno.

Neste sentido, a resistência não é o fim ou o objetivo de uma luta política, mas um caminho, um ponto de partida para pensar sobre a política. Assim, Lugones (2011) se propõe a entender a resistência à *colonialidade de gênero* a partir da diferença colonial, na medida em que para haver resistência a esse sistema, é necessário que a diferença colonial seja visível, o que permite a crítica a opressão de gênero, rumo a outra arte de viver e se ser.

O feminismo decolonial constitui-se como uma possibilidade real de superação da opressão colonial, e vem sendo construído por mulheres do Sul, subalternizadas. Por esta via é também possível visualizar as tensões entre os múltiplos marcadores sociais, diluindo o universalismo feminista branco e heterossexual que exclui a luta das mulheres mestiças, negras e indígenas. Assim fazendo, afirma a necessidade de conhecer as múltiplas histórias, as identidades e as subjetividades mestiças, na direção da reação ao sistema-mundo moderno/colonial de gênero.

O feminismo ocidental, branco e burguês, ignorou a relação entre gênero e raça, pois entendia a lógica da constituição da Mulher, somente no contexto dos gêneros, o que resultou em um significado unívoco para o termo Mulher. As mulheres brancas e burguesas entendiam as particularidades da opressão da mulher como inscritas no próprio significado da categoria Mulher. Porém, a introdução da lógica da *interseccionalidade* tem sido crucial para a compreensão da situação das mulheres de cor nos EUA, na América Latina e outros espaços do Sul global.

A *interseccionalidade* é uma noção acionada pelo feminismo decolonial, com a intenção de compreender como as opressões se interconectam. Esta ferramenta tem estado presente no trabalho de muitas feministas negras, indígenas e mestiças estadunidenses e latinas. A finalidade é compreender que as opressões de gênero-raça-sexualidade-nação-geração-classe (entre outras), se conectam e incidem nas situações sociais das mulheres brancas e as situações de muitas mulheres de cor.

Por isso, Lugones (2005) adverte que é preciso reconhecer as diferenças e, principalmente, a natureza racional das diferenças de vida das muitas mulheres. Desta forma, compreender a intersecção entre múltiplas opressões nos capacita a reconhecer as relações de poder entre as mulheres brancas, indígenas, negras e mestiças, e mais que isso, nos capacita a ver efetivamente a opressão das mulheres de cor, ocultada tanto no patriarcalismo quanto no feminismo branco.

Valendo-se da contribuição de Kimberlé Crenshaw, Lugones (2005) ressalta que a *interseccionalidade* é uma noção provisória, que questiona a separação dominante entre raça e gênero, por serem supostamente categorias essencialmente separadas. O racismo e o sexismo se cruzam facilmente nas vidas das pessoas reais, porém, raras vezes as práticas feministas e antirracistas os consideram como foco de reflexão. Desta forma, quando se fala de identidade de uma Mulher ou pessoa de cor, considerando a disjunção, exclui a identidade de certas mulheres de cor a uma posição de não-ditas. Lugones entende raça e gênero como categorias de opressão na lógica hegemônica, apartadas uma da outra. Assim, é preciso acionar a *interseccionalidade* como ferramenta para desconstruir o essencialismo há muito sedimentado neste campo, dificultando a reflexão em profundidade. O racismo e o sexismo existem como categorias significativas e que tem consequências objetivas, havendo a necessidade de reconhecer as múltiplas categorias de submissão, nos permitindo avançar e ir um pouco mais longe na análise dos problemas políticos.

Conclusão

Como vimos, a *produção generificada*, está ancorada na crença de que existe trabalho *bruto* e trabalho *leve*, e está naturalizada. Tem sido assim por mais de 500 anos no Brasil, em razão da colonialidade de gênero, uma estratégia usada para legitimar a dominação e o controle colonial, produzindo identidades e subjetividades adequadas aos gêneros e sexualidades europeus. Para tanto, a *colonialidade de gênero* produz e reproduz a racialização, os e as representações.

Nos ateliês, a *produção generificada* é fortemente marcada por significados distribuídos pela *colonialidade de gênero*. A racialização pode ser identificada nos corpos masculinos e femininos modelados na peça *casal de namorados*, representados por um homem ou mulher branco/a, por exemplo. Os binarismos são muito comuns e informam uma parcela considerável das relações sociais neste ambiente por meio dos pares homemxmulher,

fortexfrágil, hábilxinabil. Há também muitas representações como os “homens são hábeis, fortes e destemidos” ou “mulheres são frágeis, sabem pintar e são organizadas”, responsáveis por definirem ideias e condutas cotidianas nos ateliês.

A reação à dominação colonial de gênero é necessária por meio de ações capazes de construir categorias representativas das mulheres nativas, negras e transgêneros. O feminismo decolonial é uma destas ações, e requer um pensar-fazer alternativo que enfrente a racialização, os binarismos e as representações da *colonialidade de gênero*. A *interseccionalidade* é uma ferramenta central no feminismo decolonial, pois considera múltiplas opressões vivenciadas pelas mulheres da América Latina e da Amazônia, permitindo a resistência e a insurgência.

Referências

- APPLE, Michael W. O que os Pós-Modernistas Esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3ª. Ed., Petrópolis: Vozes, 1997.
- LUGONES, María. Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. **Revista Internacional de Filosofía Política**, Ciudad de Mexico, n. 25, pp. 61-76, 2005.
- _____. Hacia um feminismo descolonial. **La manzana da discórdia**. Bogotá, v. 6, n. 2, 2011.
- _____. Colonialidad y género. **Tabula rasa**. Bogotá, n. 9, p. 73-101, 2008.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- SALVADOR, Ângelo D. **Metodologia e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**. 11ª Ed., rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 1986.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.
- SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

TELENOVELA MALHAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO JUVENIL: RACISMO EM CENA

Isabel Cristina Baia da Silva⁹²

Vilma Nonato de Brício⁹³

No capítulo de hoje

Este artigo apresenta alguns argumentos da dissertação em andamento intitulada “A produção das jovens negras na telenovela *Malhação* e os processos de subjetivação juvenil” que objetiva analisar os enunciados sobre as três personagens negras da telenovela *Malhação* “Vidas Brasileiras” e como os/as jovens da Escola Estadual Carmem Cardoso Ferreira e do Sistema de Ensino Vestibulando (SEV) são subjetivados e resistem aos discursos constituídos na telenovela sobre as jovens negras.

Para este trabalho selecionamos uma cena de racismo ocorrido com uma jovem negra na telenovela *Malhação* com objetivo de analisar como os/as jovens entrevistados/as são subjetivados e resistem aos discursos constituídos na telenovela sobre racismo. A escolha das instituições de ensino acima citadas se justifica pela necessidade de analisarmos os processos de subjetivação de jovens de diferentes classes sociais que assistem a telenovela. A partir desse contexto construímos a seguinte problematização: como os/as jovens da Escola Estadual Carmem Cardoso Ferreira e do Sistema de Ensino Vestibulando (SEV) são subjetivados pelos discursos constituídos na telenovela sobre o racismo?

A partir dos estudos foucaultianos consideramos que os discursos precisam ser analisados de modo minucioso, considerando sua constituição histórica, suas continuidades e descontinuidades. Como procedimento metodológico utilizamos algumas ferramentas foucaultinas de seu método arqueogenealógico para analisarmos os discursos que constituem na cena selecionada para este estudo da telenovela *Malhação* sobre o racismo, atentando para os processos históricos de constituição subjetiva, buscando os descaminhos que confrontam as certezas constituídas no contexto social, histórico e cultural no qual está inserido nosso objeto de análise.

O artigo está organizado em três tópicos. No primeiro, descrevemos a seleção do *corpus* discursivo a partir do mapeamento do episódio que será analisado no último tópico do

⁹² Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA. E-mail: isabelbaia@yahoo.com.br

⁹³ Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA. E-mail: briciovn@gmail.com

artigo e subsidiaram as reflexões referentes aos processos de subjetivação dos/as jovens a partir das entrevistas realizadas com alunos do Ensino Médio da Escola Carmem Cardoso Ferreira e Sistema de Ensino Vestibulando, escolas localizadas no município de Abaetetuba/Pará; em seguida, acionamos algumas ferramentas foucaultianas para apresentar a metodologia que foi utilizada na análise.

No segundo tópico, focalizamos a mídia e sua potencialidade pedagógica que fabrica discursos em meio a outros historicamente constituídos, ressaltando as relações de poder na produção de sentidos e verdades, problematizamos como vêm sendo constituídos os discursos que legitimam um modo de ser jovem e exclui modos outros considerados transgressores. O estabelecimento de um padrão e as técnicas sutis atravessam os discursos da mídia televisiva e contribuem significativamente para os processos de subjetivação.

No último tópico, voltamos nossa atenção para descrição e análise das informações referentes ao episódio da telenovela *Malhação* “Vidas Brasileiras” que coloca em foco a cena de racismo ocorrida com a personagem Jade. A partir dos trechos selecionados realizamos as análises de acordo com o método escolhido, relacionando os enunciados da telenovela com referenciais teóricos que discutem a temática e com as falas dos sujeitos da pesquisa.

1 Percorrendo a cena

A telenovela produzida e exibida pela Rede Globo desde 24/04/1995 foi criada por Andréa Maltarolli e Emanuel Jacobina, sendo endereçada ao público juvenil e aborda temáticas ligadas a essa faixa etária, apresenta-se como um dos principais dispositivos de constituição das subjetividades, sendo um dos principais produtos da televisão brasileira voltada para o público juvenil. Está em sua 27ª temporada que iniciou no dia 16 de abril de 2019 e está sendo exibida, após término da 26ª temporada analisada nesse estudo. A telenovela é exibida no horário de 17h30 à 18h00, de segunda a sexta. Os dados de análises da telenovela *Malhação* foram capturados da página da *globo.com*.

O recorte de análise foi baseado na escolha pela problematização da cena de racismo vivenciada por uma das jovens negras da temporada da telenovela, considerando a formação discursiva, regularidades e rupturas. A escolha do objeto, modo de problematização e construção de conhecimento são tomados na perspectiva expressa por Foucault (2005, p. 141) ao destacar que “Os discursos são efetivamente acontecimentos, os discursos têm uma materialidade”, nesse sentido, os discursos sobre racismo ganham materialidade na

telenovela *Malhação*. A história de cada enunciado está ligada a um conjunto de enunciados que constituem os discursos a partir de dinâmicas de poder que definem a visibilidade e invisibilidade dos mesmos.

Assim, consideramos relevante compreendermos as relações de poder presentes na sociedade que constituem verdades e subjetividades, atentando para os deslocamentos na maneira de tratar a história, entre eles, destacamos a noção de descontinuidade, pois “[...] os discursos precisam ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2004, p. 52-53). Com a arqueogenealogia Foucault passa a analisar como as relações operam dentro do sistema de significação observando os acontecimentos no tempo presente. Pensar nos procedimentos de controle que silenciam os negros e produzem verdades é importante para buscarmos na descontinuidade da história possibilidades de transformação da realidade atual. De acordo com Foucault (2004, p. 8-9), o discurso é um produto social, pois

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

O poder de produção dos discursos segundo o autor está na sutileza dos procedimentos que os materializam e constituem verdades, “A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade” (FOUCAULT, 1979, p. 14). As interdições se constituem e se justificam nas práticas discursivas que regulam os sistemas de verdade.

Nesse sentido, a análise do discurso foucaultiana nos possibilita fazer aparecer os discursos situados em jogos de poder, rachar as palavras, as frases para tomar os enunciados em sua materialidade, sem pretender buscar sua origem, mas problematizando sua dependência com outros enunciados e assim vislumbrar seu caráter autônomo. “A análise dos enunciados e das formações discursivas abre uma direção inteiramente oposta: ela quer determinar o princípio segundo o qual puderam aparecer os únicos conjuntos significantes que foram enunciados. Busca estabelecer uma lei de raridade” (FOUCAULT, 2008, p. 135). Esta raridade segundo o autor demanda tomarmos os enunciados no limite do não dito, pois um enunciado exclui outros.

Para acessar as falas dos sujeitos da pesquisa, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas para problematizarmos como os/as alunos/as da Escola Estadual

Carmem Cardoso Ferreira e Sistema de Ensino Vestibulando são subjetivados pelos enunciados da telenovela e resistem a pensamentos e posturas racistas constituídas historicamente. Os questionários subsidiaram a escolha dos/as entrevistados/as. As entrevistas foram realizadas com 4 alunas e 6 alunos do Ensino Médio, a partir 18 anos que assistiram a telenovela *Malhação* “Vidas Brasileiras”. Para este artigo selecionamos os trechos das entrevistas com dois jovens (um da escola pública e outro da particular) e duas jovens (uma da escola pública e outra da particular), trechos nos quais eles/as comentam a cena de racismo apresentada na telenovela. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para realização das análises e o roteiro de temas perguntas elaboradas a partir das informações mapeadas nos episódios da telenovela *Malhação*. As entrevistas foram realizadas nas dependências das escolas. Segundo Silveira (2002, p. 139-140) a entrevista é:

[...] uma arena de significados [...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a ‘quer saber algo’, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/ as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes.

Os/as entrevistados são sujeitos sociais, culturais e históricos e suas falas são minadas por enunciados que atravessam suas práticas diárias, que os constituem, que se afirmam como verdades. O/a pesquisador/a, por sua vez, apropria-se de tais falas, as reinventa, as reconstrói e outros significados são produzidos através de relações imbricadas por jogos de poder “Como gênero discursivo, a entrevista apresenta suas características; pode-se subvertê-las, questioná-las, ressignificá-las [...]” (SILVEIRA, 2002, p. 125). A escolha do recorte das entrevistas, do que será usado, descartado e o próprio direcionamento inicial para fazer falar os/as entrevistados/as não visa respostas definitivas, mas sinaliza um modo de perscrutar o objeto de estudo que possibilite a análise das condições de existência do enunciado.

Trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites de forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Os discursos dos/as entrevistado/as, o direcionamento e os novos discursos produzidos com as falas dos/as mesmos/as a partir das análises da pesquisadora nos fazem

refletir que o discurso é constituído e reelaborado sempre a partir dos enunciados diversos que lhe expressam materialidade, vai além daquilo que é dito em determinado momento e, precisa suscitar a pesquisadora novos significados. Conforme afirma Silveira (2002, p. 120), a entrevista “[...] ela não é mais vista como ‘espelho’ variavelmente translúcido de uma verdade anterior, mas como constituidora de verdades, como atravessada por vozes anteriores [...]”. Entrevistadora e entrevistados/as se constituem por discursos diversos que estão em constante mudança e os subjetivam a dizer algumas coisas, a excluir outras.

No caso dos discursos referentes à telenovela voltada para o público juvenil precisamos problematizar, conforme mencionado por Rose, como estes se constituem e as técnicas de subjetivação.

As tecnologias da subjetivação são, pois as maquinações, as operações pelas quais somos reunidos, em uma montagem com instrumentos intelectuais e práticos, componentes, entidades e aparatos particulares, produzindo certas formas de ser-humano, territorializando, estratificando, fixando, organizando e tornando duráveis as relações particulares que os humanos podem [...] estabelecer consigo mesmos (ROSE, 2001, p. 176).

Analisar as técnicas de subjetivação a partir de uma programação midiática endereçada para o público juvenil nos permite problematizar os ditos e não ditos que direcionam os sujeitos para as relações que estabelecem consigo e com os outros. A partir da exposição da cena de racismo analisamos os enunciados que atravessam as falas dos/as jovens entrevistados/as, problematizando continuidades e descontinuidades.

2 Mídia televisiva: a juventude em cena

O olhar fabricado das câmeras cria modos de ser, agir, vestir, dormir, entre outros usando “modelos” de jovens de modo que quem está do outro lado da tela se reconheça ou imagine que esteja presente naquele discurso. O sujeito jovem é o foco central da telenovela que produz um modo de ser jovem, mas também cria sistemas de exclusão para aqueles que não seguem as normas estabelecidas nos corpos dos/das personagens da telenovela. Os jovens são chamados a falar de sua intimidade, a dizerem o que sentem e esse fazer falar faz com que quem assiste veja suas histórias, sinta-se parte da história contada por outros sujeitos ou sinta-se excluído dos enunciados destacados na telenovela.

Desse modo, seus corpos são gerenciados, seus desejos e anseios se articulam e se repelem, a linguagem televisiva busca normalizá-los, porém como afirma Brício (2016, p. 30),

a juventude habita um “[...] solo tenso, arenoso, em que suas constituições nunca são sólidas, pois são marcadas por transformações e deslocamento”, transformações e deslocamentos que precisam ser tematizados para superarmos visões psicologizantes e essencialistas sobre a juventude, pois as imagens apresentam continuidades e descontinuidades em seus enunciados e se constituem como uma das principais estratégias de subjetivação.

No caso da telenovela o endereçamento é para o público juvenil, nesse sentido, inúmeras estratégias e recursos são utilizados para que os/as jovens do Brasil se vejam nas telas da televisão. De acordo com Ellsworth (2001, p. 14), o conceito de endereçamento está baseado no seguinte argumento:

[...] para que um filme funcione para um determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma espectadora, ou para que ele faça rir, para que faça torcer por um personagem, para que um filme a faça suspender sua descrença [na ‘realidade’ do filme], chorar, gritar, sentir-se feliz ao final – a espectadora deve entrar em relação particular com a história e o sistema de imagem do filme.

A telenovela, os filmes, os livros são produzidos para alguém, porém Ellsworth (2001, p. 13) destaca que quem as produz imagina seu público “Entretanto, os diretores de cinema, os roteiristas, os produtores e os proprietários de salas de cinema estão, com frequência, distanciados dos espectadores ‘reais’ ou ‘concretos’”, distâncias de ordem econômica, raça, gênero que podem acentuar estereótipos pelo modo como os sujeitos são posicionados nas produções, pela escolha do que será dito e silenciado. Escolhas que fazem parte de um sistema amplo de constituição de verdades que seleciona, exclui e destaca enunciados em consonância com outros enunciados.

Considerar as manifestações midiáticas na produção das subjetividades na atualidade é fundamental para as discussões envolvendo os processos de subjetivação. Somos constantemente interpelados por inúmeros discursos que nos parecem inofensivos, com os quais nos identificamos e tomamos como nossos, sem perceber que estamos sendo constituídos por eles. Sobre a potencialidade da mídia Hall (1997, p. 2) comenta que “[...] a mídia é, ao mesmo tempo, uma parte crítica na infra-estrutura material das sociedades modernas, e, também, um dos principais meios de circulação das idéias [sic] e imagens vigentes nestas sociedades”, pois ela ajuda a definir fronteiras, legitimar as normas, estruturar as relações sociais, econômicas e culturais.

O processo de construção dos enunciados é atravessado por relações de poder e a linguagem está imersa no jogo de forças que produzem as diferenças negativamente para normalizar os sujeitos, uma vez que os meios de comunicação contribuem significativamente na distribuição e controle dos significados. “O papel decisivo dos meios de comunicação na construção de conhecimentos relativos à raça e etnicidade não tem sido suficientemente enfatizado” (GONÇALVES, 2006, p.13). No campo do discurso é invisibilizado o caráter homogeneizante e as diferenças são enfatizadas de modo a contemplar a inclusão de todos. A mídia televisiva tem funcionado potencialmente para divulgar a visão de harmonia racial e cultural brasileira por meio da linguagem visual, auditiva, oral e escrita que sejam tomadas como verdade por um número significativo de pessoas.

A mídia se configura em um aparelho de forte ação nos processos de subjetivação, um dos meios pelos quais somos chamados a nos tornarmos indivíduos de “boa índole” e que expõe obrigações de ordem moral. Para expressar o domínio da mídia na contemporaneidade utilizamos o conceito de “cultura da mídia” criado por Douglas Kellner, (2001, p. 54), para quem “A expressão ‘cultura da mídia’ também tem a vantagem de dizer que a nossa é uma cultura da mídia, que a mídia colonizou a cultura, que ela constitui o principal veículo de distribuição e disseminação da cultura”.

A potencialidade educativa da mídia televisiva não pode ser ignorada “Seja em prol da beleza ou do lucro, hoje, no Brasil, a telenovela é o gênero popular por excelência. Alienando ou emancipando, o produto evoluiu e transformou-se um curioso fenômeno cultural em nosso país” (ALENCAR, 2002, p. 51). O fato, por exemplo, da telenovela *Malhação* se constituir em um produto para o público juvenil e ambientar suas histórias no contexto de um colégio mostra que todos os contextos são tomados pela mídia para seduzir seus receptores.

A criação de ideais no sentido de normalizar um modo de ser jovem, circundam os discursos dos diversos dispositivos que em conjunto constituem os modos de ser, estar e se relacionar com o mundo e com as pessoas. A telenovela *Malhação* funciona como um dos dispositivos que por sua popularidade e técnicas que aproximam os sujeitos dos discursos expressa sua força subjetivadora permeada por práticas de transgressões que fazem parte das dinâmicas de poder.

A telenovela, assim, pratica uma pedagogia cultural⁹⁴ ao tematizar a juventude, ao tecer modos de ser jovem. Porém, seus discursos com modelos normalizantes excluem as múltiplas possibilidades de constituição identitária dos sujeitos jovens, os saberes da psicologia ajudam a justificar o controle do comportamento do grupo “No terreno pantanoso das inquietações e incertezas atribuídas à juventude, a psicologia ocupa um lugar de autoridade ao pôr sua fala em ato: perscruta, diz e faz dizer algo sobre o comportamento” (FRAGA, 2000, p. 58). Assim, os padrões de normalidade são expostos, fabrica-se uma verdade que encontra ancoragem nos diversos dispositivos sociais como as leis, instituições, conhecimentos científicos, entre outros, que convergem para o modelo ideal de juventude e exposição do anormal.

Coimbra, Bocco, Nascimento (2005) ao utilizarem o conceito de juventude buscam problematizar a naturalização do conceito de adolescência atrelado a discursos psicologizantes e ao modelo estadunidense *tens* que determinam um padrão hegemônico de ser adolescente e viver a adolescência atrelado ao comportamento, “Com isso, enfatizamos as *Forças* que atravessam e constituem os sujeitos em vez das formas com que se tenta defini-los” (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p.7), perspectiva que justifica nossa escolha em usar o termo juventude no decorrer do artigo.

São modos de ordenação e reordenação da vida dos sujeitos a partir da criação de imagens positivas e negativas que visam negar as resistências. Contudo as resistências estão ali, e como destaca João Freire Filho (2007), a resistência juvenil se dá em microníveis, sendo esta marcada pela perda de si mesmo, na busca por encontrar-se. Constituímo-nos em meio aos discursos que circulam na sociedade, mas, ao mesmo tempo, burlamos regras, nos desafiamos por caminhos desconhecidos, temidos e, assim, nos tornando o que somos, nos encontrando para novamente nos perdermos no processo constante de constituição de nossas subjetividades.

3 Uma cena e os olhares dos/as jovens

A superação de assimetrias criadas socialmente é desafiadora, visto que romper com as relações desiguais de poder requer desmontarmos a história, criar novas possibilidades de

⁹⁴ “O termo pedagogia cultural supõe que a educação ocorra numa variedade de áreas sociais, incluindo, mas não se limitando à escolar. Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc.” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 14).

debates e discussões sobre as questões raciais que permitam focos de luz diferenciados para problematizarmos questões atuais de racismo que se apresenta de modo sutil nas práticas cotidianas. A personagem Jade, uma jovem negra, de classe média alta que conhece muitos países em uma das cenas em que ela é colocada em destaque vivencia um episódio de racismo. Segue alguns diálogos que nos ajudam a problematizar como o racismo se materializa para posteriormente analisarmos os efeitos de tais enunciados para os/as jovens de duas escolas em que foram realizadas as entrevistas.

Jade: Gente, eu tava passando pelo balcão e do nada o cara me chamou.

Érico: Como assim te chamou, pra te dar uma cantada?

Jade: Não, não Érico, não é nada disso, calma! [...] Eu acho que ele pensou que eu era garçõete, pode acreditar nisso?

Dandara: Super dá pra acreditar, faz parte do nosso cotidiano infelizmente.

Talíssia: Racismo mesmo!

Jade: Calma aí, como assim racismo?

Érico: Como assim, se você fosse branca, de repente isso não ia acontecer.

Dandara: Então, essa é uma questão que acontece muito, a pessoa branca te olha e já vai pensando que você tá ali pra servir.

Talíssia: Não que tenha algum problema ser garçõete. Gente, nada disso, pelo contrário, mas é porque é a linha de raciocínio das pessoas.

Dandara: Minha mãe passa direto por isso no trabalho dela.

Jade: Sabe que a minha também. Um dia ela me contou que teve uma reunião na empresa com pessoas desconhecidas, aí do nada o executivo pediu pra ela trazer um café.

Talíssia: Ele era tipo superior dela?

Jade: Não, não, impossível! Minha mãe é presidente da empresa.

Jade: Eu sei que esse tipo de coisa existe, mas assim nunca tinha acontecido comigo. (MALHAÇÃO, 2018-2019, cap. 189).

As discriminações ligadas às diferenças étnicas e a traços expressos no corpo se cristalizam em situações como a da cena vivenciada por Jade na telenovela *Malhação*. Os casos demonstram que o pensamento decorrente da vivência colonial está “vivo”. A presença do racismo nas práticas cotidianas, em pleno século XXI, ainda é recorrente como, por exemplo, a ligação de certas atividades consideradas inferiores na divisão de classe social a cor da pele do sujeito como ressalta um dos jovens entrevistados ao falar sobre o racismo ele diz: “É uma coisa que ficou enraizada, tá gravado na cabeça das pessoas” (ALUNO 1, 2019). Notemos que no diálogo as duas amigas de Jade, Dandara e Talíssia que já vivenciaram ou presenciaram situações de discriminação ressaltam que são práticas cotidianas rotineiras na sociedade brasileira. Contudo, a personagem ressalta que nunca havia passado por uma situação dessa natureza, talvez por pertencer à classe média alta.

Sobre as discriminações a partir de características físicas Lélia Gonzalez (1982, p. 55), conta uma história que vivenciou:

Fui designada pelos companheiros de movimento para levar nossa plataforma política a um famoso e respeitado candidato da oposição, que é negro. Na sala de espera de seu escritório, fui abordada por uma jovem recepcionista, ‘morena queimadinha’, que foi logo me dizendo: ‘Escuta aqui, minha filha; se você veio aqui pra pedir emprego ao Dr.[...] [sic], nem adianta, porque ele não vai receber.’ Por aí se vê que, de acordo com sua bela cabecinha, uma crioula querendo falar com o candidato, só poderia ser para pedir emprego.

A situação descrita pela autora nos possibilita problematizar a partir da descrição que ela faz da recepcionista “morena queimadinha” que se trata de uma jovem negra que talvez não se reconheça como tal, negando sua cor para tentar “ser branca”. A internalização de lugares destinados a cada sujeito em decorrência de traços físicos ainda está presente em atitudes cotidianas discriminatórias, a exemplo das situações vivenciadas por Gonzalez e a personagem Jade. Uma das jovens entrevistadas destaca essa questão:

Em negócio de emprego, muitas mulheres negras vão procurar emprego e não querem dar em muitos casos. Agora vai uma branca e eles dão, incrível isso. Se uma mulher negra for procurar emprego eles dão tipo pra passar pano no chão, cuidar de lixo, de cozinha, mais isso. Mulher branca não, eles colocam num escritório, numa sala (ALUNA 1, 2019).

Cenas como a protagonizada por Jade, Gonzalez e citadas por uma das jovens entrevistadas se constituem a partir da ideia de superioridade da cultura eurocêntrica que desencadeiam em posturas racistas, difíceis de serem combatidas por conta de práticas veladas por discursos de harmonia racial no Brasil. O mito da democracia racial⁹⁵, ausência de preconceito e discriminação, serviu bem ao propósito de afastar das discussões as questões raciais, pois se o Brasil é exemplo de harmonia racial não haveria motivo para a emergência dessas discussões. “A raça, como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social” (HASENBARG, 1982, p. 89), aí se estabelece uma dominação que se sustenta nos

⁹⁵ “A atual versão oficial das relações raciais teve sua formulação acadêmica feita no início da década de 1930 por Gilberto Freyre. Ao destacar as contribuições positivas do africano e do ameríndio para a cultura brasileira, este autor subverteu as premissas racistas presentes no pensamento social do fim do século XIX e início do presente século. Simultaneamente, Freyre criou a mais formidável arma ideológica contra o negro. A ênfase na flexibilidade cultural do colonizador português e no avançado grau de mistura racial da população do país o levou a formular a noção de democracia racial. A consequência implícita desta idéia [SIC] é a ausência de preconceito e discriminação raciais e, portanto, a existência de iguais oportunidades econômicas e sociais para negros e brancos” (HASENBARG, 1982, p. 84).

discursos de igualdade de direitos, mas que se alicerça em um arsenal de práticas desiguais que reforçam a superioridade branca e dissolvem as contradições. Sobre o mito da democracia, Gonzalez (1984, p. 226) problematiza:

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto.

A lógica da igualdade de direitos destacada pela autora ao descrever as práticas que tentam ofuscar as discriminações raciais atribuem aos negros a possibilidade de alcançar sucesso profissional e ascensão social, tirando o foco das desigualdades baseadas na cor da pele e da necessidade de discussões sobre o tema. Hansebalg (1982, p. 69) afirma que a essência do racismo “reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e outros não-brancos, constituiu a justificativa para exercitar o domínio sobre os povos de cor”, um domínio alicerçado no mito da democracia racial se atualiza nas práticas de exposição dos negros em determinados momentos, a exemplo do carnaval, quando há conveniência para destacar que todos têm espaços iguais no Brasil, mas que em sua maioria servem para reforçar estereótipos.

A negação do racismo no Brasil tira o foco das práticas de racismo que se materializam no cotidiano, nessa direção um dos jovens entrevistados diz:

[...] mesmo a gente falando eu não sou racista, mas a gente tem esse pensamento porque foi criado. Se a gente vê uma pessoa andando, mais morena assim, na rua de noite num horário, assim que tá vestido com roupa mais largada, alguma coisa assim, a gente já pensa que é ladrão, a gente já fica com medo. Então, isso já é uma coisa que já foi implantada em nossa cabeça, mesmo a gente não tendo esse pensamento de racismo, de maneira indireta a gente acaba praticando ele (ALUNO 2, 2019).

A fala do jovem aponta para o quanto nossas mentes estão colonizadas pelo pensamento racista que se expressa na internalização de atributos positivos e negativos a partir da cor da pele dos sujeitos que se materializa através de nossos gestos frente a situações como a citada pelo entrevistado. É preciso desnaturalizar o que tem se tornado discurso corriqueiro, observando as vicissitudes e as permanências que se materializam na relação que estabelecemos com o nosso corpo e com o corpo do outro repudiando ou destacando traços

físicos. Como afirma Souza (1983, p. 77), “Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”, nos tornamos aquilo que somos pelo modo que nos relacionamos social, cultural e historicamente, não há nada dado essencialmente, nos fazemos e refazemos todos os dias. Quanto a esse processo de identificação o jovem enfatiza:

Na maioria das vezes uma pessoa sofre racismo, ela não consegue tipo logo se impor, se identificar eu sou negra, eu sou bonita do jeito que eu sou [...] O jovem sofreu um racismo, a exemplo dela, égua me chamou de garçõete só porque sou negra, cabelo assim, ele me viu como uma garçõete. Ela não voltou e tentou tirar satisfação com ele, explicar as coisas pra ele, não, não é porque sou negra que eu vou ser garçõete (ALUNO 1, 2019).

O racismo funciona como mecanismo de controle e dominação ganhando novos formatos após abolição, mais sutil no sentido de velar a desigualdade de oportunidades e a definição de lugares para as pessoas de cor. A estética racista atual atribui ao sujeito a definição de sua autoimagem e, ao mesmo tempo, expõe imagens na mídia que fabricam padrões. O que não faltam são silêncios que precisam ser rompidos para vozes ecoarem, pois “Apesar dos intentos em sentido contrário, a identidade do negro está basicamente definida pelo branco” (HASENBALG, 1982, p. 106). Assim, as redes de sentidos depreciativos precisam ser rompidas, padrões que ainda se materializam na mídia, o que demanda uma leitura crítica dos produtos midiáticos.

A regulação se materializa nas instâncias sociais que tem “autoridade” para produzir, ensinar e reforçar verdades, usando as diferenças negativamente como afirma Silva (2009, p. 50) “[...] por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou forasteiros”. O uso das diferenças em sentido depreciativo esboça a fragilidade de se estabelecer uma norma baseada na cor da pele e nos traços físicos, o outro mostrado como desviante, transgressor é recorrente nos discursos normalizadores das condutas. Uma cena corriqueira é citada por uma das entrevistadas quando expressa:

A gente vê muito hoje, por exemplo, a jogadora Ludmila, ela num supermercado e um segurança atrás dela. Isso já aconteceu comigo, de eu entrar num lugar e o segurança tá atrás de mim, entendeu. Então, isso vai refletir muito no jovem porque eles vão querer mudar ‘se eu mudar a aparência, talvez eu não sofra preconceito’ (ALUNA 2, 2019).

O relato da jovem entrevistada é apenas um dos tantos casos de racismo que foram estampados na mídia televisiva nos últimos anos, sendo que os desfechos nem sempre são

apresentados ao público. É relevante notarmos que ela associa a situação vivenciada pela jogadora de futebol com uma situação que ocorreu com ela, assim voltamos a reforçar a potencialidade da mídia ao tratar temas como esses, pois as pessoas se identificam e são subjetivadas por tais discursos. No final do trecho da fala da jovem, ela destaca o quanto isso pode ter efeitos negativos para que os/as jovens se reconheçam como negros/as.

Quando entendemos como constituição as questões raciais visualizamos a possibilidade de mudança, pois as forças que mantêm determinado discurso como verdadeiro podem ser ressignificadas a partir das resistências. As diferenças são assim produzidas atravessadas por relações de poder que se sustentam por marcadores que constituem verdades respaldadas por diferentes campos do saber. O corpo dos/as negros/as é também um texto da história, carrega marcas do tempo e entra em conflito resistindo às normas e reinventando formas plurais de ser.

Segue as cenas do próximo capítulo

Os apontamentos apresentados neste artigo destacam a relevância de repensarmos as práticas racistas que se apresentam cotidianamente, buscando compreender o que está envolvido nesse processo de continuidade e descontinuidades ligado a relações de poder pela produção de verdades. O reconhecimento da existência dessa problemática é o primeiro passo para as práticas de resistências em um país que se coloca como exemplo de harmonia racial.

A mídia televisiva se destaca como uma das instituições que produzem diferenças e desigualdades para manter o controle das mentes e dos corpos, mas também pode se configurar como local de resistência às marcas históricas de opressão sofridas vivenciadas por negros/as. Para tanto, os/as negros/as precisam ocupar outros espaços diferentes dos subalternizados que ultrapasse o imaginário constituído com base no período colonial e se estabeleçam outras formas de construção da realidade.

As informações dos/as entrevistados/as analisadas no decorrer do artigo apontam que os estereótipos racistas constituídos no período colonial ainda permanecem nas práticas diárias de maneira sutil e para um posicionamento de resistência dos/as jovens frente à questão que demandam outros modos de convívio com as diferenças. O reconhecimento da problemática racista pelos sujeitos da pesquisa é um passo relevante para construção de novas formas de olhar, de se reconhecer e colocar negros/as em lugares de fala diferentes dos

subalternizados historicamente. A cena da vida segue, mas os/as jovens já sinalizam para luta contra sujeição e para posturas de resistência.

Referências

- ALENCAR, Mauro. **A Hollywood Brasileira**: Panorama da Telenovela no Brasil. São Paulo: Senac, 2002.
- BRÍCIO, Vilma Nonato de. Práticas de governamentalidade da sexualidade no Programa Vale Juventude. **Tese** (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, 2016.
- COIMBRA, Cecília, BOCCO, Fernanda, NASCIMENTO, Maria Lívia. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, UFRJ, v. 57, n. 1, 2005.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca Fomos Humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 07-76.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU editora, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo**: cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FREIRE FILHO, João. **Reinvenções da Resistência Juvenil**: os estudos culturais e as micropolíticas do cotidiano. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. O multiculturalismo e seus significados. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (p.11-37).
- GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982, p. 11-66.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 22, n.2, p. 15-46, jun./dez. 1997.
- HASENBALG, Carlos Alfredo. Raça, classe e mobilidade. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982, p. 67-99.
- HASENBALG, Carlos Alfredo. O negro na publicidade. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982, p. 103-113.
- KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia**: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes; 2008, p.35-86.

MALHAÇÃO Vidas Brasileiras. Natália Grimberg. Patrícia Moretzsohn. Central Globo de Produção. Rio de Janeiro, 2018-2019. Formato 1080i (HDTV). Episódios 288. Duração 30min. Transmissão 7 de mar., 2018 a 15 abr., 2019. Baseado em 30 viés de Fabienne Larouche.

ROSE, Nicolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo horizonte: Autêntica, 2001, p. 137-204.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983 (Coleção Tendências; v. 4).

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

A INFÂNCIA EM PROCESSOS JUDICIAIS EM BELÉM DO PARÁ: UM ESTUDO DISCURSIVO SOBRE O CASO DO MENOR MANOEL DOS SANTOS (1905)

Liliane da Silva França Corrêa⁹⁶

Darlene da Silva Monteiro dos Santos⁹⁷

Gercina Ferreira da Silva⁹⁸

Introdução

Sabe-se que sobre a historiografia da infância desvalida paraense muito ainda há de ser investigado. Não obstante, a compreensão que se tem da realidade socioeducativa de crianças e adolescentes envolvidos com a criminalidade na atualidade muito tem a dizer de sua constituição no passado. Assim, parte-se do princípio de que a delinquência infanto-juvenil não é uma mazela contemporânea, mas que teve suas raízes no primeiro período republicano no Brasil. Desse modo, Corrêa (2017) destaca que nos finais do século XIX e início do século XX, a cidade de Belém do Pará ficou marcada pelas transformações sociais, políticas e econômicas da primeira república, em decorrência da *Belle Époque* e da comercialização da borracha que fizeram parte do processo de modernização da cidade, contribuindo para o aumento da criminalidade de menores.

Historicamente, a infância pobre nos períodos Colonial e Imperial no Brasil foi abandonada à própria sorte. Descaso, violência, abandono e trabalho infantil fizeram parte do cotidiano das crianças brasileiras desde o processo civilizatório. Entretanto, tais atitudes eram consideradas “normais” pela sociedade, visto que a concepção de infância no Brasil não era diferente de outros países e que também não existiu para outras sociedades até o século XII (CORRÊA, 2017, p. 40). Nesse sentido, verificou-se que a aparição da infância como fase da vida que necessita de cuidados e proteção, ocorreu em torno dos séculos XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claros e evidentes no continente europeu entre os séculos XVI e XVII (CORDEIRO; COELHO, 2007, p. 884). Destaca-se, contudo, que no Brasil colonial e imperial, o papel da criança foi definido de acordo com sua classe social, havendo também a distinção entre a condição de meninos e meninas na sociedade.

⁹⁶ PPGED/UEPA. E-mail: lilafrcs@yahoo.com.br

⁹⁷ SEDUC/PA. E-mail: darlene.monte@hotmail.com

⁹⁸ PPGED/UEPA. E-mail: ferreiragercina@gmail.com

Por consequência, crianças e adolescentes nos referidos períodos enfrentaram mazelas como: abandono, duras e longas jornadas de trabalho, violência e exploração sexual, sobretudo de meninas. Destaca-se que no período colonial, a infância aparece em diferentes registros de viajantes que vinham ao Brasil para desbravar a cultura indígena nas comunidades tupinambás. Escritos que marcaram a história brasileira ao desvelar a realidade e particularidades das tribos coloniais em sua alteridade e formação sócio histórica (RAMINELLI, 2017). Ainda para o autor, nesses relatos estão presentes observações que vão desde o nascimento de um tupinambá até a importante presença das mulheres nos rituais de canibalismo, e práticas que se constituíram no seio das comunidades indígenas, mostrando a diferença entre o papel do homem e da mulher nas relações de poder, práticas poligâmicas, incestuosas e de prostituição infantil, onde se desvelou a diferença de valores socioculturais entre índios e europeus.

Outras problemáticas da infância como o abandono de crianças, desvelam-se também em registros do Império sobre as “rodas dos expostos”, pois muitas mães abandonavam seus rebentos por questões variadas, associadas, muitas vezes, à falta de condições econômicas para lhes proporcionar qualidade de vida, para ocultar uma gravidez considerada fruto de amores ilícitos, por carregar estigmas sociais em decorrência de pressões por sua condição feminina, entre outras (MOTTA, 2005). Assim, a partir da primeira República no Brasil, o lema das autoridades e da sociedade era salvar a criança pobre, pois era vista como o futuro da nação. Neste período o país vivenciou o processo de inserção de menores desfavorecidos e desocupados nas relações de trabalho e no convívio social que se transformava segundo “os novos padrões de convívio impostos pela modernidade, que eram estabelecidos e permeados pela industrialização, urbanização e crescente pauperização das camadas populares” (SANTOS, 1999, p. 211).

Nesse ínterim, Belém do Pará passou por mudanças com o projeto de Antônio Lemos⁹⁹ que tornou a cidade um lugar seguro e civilizado, com a propagação de costumes e hábitos

⁹⁹ **Antônio José Lemos** (1843-1913). Foi considerado o maior Administrador Municipal dos últimos tempos. Um homem com as raízes no Estado do Maranhão, mas que chegou à Santa Maria de Belém do Grão-Pará, como soldado da Marinha do Brasil. Começou a vida política no Partido Republicano, no qual também exerceu o cargo de secretário. Antônio Lemos é detentor do título de mais poderoso e recorrente mito político da Amazônia. A urbanização da cidade de Belém, projetada por ele no final do século XIX e início do XX, e recordada pela população como um período próspero. Foi responsável por programar uma série de modificações que delimitaram o espaço urbano e os direitos e deveres dos cidadãos. O lema de Lemos era e o mesmo do atual disposto na bandeira da República Federativa do Brasil: **ordem e progresso**. Como governante, seguiu os pressupostos da República, pautando a administração na ordem e no progresso, ordenando a cidade para que ela pudesse se tornar progressista, com regras e leis. Idealizou e pôs em prática, o projeto de uma Belém com tons e ares europeus. Entre os projetos,

ordeiros para uma classe social em ascensão, utilizando para isso formas de combate à delinquência de menores. Houve a necessidade de pensar a educação como proposta para sanar este problema. Logo, Corrêa (2017, p. 16) esclarece que “essa proposta se fomentou em um modelo de educação voltado para o trabalho, cuja importância desvelava a compreensão da aliança firmada entre Justiça e Assistência no que diz respeito à Educação do menor desvalido”, inserida na lógica do modelo filantrópico, visando o saneamento moral da sociedade a incidir sobre os pobres considerados delinquentes, desocupados, vadios (CORRÊA, 2017, p. 16). Entende-se que a primeira república foi um período de grandes avanços no âmbito educacional no que diz respeito à criação de políticas públicas e instituições educativas de recolhimento de menores delinquentes no Brasil.

Pobreza e abandono por falta de cuidados da família com as crianças foram categorias que se destacaram na Primeira República nos discursos das autoridades como problemáticas que contribuíram sobremaneira para a inserção de menores no mundo do crime. Nesse sentido, “o abandono tem historicamente um cenário patriarcal em que o poder do pai, do homem, seja pela força ou pressão direta, seja pela tradição, pela lei, pelos ritos define qual o papel da mulher deveria ou não desempenhar” (MOTTA, 2005, p. 50). A autora ressalta que a maneira que conceitua o abandono varia no tempo e no espaço, pois maternidade e abandono são conceitos que se modificam de acordo com o modelo vigente, ligados a mecanismos ideológicos e culturais dominantes em cada época. Desse modo, “surgem diferentes modelos de ser mãe, baseados em diferenciação de papéis sempre enaltecidos e defendidos de acordo com os interesses do sistema econômico vigente” (MOTTA, 2005, p. 50).

Assim sendo, levanta-se a seguinte questão: Que discursos estão presentes no processo judicial do menor Manoel dos Santos que desvelam a criminalidade e a educação em Belém do Pará no ano de 1905? Sabe-se que a partir dos estudos sobre a infância pobre no Brasil é possível identificar que existem diferentes histórias de crianças e adolescentes que sofreram as agruras da colonização com a chegada das primeiras embarcações portuguesas à Terra de Santa Cruz. Um momento marcado pelas péssimas condições de higiene e transporte

a abertura de avenidas, construção de praças e arborização, incineração de lixo e limpeza urbana, permitiu colocar em prática uma civilidade que se expressava no Código de Policiamento de Belém ou Código de Posturas do Município. Ele foi um visionário, pessoa muito inteligente e habilmente política. Instituiu o liceu, o que hoje corresponde ao ensino médio ou profissionalizante. Não pertencia a nenhuma família tradicional e não tinha feito curso superior no Brasil, muito menos no exterior. Entretanto, impôs-se como o político que representou a classe dominante do látex, cercado de intelectuais que o ajudaram na operacionalização do projeto de modernização da cidade, para que não refletisse o atraso e a incivilidade. FACULDADE DE HISTÓRIA (Universidade Federal do Pará/UFPA) (MONTENEGRO, 2010).

nas embarcações, pois muitos se aventuravam a bordo na condição de “pajens” e “grumetes” ou de “órfãs do Rei” no caso das meninas, que eram enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, porém quando não eram bem vigiadas, acabavam sendo violadas por marujos rudes e violentos (RAMOS, 2015).

Logo, este artigo tem como objetivo analisar a infância em processos judiciais, discutindo a criminalidade e a educação a partir dos enunciados discursivos no caso do menor Manoel dos Santos, de 16 anos de idade, acusado de desordem/vagabundagem em Belém do Pará, no ano de 1905. Para tanto, utilizou-se o recorte da dissertação intitulada “A Infância em Processos Judiciais em Belém do Pará: da criminalidade aos discursos jurídico-assistencialistas para a educação do menor desvalido (1890-1930)”. Neste recorte, apresenta-se o caso do menor Manoel dos Santos, autuado pelo crime de desordem/vagabundagem no Largo ou Praça da Independência, de acordo com a aplicação do Código Penal de 1890. Assim, a partir da investigação sobre esta temática, buscou-se também: (1) - identificar os enunciados dos sujeitos envolvidos no caso; (2) apontar a formação ideológica contida nos discursos dos sujeitos e; (3) analisar os discursos narrativos como uma fonte documental possível de se esboçar uma compreensão conjuntural em que se desenvolveu o crime.

1 O processo judicial do menor Manoel dos Santos: do discurso à realidade da infância paraense no ano de 1905

O processo judicial do menor Manoel dos Santos é oriundo do acervo do Centro de Memória da Amazônia (CMA)¹⁰⁰ e uma das fontes primárias de investigação deste estudo, por ser registro da época em questão e também por não ter sido ainda tomado como objeto de análise, no que diz respeito à criminalidade infantil na capital paraense no período republicano. No mais, o Centro de Memória da Amazônia (CMA) é guardião do acervo histórico de processos judiciais do Tribunal de Justiça do Estado do Pará (TJE/PA), por onde se começou a galgar os primeiros passos para a construção deste trabalho, bem como a pensar nesta fonte como caminho metodológico para análise dos dados. Assim sendo, Pinsky e Luca (2013, p. 121-122) destacam:

Para trabalhar com qualquer documentação, é preciso saber ao certo do que ela trata, qual é a sua lógica de constituição, bem como as regras que lhe são

¹⁰⁰ O Centro de Memória da Amazônia foi criado no ano de 2007, por meio de um convênio entre a UFPA e o Tribunal de Justiça do Estado do Pará. O espaço abriga a vasta documentação de natureza civil e criminal que integrava o arquivo inativo do TJE. São documentos do final do século XVIII até 1970, os quais versam assuntos variados da sociedade paraense, como questões religiosas e familiares, transações comerciais, conflitos fundiários, além de migração e imigração na Amazônia (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2009).

próprias. No caso dos processos criminais, é fundamental ter em conta o que é considerado crime em diferentes sociedades e como se dá, em diferentes contextos e temporalidades, o andamento de uma investigação criminal, no âmbito do poder judiciário.

Este foi um momento da pesquisa que exigiu um tempo maior de visitas e dedicação ao acervo do arquivo do CMA. No decorrer da pesquisa, verificou-se um número menor de casos de crianças e adolescentes envolvidos em práticas ilícitas e condenações. Por conseguinte, outras dificuldades de consulta e manipulação dos documentos foram surgindo como a própria linguagem técnica jurídica nos escritos dos processos, documentos em péssimo estado de conservação e manuseio, dificuldade de leitura e reconhecimento das palavras, que só poderia ser sanada com o curso de paleografia recomendada pela instituição, apesar dos equipamentos de uso e proteção e constante higienização do acervo (CORRÊA, 2017).

Desse modo, chegou-se ao processo judicial do menor Manoel dos Santos que retrata a realidade de muitas crianças, meninos e meninas, na cidade de Belém do Pará no ano de 1905. Manoel dos Santos nasceu em Alagoas, no ano de 1889, não tinha parentes e residência fixa em Belém; era analfabeto e oriundo de família pobre, que acabou encontrando nas ruas a prática do crime. O caso de Manoel dos Santos se deu no Largo ou Praça da Independência no centro de Belém, no ano de 1905, “o qual foi autuado pelo crime de desordem/vagabundagem, juntamente com seus cúmplices, outros menores: José Mendes e Maria Zumira, citados nos autos do processo, porém não encontrados” (CORRÊA, 2017, p. 154).

Imagem 01: Processo judicial de Manoel dos Santos (1905).



Fonte: Corrêa (2017).

Na análise do presente processo judicial aparece o Discurso Dialógico Bakhtiniano como constitutivo da linguagem e das diferentes vozes que se opõem nos autos do processo, ou seja, o discurso polifônico e ideológico nas vozes das testemunhas, do curador e do juiz de menores. Assim sendo, Barros (1996, p. 35), caracteriza que o discurso com base nos princípios de Bakhtin,

É determinado por coerções sociais, está assentado sobre uma ou mais formações discursivas que, por sua vez, correspondem a formações ideológicas; e a partir do reconhecimento de que a língua produz discursos em que falam vozes diversas e também discursos ideologicamente opostos, pois classes sociais diferentes utilizam o mesmo sistema lingüístico, deve-se concluir que na língua se imprimem, com o tempo, os traços desses discursos; a última consideração, decorrente das anteriores, é a de que, a partir do uso discursivo e dos traços impressos na língua, instalam-se nela choques e contradições em que se atraem e se rejeitam elementos tidos como inconciliáveis.

Não obstante, nos finais do século XIX as famílias pobres da capital do Pará não tinham condições de oferecer aos filhos uma boa escolaridade, muitas vezes, as mães recorriam aos institutos disciplinares, como por exemplo, o Arsenal da Marinha, Instituto Educandos Artífices, Colégio Nossa Senhora do Amparo e Instituto Santa Catarina de Sena (destinado ao ensino de meninas), Instituto Orfanológico do Outeiro, entre outros, que preparavam os menores para um ofício, garantindo-lhes o sustento, muitas vezes, em troca de pequenos soldos, no caso dos institutos militares (CORRÊA, 2017). “Era recorrente o envio de crianças que vagavam pelas ruas e praças da cidade e povoados, que já haviam adquirido diferentes vícios, serem encaminhados pelas famílias pobres ou Juiz de Órfãos às referidas instituições disciplinares” (CORRÊA, 2017, p. 153-154).

Nesse período a realidade da sociedade paraense segundo os discursos jurídico-assistencialistas era de controlar e disciplinar menores ligados aos vícios da criminalidade que, por sua vez, eram encaminhados aos Institutos de Correção e Disciplinamento de menores, com o objetivo de prepará-los para o mercado de trabalho. Assim, a educação por meio do trabalho atuou como forma de prevenção, evitando a ociosidade dos menores, visto que muitos criminologistas acreditavam criar hábitos inadequados, o que favorecia o envolvimento com o crime. Assim, muitos menores desamparados encontraram nestas instituições, além do abrigo, um ofício que os tornaram cidadãos úteis a si e à Pátria (CORRÊA, 2017, p. 154).

Entretanto, muitas instituições educativas de acolhimento de crianças e jovens pobres e desvalidos já existiam. Nesse sentido, o papel dessas instituições era de promover-lhes educação profissional e primeiras letras, como foi o caso da Casa de Educandos Artífices no Pará, criada por José Antônio de Miranda, através da Lei Nº 79, de 21 de outubro de 1840 (CASTRO, 2015). Era um estabelecimento de ensino inicialmente criado para receber meninos e meninas pobres e desvalidos, não necessariamente envolvidos com a criminalidade, porém mais tarde passou a se tornar uma opção de encaminhamento de menores sentenciados judicialmente que não obraram com discernimento.

Alguns Institutos disciplinares como na cidade de São Paulo, fundados nos séculos XIX, foram institutos privados de recolhimento de menores. Como exemplo: o Lyceo do Sagrado Coração de Jesus, o Abrigo de Santa Maria, o Instituto D. Ana Rosa e o Instituto D. Escholastica Rosa, da cidade de Santos. Fundados normalmente por congregações religiosas ou por particulares ligadas à indústria e ao comércio, tendo no ensino profissional sua tônica e diretriz, acolhendo filhos de operários e comerciantes (CORRÊA, 2017, p. 83 apud SANTOS, 1999). Todavia, apesar de contar com algumas vagas nestes estabelecimentos, o Estado tinha dificuldades de enviar menores sentenciados para lá, pois havia a resistência de aceitá-los, por imposição das famílias dos jovens que ali permaneciam internados. Sobre isso Santos (1999, p. 229 apud MOTA, 1895) destaca:

Mas tais estabelecimentos em que o Estado só dispõe de um número limitado de lugares, não podem receber ou pelo menos não o devem, menores já iniciados nas más práticas, e muito menos criminosos, porque os que pagam a sua pensão regularmente não hão de querer, com justa razão, ombrear com meninos de má reputação ou corrompidos. No dia em que tais estabelecimentos abrirem suas portas a todos indistintamente terão subscrito a sua sentença de morte.

Nos institutos, o regime interno era rígido, o cotidiano exigia dos menores: esforço e disciplina para aprender os ofícios ensinados e bom desempenho, pois disso dependia sua permanência com algumas gratificações e sem maiores punições. Existiam duas formas de ingresso nestes estabelecimentos: encaminhados pelas famílias que pagavam para que seus filhos aprendessem um ofício e se mantivessem ocupados, fora das ruas; e a segunda opção era o encaminhamento por sentença judicial. “Os menores considerados criminosos eram enviados de acordo com o crime cometido e com as penalidades aplicadas, permanecendo pelo tempo determinado pelo juiz de direito” (CORREA, 2017, p. 84).

Sabe-se que a criminalidade infantil é uma mazela social presente na História da Infância paraense e que esteve diretamente relacionada, entre outros fatores, à pobreza, ao abandono da família e à explosão demográfica no processo de formação social e cultural do Brasil. O caso do menor Manoel dos Santos pertence à documentação do Tribunal de Justiça do Estado do Pará, obtido no arquivo do Centro de Memória da Amazônia. A categoria discursiva da narrativa está inserida na abordagem do Discurso Dialógico em Bakhtin, o que possibilitou em processo judicial: identificar os enunciados dos sujeitos envolvidos no caso; apontar a formação ideológica contida nos discursos dos sujeitos; e analisar os discursos narrativos como uma fonte documental possível de se esboçar uma compreensão conjuntural em que se desenvolveu o crime de acordo com o código penal de 1890.

No entanto, para a categoria de criminosos, duas seções dentro do Código Penal de 1890 foram criadas com o objetivo de corrigir os menores; na primeira seção estavam os que “obram com discernimento” (conforme o exposto no art. 30 do Código Penal Republicano), por crimes de diversas tipologias; na segunda seção os que foram sentenciados sem comprovação no que está disposto no art. 30, isto é, mendigos, vadios, viciosos e abandonados, entre nove e quatorze anos que não “obram com discernimento”, “mediante ordem do chefe de polícia ou autoridade policial competente, após inquérito com testemunhas” (SANTOS, 1999, p. 225).

Muitos menores foram detidos por algum delito e/ou por simplesmente se encontrarem nas ruas sem comprovação de ofício, o que resultava na maioria dos casos à prisão e recolhimento como forma de regeneração e combate ao ócio por meio da pedagogia do trabalho. Segundo Santos (1999), o programa dos institutos compreendia o ensino da leitura, princípios de gramática, escrita, caligrafia e cálculo aritmético, frações e sistema métrico, rudimentos de ciências físicas, químicas e naturais (aplicadas à agricultura), moral prática e cívica, não compreendendo, portanto, o ensino religioso, mantendo assim o princípio do caráter laico do Estado republicano, de forma que os jovens eram livres para professar sua fé e religiões de origem. No mais, no que diz respeito à educação, os institutos muito deixavam a desejar de seu projeto inicial, pois eram frequentes os casos de jovens, que após uma longa estadia, dos institutos saíam sem nada aprender, em estado de semianalfabetismo (SANTOS, 1999, p. 225).

Imagem 02: O retrato dos sujeitos circulantes no movimento comercial da capital paraense



Fonte: SOUSA (2009).

Na imagem, o retrato da memória de Belém na virada do século XIX para o século XX ficou registrada por diferentes expressões. Pode-se vislumbrar o cotidiano das pessoas envolvidas em diversas atividades comerciais, entre elas, mulheres e crianças, demonstrando o dinamismo da capital paraense, e retratando os tipos sociais que circulavam pela Doca do Reduto, que além das exóticas paisagens da cidade, também desvelava a importância do trabalho como solução para a problemática da criminalidade, que não cabia na realidade de uma cidade em processo de modernização.

Não obstante, Corrêa (2017) destaca que outras instituições como a Companhia de Aprendizes Marinheiros, criada historicamente para proteger a Marinha do Comércio num momento de desenfreada ambição, ânsia de domínio e conseqüente expansão geográfica, também foi um estabelecimento de ensino e recolhimento de crianças desvalidas, de regime militar, que dava instrução elementar e disciplinar aos menores delinquentes. Todavia, a Marinha foi se reorganizando segundo as transformações sociais e políticas do período e as necessidades de composição das guarnições nas embarcações brasileiras, sobretudo, para a Guerra do Paraguai, recorrendo então ao recrutamento voluntário e à convocação de homens e crianças pobres, desvalidos e criminosos para aprender um ofício e servir à Pátria.

Por consequência, o discurso de juristas e filantropos do período determinou formas de encaminhamento de menores delinquentes às referidas instituições segundo o Código Penal de 1890 desvelando o desejo da elite e das autoridades em mantê-los fora das ruas, pois a ordem republicana instaurou novos hábitos e posturas para a sociedade, que manteve a cidade de Belém organizada segundo o modelo internacional de civilidade, apresentado em Congressos e Conferências nacionais e internacionais sobre Assistência à Infância Pobre e Projeto de Modernização para o país. Desse modo, surgiu a aliança entre justiça e assistência, que visou organizar a justiça pública e a assistência privada, proporcionando a estes menores um tratamento mais humanitário no processo de sentença e encaminhamento judicial, ou seja, formas menos punitivas nas sentenças emitidas por Juízes. A este respeito, Rizzini (apud CORRÊA, 2017, p. 117-118), descreve:

Os discursos jurídicos alertavam a sociedade brasileira sobre o cenário assolador, representado pela corrupção da infância e do aumento incontrolável da criminalidade infantil, prejudicando a todos. E esse fenômeno atingiu o Brasil, tentando seguir o exemplo dos países considerados civilizados, que viam com seriedade a questão jurídica para o trato com a infância. Nacionalmente, o descaso com a criança resultava em abandono moral, o que a condicionava quase sempre à delinquência. A solução então era organizar a justiça, sob novas bases, inspirando-se no amplo movimento humanitário herdado do século XIX, porém com moldes da moderna civilização do século XX.

No processo judicial do menor Manoel dos Santos, cita-se o escrivão, Porphírio Moreira, do 1º Distrito Criminal da capital paraense, no dia 13 de junho de 1905, que registrou a denúncia do crime de desordem e vagabundagem pelo então Sub-Prefeito da cidade de Belém, o Senhor José Dario Goudim, acompanhado pelas testemunhas citadas nos autos do processo. Em depoimento, denunciante e testemunhas acusaram o menor, que era réu recorrente, por se encontrar em praça pública brincando e fazendo bagunça com os demais companheiros. Em sua fala, o escrivão, Sr. Porphírio Moreira, narra o fato a partir do depoimento do denunciante, José Dario Goudim, que segundo perguntas da autoridade, depois de prestar afirmação da lei (CORRÊA, 2017, p. 163), respondeu que:

No dia nove do corrente mês acabou de cumprir a pena de 30 dias de prisão na Cadeia Pública de São José, que lhe fôra imposta pelo Tribunal Correccional por vagabundagem e naquele mesmo dia fôra a bordo do Vapor TABATINGA, contratado criado e nada arranjou, que as onze horas da noite ainda do dia nove, estava o reo a brincar com um grupo de solteiros da Companhia Urbana na praça da Independência, quando por alli passou um cabo do regimento militar do Estado, o qual prendeu o respondente e um dos seus companheiros devido algazaras que faziam, conduzindo-os, por

isso, à Chefiatura de Polícia, que antes de ser condenado a pena de 30 dias na prisão que já se referia, exerceu o lugar de criado a bordo do navio, tendo sido preso por diversas vezes por crime de gatunagem, tendo como companheiros diversos indivíduos conhecidos da polícia, recordando-se dentre estes de José Mendes e Maria Zumira. E como nada mais disse e nem lhe foi perguntado, deo-se por findo este auto que lido e achado conforme assegura a autoridade de Joaquim de Almeida, respondente do reo, por não saber ler nem escrever e assignadas as testemunhas do referido caso (PARÁ, DARIO GOUDIM, 1905).

Percebe-se que no enunciado discursivo do denunciante, o Sr. José Dario Goudim, o menor já possuía antecedentes criminais, com diversas passagens pela polícia, e que além do crime de desordem/vagabundagem, já havia sido preso por gatunagem. Contudo, no dia 13 de junho de 1905 foi novamente detido por estar nas ruas em altas horas da noite sem autorização oficial. O menor Manoel dos Santos também foi observado por outras pessoas, que juntamente com o denunciante registraram a queixa-crime. Essas pessoas, as testemunhas, deram o seu depoimento a favor do denunciante, acusando o menor como vagabundo e desordeiro (CORRÊA, 2017, p. 163).

A partir da queixa-crime do denunciante, percebe-se que, instaura-se o inquérito policial a partir do qual o caso é apurado. Assim é feito o pré-julgamento, e quando a procedência da queixa é confirmada, o caso é mandado ao promotor público, e este formaliza a denúncia, instaurando o processo. O Código Penal de 1890 no artigo 407 define que somente seriam denunciados pelo Ministério Público os crimes de contravenções, salvo os de violência carnal ou rapto que só procederiam mediante queixa das partes. No mais, “os papéis de delegados, promotores, juízes e advogados são bem específicos na interpretação do texto legal e da forma que melhor coubesse no caso em questão”.

Sabe-se que “os discursos de defesa e de acusação estão presentes em todos os processos criminais instaurados” (SERFATY, 2016, p. 150). Desse modo, as práticas e os discursos jurídicos são, com efeito, produto do funcionamento de um campo cuja lógica específica está duplamente determinada: por um lado, pelas relações de força específicas que lhe conferem a sua estrutura e que orientam, “os conflitos de competência que nele têm lugar e, por outro lado, pela lógica interna das obras jurídicas que delimitam em cada momento o espaço dos possíveis e, deste modo, o universo das soluções próprias jurídicas” (BOURDIER, 2003, p. 211).

Porquanto, a nova ordem socioeconômica e a nova filosofia financeira nascida com a República impuseram não somente a reordenação da cidade de Belém através de uma política

de saneamento e embelezamento, mas também a remodelação dos hábitos e costumes sociais. “Era preciso alinhar a cidade aos padrões da civilização europeia”. Assim sendo, comportamentos que perturbassem a ordem eram rechaçados, pois “a destruição da imagem da cidade desordenada, feia, promíscua, imunda, insalubre e insegura fazia parte de uma nova estratégia social no sentido de mostrar ao mundo civilizado (entenda-se Europa) que a cidade de Belém era símbolo do progresso” (SARGES, 2010, p. 20).

No termo de defesa de Manoel dos Santos, dentro dos dispositivos legais e regulares do processo, o menor teve direito de defesa e alegação de seu representante legal, o curador Sr. Antônio Uchôa Ferreira (1905) que afirmou ser seu curatelado um menor de idade sem recursos e sem abrigo, e por se encontrar cansado de andar pelas ruas, muitas vezes, ali permanecia e adormecia. E embora sua defesa tenha sido concluída com êxito e o Código Penal de 1890 determinasse que os menores que cometessem crimes “sem discernimento” deveriam ser encaminhados a internatos ou a instituições correccionais, a sentença expedida foi sua condenação ao Presídio São José pela coerência e veracidade das declarações presentes nos autos do processo contra o réu.

Considerações Finais

A criminalidade de menores nos finais do século XIX e início do século XX em Belém do Pará como já sobremaneira discutida nesta pesquisa é infelizmente um problema nacional que se arrasta até os dias atuais, embora já se tenha avançado nas áreas jurídicas e educacionais. Ao se fazer uma análise do caso do menor Manoel dos Santos, foi possível constatar que crimes de desordem/vagabundagem eram recorrentes, estando diretamente relacionados às condições socioeconômicas dos menores. A realidade da criança na capital do Pará no início do século XX esteve diretamente relacionada à pobreza, ao abandono e às precárias condições sócio educacionais que essas crianças enfrentaram no início do período republicano.

No caso de Manoel dos Santos, destacam-se alguns adjetivos atribuídos pelas testemunhas ao réu, a saber: “*desordeiro, arruaceiro e vagabundo*”, presentes nos seus depoimentos que constam nos autos do processo. Estes adjetivos, dirigidos ao menor, demonstram como os discursos proferidos pelas testemunhas estavam carregados de estigmas sociais por sua condição social e econômica, pois vivia fora das escolas, nas ruas, sem ocupação, nem domicílio. No tocante a sua realidade, a criança necessitava de uma educação de qualidade e políticas públicas de proteção à infância, mas não é o que se percebe nas

entrelinhas do referido processo, quando o réu foi condenado e encaminhado à Cadeia Pública de São José.

Sabe-se que nesse período, portanto, as políticas públicas voltadas para a infância no Brasil, sobretudo, a infância pobre, eram incipientes, porém havia o desejo de alguns filantropos e pessoas de boa vontade em atendê-la a contento. O tratamento, geralmente, oferecido à criança era de descaso e/ou abandono, o que a levava ao caminho da criminalidade ou da exploração de sua mão de obra. O resultado da análise deste caso, portanto, demonstra um viés da sistematização dos discursos, onde foi possível identificar os significados e os sentidos das vozes presentes nos autos do processo que o constituiu, baseado no Código Penal de 1890.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A força do Direito**: elementos para uma sociologia do campo jurídico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Promulga o Código Penal. CLBR, Brasília, 1890. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccv03/decreto/18511899/D847.htmimpressao.htm>. Acesso em: 30/11/2019.

CASTRO, Cesar Augusto. A Educação da Infância Desvalida Paraense nos Oitocentos: a casa de educandos artífices. In: ARAÚJO, Sônia Maria Silva; FRANÇA, Maria do Socorro Gomes de Souza Avelino; ALVES, Laura Maria Silva Araújo (Orgs.). **Educação e instrução pública no Pará imperial e republicano**. Belém: EDUEPA, 2015.

COELHO, Ana. Repensar o campo da educação de Infância. **Revista Iberoamericana de Educação**. n. 44, v. 3, p. 01-07, out., 2007.

CORRÊA, Liliane da Silva França. **A infância em processos judiciais em Belém do Pará**: da criminalidade aos discursos jurídico-assistencialistas para a educação do menor desvalido (1890-1930). (Dissertação) - Mestrado em Educação/PPGED/UFPA). Belém, 2017. 187 f.

MOTTA, Maria Antonieta Pisano. **Mães abandonadas**: a entrega de um filho em adoção. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARÁ. **Processo Judicial do Menor Manoel dos Santos**. Código sem Registro. Arquivo do Centro de Memória da Amazônia (CMA). Belém do Pará, 1905.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Org.). **O Historiador e suas Fontes**. 1ª Ed., 3ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá, 2017. In: PRIORE, Mary Del (Orgs.). **História das Mulheres no Brasil**. Carla Bassanezi Pinsky (Coord. De textos). 10ª Ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

SANTOS, Marco Antonio Cabral. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE. Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém: riquezas produzindo a Belle Époque (1870-1912)**. 3ª Ed. Belém: Editora: Paka-Tatu, 2010.

SERFATY, Patrícia Gomes. **Relações de gênero, direito e educação: o caso do processo judicial de defloramento de Joanna Bentes da Silva, em Belém/Pará (1890-1905)**. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. PPGED/UFPA, 2016.

SOUSA, Rosana de Fatima Padilha. **Reduto De São José: História e Memória de um Bairro Operário (1920-1940)**. (Dissertação) - Mestrado em História Social (Universidade Federal do Pará/UFPA). Belém-Pa, 2009.

Obras pesquisadas em Portais eletrônicos

MONTENEGRO, Will (2010). **Antônio Lemos deu um passo ao futuro**. Faculdade de História (Universidade Federal do Pará - UFPA). Disponível em <http://www.ufpa.br/historia/index.php?option=com_content&view=article&id=30:antonio-lemos-deu-um-passo-ao-futuro>. Acesso em: 25/06/2016.

RITOS FUNERÁRIOS EM ABAETETUBA: DUAS VERSÕES EM TORNO DA MORTE

Antonildo Sena Rodrigues¹⁰¹

Evandro Glauco da Silva Parente¹⁰²

Rosiane de Moraes Peixoto¹⁰³

Introdução

A decisão de estudar a temática dos ritos surgiu no momento em que cursando as disciplinas da ênfase em Antropologia fui começando a perceber que "quase todas as ações praticadas por um ou mais indivíduos têm pelo menos dois aspectos: um técnico e outro simbólico" (LEACH apud MELATTI, 1978, p. 114) e que os ritos estavam de tal modo presentes, em todas as ações humanas que "*o rito seria senão a chave, pelo menos um dos elementos críticos da vida social humana*" conforme nos fala o antropólogo Roberto Da Matta (1978, p. 12) ao fazer a apresentação do clássico "Os Ritos de Passagem" de Arnold Van Gennep¹⁰⁴.

É ainda Da Matta quem ressalta que Van Gennep foi o primeiro a tomar o rito como um fenômeno a ser estudado como possuindo um estado independente, isto é, como objeto dotado de uma autonomia relativa em termos de outros domínios da vida social, e não mais como dado secundário. Com Van Gennep, ressalta Da Matta, o rito não é visto como um apêndice de mundo mágico ou religioso, mas como algo em si mesmo. Como um fenômeno dotado de certos mecanismos recorrentes no tempo e no espaço, e também de certos conjuntos de significados, o principal deles sendo realizar uma espécie de costura entre posições e domínios, pois conforme ainda, o antropólogo comentarista, a sociedade foi concebida por Van Gennep como uma totalidade dividida internamente e onde os rituais ajudariam a demarcar essas entradas e saídas de pessoas e grupos na sua trajetória social.

Finalmente resume Da Matta, o grande legado teórico que Van Gennep nos deixou foi o de ter demonstrado a existência de um mundo social de tal forma que "*viver socialmente é passar, e passar é ritualizar*" (Id, 1978, p. 21). E também ter descoberto que os ritos têm fases invariantes, que mudam com o tipo de transição que o grupo pretende realizar. Nas palavras do próprio Van Gennep:

Dada a importância dessas passagens, acredito ser legítimo distinguir uma

¹⁰¹ Universidade do Estado do Pará. E-mail: senasocioloia@hotmail.com

¹⁰² FAM/ UNINTER. E-mail: ec9775580@gmail.com

¹⁰³ Universidade Federal do Pará. E-mail: rosianepeixoto1@hotmail.com

¹⁰⁴ Esse foi um dos assuntos trabalhados no curso de Antropologia da Religião ministrado pela professora Cristina Donza Cancela, no 4º semestre, em 2005.

categoria especial de Ritos de Passagens, que se decompõe, quando submetidos a análise em Ritos da separação, Ritos margem e Ritos de agregação. Estas três categorias secundárias não são igualmente desenvolvidas em uma mesma população nem em um mesmo conjunto cerimonial. Os ritos de separação são mais desenvolvidos nas cerimônias dos funerais, os ritos de agregação, nas do casamento. Quanto aos ritos de margem, podem constituir uma secção importante, por exemplo, na gravidez, no noivado, na iniciação [...]. Se, por conseguinte, o esquema completo dos ritos de passagem admite em teoria ritos preliminares (separação), liminares (margem) e pós-liminares (agregação), na prática estamos longe de encontrar o equivalente dos três grupos, quer no que diz respeito à importância deles quer no grau de elaboração que apresentam (VAN GENNEP, 1978, p. 31).

Inspirado nesse clássico da Antropologia o trabalho trata, em linhas gerais, do processo de ritualização que envolve a morte tal como o mesmo pode ser observado no cotidiano da vida de Abaetetuba, cidade sede do município do mesmo nome, e que está situada à nordeste do Estado do Pará, distante aproximadamente 70 km de sua capital, Belém

O município de Abaetetuba possui uma superfície de 1.613,09 km² de área urbana e aproximadamente 35% da chamada "zona das ilhas", uma área composta de cerca de 75% de ilhas ligadas por inúmeros rios, furos e igarapés que formam o complexo hidrográfico do município. A sede do município - Abaetetuba - local onde se desenvolveu a pesquisa - é uma cidade antiga, pois data do séc. XVIII, tem uma população acima de 111.000 habitantes, e é o sexto município em população do Estado do Pará. Pertence a Microrregião de Cametá (antigo Baixo Tocantins), que por sua vez se situa na mesorregião do Nordeste Paraense.

A escolha de investigar os ritos funerários aconteceu porque nascido e criado em Abaetetuba, tive a ideia de, a partir dos ritos fúnebres, repensar o universo social da minha própria cidade. Isto porque em determinada parte de sua obra, Van Gennep falando sobre essa classe de ritos afirma que:

Nada varia tanto como os povos, a idade, o sexo, a posição social do indivíduo quanto os ritos funerários [...]. Além disso os ritos funerários complicam-se pelo fato de um mesmo povo ter várias concepções contraditórias ou diferentes sobre o mundo do além-túmulo. Essas diferentes concepções se misturam o que tem repercussão sobre os ritos (VAN GENNEP, 1978, p. 126).

E certo que Van Gennep nessa passagem está se referindo a diversidade encontrada entre diferentes povos (culturas); todavia em Abaetetuba, local onde realizei meu trabalho de campo, as variações também ocorrem em se tratando dos ritos funerários. Venho percebendo que os ritos funerários têm sofrido transformações; pois a narrativa de uma pessoa antiga

que relata o processo de "preparação" do cadáver tal como acontecia no passado, a forma tradicional de como eram desenvolvidos esses ritos contrasta com a prática atual que se utiliza de conhecimentos científicos e técnicas especializadas. Isto significa dizer que com o passar do tempo, essas técnicas vêm sofrendo modificações, algumas das quais certamente devido à atuação de empresas funerárias que nos tempos atuais usam conhecimentos especializados em que o corpo do morto é submetido a um tratamento técnico científico.

E preciso que se diga que atualmente em Abaetetuba nos ritos funerários dos dias de hoje, já existe uma empresa que executa o "preparo" do cadáver, cuida do velório e demais procedimentos legais e até se ocupa do cortejo fúnebre incluindo o ato de sepultamento. Enfim um trabalho em que as atenções para com a morte parecem fazer parte de um planejamento que inclui até mesmo o espaço a ser ocupado pela família e pelos amigos do morto no momento do drama. Ao mesmo tempo constata-se que ao lado dessa nova forma de tratamento, e desse novo cuidado com o cadáver ainda se usam algumas técnicas baseadas no conhecimento popular tais como: rezas, velas e dizeres mágicos. A essas duas técnicas chamo neste trabalho respectivamente "ritualização empresariado", por oposição ao "rito tradicional".

1 Ritos fúnebres segundo a teoria de Van Gennep

No capítulo em que trata dos funerais como um rito de passagem, Van Gennep começa advertindo que à primeira vista poder-se-ia pensar que os ritos preliminares (fase de separação), seriam os mais importantes enquanto que os liminares (fase de margem) seriam poucos desenvolvidos, não obstante, ele faz ver que o esquema é outro ao dizer que o exemplo de diferentes sociedades vivas e extintas nos faz ver que os ritos que marcam a fase de separação são poucos numerosos enquanto que os de margem são longos e complexos a ponto de darem autonomia a essa fase¹⁰⁵ e finalmente, os ritos de agregação que são, via de regra, os mais elaborados e mais importantes.

No esquema de Van Gennep o período, de margem é marcado pelo luto, que é visto como um conjunto de tabus e práticas negativas que colocam os parentes vivos do morto em situação de impureza em relação à sociedade geral. Para Van Gennep o luto se inclui na fase

¹⁰⁵ Essa fase em si, mereceu a análise de outro antropólogo, Victor Thuner em "O processo Ritual".

liminar configurando também uma fase liminar para os vivos que entram nessa fase por ritos de separação e que dela saem mediante ritos de integração na sociedade geral e que seriam os ritos de suspensão do luto.

Às vezes, diz Van Gennep, o período de margem dos vivos é a contrapartida do período de margem do morto. A terminação de um coincide às vezes com terminação do outro, isto é, com a agregação do morto ao mundo dos mortos. Isto porque nesse período de transição, os mortos, assim como os vivos, formam uma sociedade especial situada entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, da qual os vivos saem mais ou menos rapidamente conforme o seu grau de parentesco com o morto.

No capítulo em que se trata sobre os funerais Van Gennep aponta, algumas características do período de margem dos ritos funerários como, por exemplo, a estadia mais ou menos longa do cadáver ou do caixão na câmara mortuária (velório) no interior da casa (1978, p. 128). Acrescentando que essa etapa se decompõe às vezes em várias outras. E acrescenta:

Esse fato também despertou o interesse de Lafitau e Mikhutlovski, onde perceberam que na maioria das nações selvagens os corpos, foram em primeiro lugar depositados em uma sepultura e depois de certo tempo são feitas novas cerimônias a partir daí e dado por terminado e cumprido o circuito com novas honras fúnebres (VAN GENNEP, 1978, p. 128).

Entre os ritos de separação enumera: o transporte do cadáver para fora, a destruição de objetos e espaços do morto; as lavagens as unções em geral, os ritos chamados de purificação incluindo-se aí os tabus de toda espécie (VAN GENNEP, 1978, p.138).

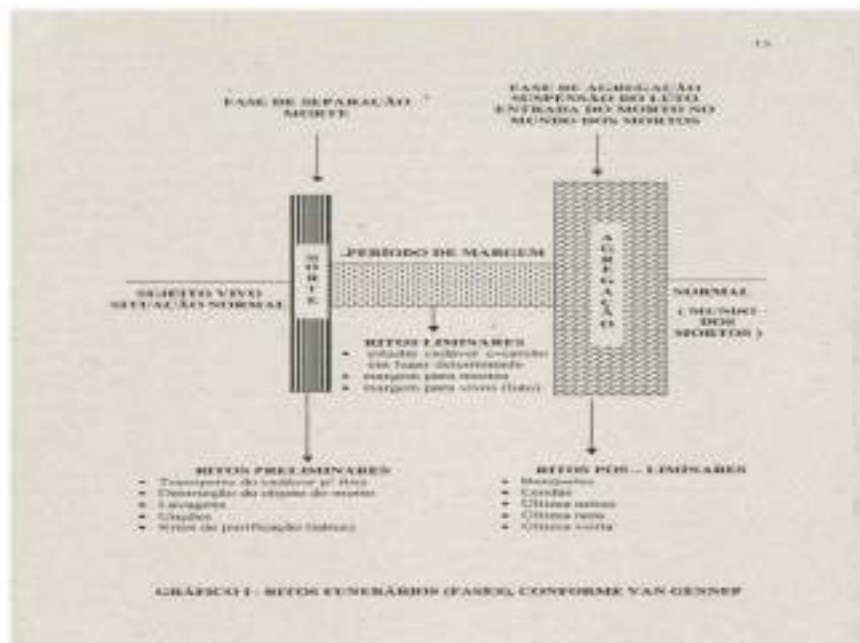
Finalmente, ele se refere aos ritos de agregação (banquetes, entre os sobreviventes), e os ritos de agregação ao outro mundo, estes quase sempre referidos em lendas, (VAN GENNEP 1978, p.139). Em forma bastante sintética, Van Gennep menciona os "ritos de detalhes" nos quais se incluem a extrema-unção crista e a "dança dos mortos" encontrados por exemplo, entre os ameríndios os africanos as sociedades secretas e as mágico-religiosas (VAN GENNEP, 1978, p. 140).

Analisando-se a teoria de Van Gennep sobre os funerais enquanto ritos de passagem, creio que seja possível elaborarmos um gráfico esquematizando as diversas fases ou períodos desse rito (Gráfico 1). Assim conforme ele, antes da primeira fase teríamos a situação normal do indivíduo em que o sujeito se encontra vivo. Ocorrendo a morte desse sujeito ele entraria no que Van Gennep chama de Fase de Separação e a essa fase corresponderiam os **Ritos Preliminares**. Essa fase, segundo Van Gennep é muito simples se comparada a outros

períodos ou fases, ela é marcada por diversos procedimentos: lavagem, unção, ritos de purificação, destruição dos objetos do morto e transporte do cadáver.

A fase seguinte ele chama Período marginal e a ela correspondem **Ritos liminares**. Traduzindo essa fase graficamente (Gráfico 1), percebemos que esse período está situado entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos; nesse período os ritos têm uma complexidade que chega às vezes a dar uma certa autonomia e isso faz com que ela se torne a mais importante. Dessa fase participam tanto os mortos quanto os vivos, ambos ficam em condição especial, e esse período é marcado pelo luto.

A última fase que poderíamos esquematizar (Gráfico 1) corresponde aos Ritos Pós-Liminares. Essa fase marca a Agregação do morto, no mundo dos mortos, segundo o autor ele é a mais elaborado e recebe uma maior importância; é marcada por banquetes e lendas; é o momento onde ocorre a suspensão do luto e a reintegração dos vivos à sociedade geral.



Dentre a sequência completa e as características das diversas fases desse rito de passagem, foi o **Período** com seus **Ritos Liminares** foi aquele que mais me chamou atenção, pois diria que, à primeira vista, essa foi a fase que se mostrou como a etapa mais elaborada no universo mental da sociedade de Abaetetuba. Todavia, na **Fase de Separação** encontrei um procedimento, um rito que se mostrou imprescindível, e que foi o cuidado com o corpo; tanto que inicio minha análise usando tal rito como o fio condutor para construir a sequência dos ritos fúnebres que constrói o fato natural da morte em Abaetetuba.

Assim, um de meus objetivos neste trabalho é o de aplicar o esquema teórico de Van Gennep na minha realidade social, ver de que forma se comporia no campo, o seu modelo analítico. Se o ritual é uma combinação de fases, saber o ponto/fase em que ele é mais dramatizado em Abaetetuba. Partindo da dialética proposta por Van Gennep, acompanhei, na medida do possível, o processo que a minha sociedade construía para lidar com a passagem morte/vida quando se tenta, por meio do rito, separar os mortos que devem ser colocados para fora do nosso mundo.

Devo dizer que há muitas lacunas nos dados, porque no desenvolvimento da pesquisa, a fase de coleta de dados não foi fácil, pois aquilo que eu investigava correspondia a um momento de dor, um momento inconveniente tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado. O clima no momento da morte é de desolação, sofrimento, saudade e desespero, portanto, uma situação adversa para se fazer perguntas ou registros.

Além disso, a morte não tem hora ou dia certo para ocorrer, situação que também colocava o desenvolvimento da pesquisa em situação complexa pois como descrever algo como os ritos da fase de separação sem observá-los? Eu estava diante daquilo que Da Matta se referiu como "sobre determinação" dos eventos analisados pelas Ciências Sociais.

[...] os eventos que servem de foco ao "cientista social" são fatos que não estão mais ocorrendo entre nós ou que não podem ser reproduzidos em condições controladas [...] mesmo que possamos reunir os mesmos personagens [...] ainda sim podemos dizer que está faltando alguma coisa: a atmosfera da época o clima do momento. Enfim, o conjunto criado pela ocasião social que de certo modo desenrola dela, reunido sobre ela, provoca o que podemos chamar de "**sobredeterminações**", como a viagem projetada na relva o num espelho (DA MATTA, 1981, p. 19).

Para superar esses fatores decidi, como disse anteriormente, iniciar minha pesquisa trabalhando no primeiro momento, os ritos relativos aos cuidados com o corpo do morto entrevistando pessoas que em Abaetetuba realizam o ofício de "lavadores de cadáver". Esse foi o caso de seu Sebastião pessoa que cuida de cadáveres há mais de trinta anos; foi ele quem me ajudou inicialmente a descrever como se dava o processo desse tratamento no passado. Dona Olga Beichi, auxiliar de enfermagem, que trabalha em hospitais públicos, clínicas particulares, e que também prepara os corpos (dos mortos) descreveu-me o cuidado com o corpo hoje e

todas as técnicas que utiliza. Outras pessoas, como as colegas Betinha e Gracialda¹⁰⁶ me ajudaram descrevendo o velório de seus parentes. E para talar dessa maneira nos dias de hoje, recorri ao senhor Ivaldo Lobato dono da maior funerária da cidade; ele me ajudou a entender como acontecem os ritos funerários hoje, rito que eu passei a chamar de “empresariado”.

Para obter a descrição dos "profissionais" que cuidam do corpo do morto e os recursos que utilizam nesses ritos trabalhei com entrevistas. Ao usar o método da entrevista utilizei o recurso do gravador, sendo que as perguntas que fiz foram elaboradas a partir de um roteiro. Desse modo, ao entrevistar essas pessoas pedi a elas que começassem a contar como realizavam seu trabalho; logo após o relato, e em caso de dúvida, é que eu reativava as perguntas nas observações *in loco* que foram poucas, não perguntava nada, pois como falei antes, aquele era um momento muito delicado e difícil. Mas tentando dar conta dessas lacunas, sempre que alguém me narrava alguma coisa sobre esses momentos eu registrava o depoimento em meu caderno de campo. Ao final, percebi que o material mais relevante que eu possuía dizia respeito ao rito de preparação do corpo dentro da sequência total dos ritos funerários de que colocou Van Gennep (Gráfico 1).

A partir pesquisa de campo realizada, tomando a narrativa de duas pessoas, um leigo que trabalha como “lavador de cadáveres” e uma técnica em enfermagem funcionário de uma empresa funerária; busquei reconstruir o processo de tratamento do corpo no passado e como acontece hoje, no presente e, a partir desse rito particular se denomina no curso do trabalho uma “ritualização tradicional”, feita pelo leigo, por oposição ao “rito empresariado”, feito pela técnica especializada da empresa funerária, prática mais desenvolvida do cuidado com o morto atualmente em Abaetetuba.

Na análise, mesmo reconhecendo as lacunas empíricas do trabalho, tento repensar o modelo analítico de Van Gennep, e sua aplicação aos ritos fúnebres de Abaetetuba. Pretendo neste ponto analisar a construção do que seria o discurso abaetetubense atual sobre a morte através de um gráfico comparativo ao de Van Gennep. Finalmente, nas conclusões tomando as colocações de Da Matta (1985) sobre a morte numa sociedade relacional se faz uma reflexão sobre a sociedade de Abaetetuba que se conclui parece ser uma sociedade que é simultaneamente tradicional e moderna. Num esforço comparativo e de

¹⁰⁶ Betinha residente em Abaetetuba fez a descrição do velório e sepultamento de seu filho de três anos, que foi realizado na cidade de Abaetetuba e Gracialda, colega de curso e residente em Igarapé-Miri descreveu-me também o velório de sua avó, de cinquenta e cinco anos, naquela cidade.

estudo da totalidade, marcos da especificidade da investigação antropológica (LAPLANTINE, 1988).

2 O rito funerário: fases e ritos na versão tradicional

2.1 Fase de separação e o “asseio do corpo”

Seu Sebastião Abreu de Souza de 60 anos de idade, também conhecido como "Sabá-Panan", reside em Abaetetuba, mas nasceu no Rio Jarumã, na porção leste do município. Ele veio morar na cidade de Abaetetuba quando tinha 15 anos. Atualmente se dedica ao comércio de pescado. Apesar de sua escolaridade baixa e de ser marítimo por profissão ele é também um "lavador de cadáver".

Foi, principalmente, a partir do seu depoimento que tentamos descrever a forma tradicional de se preparar em Abaetetuba um corpo morto. O rito tradicional não repousava sobre nenhuma base científica ou técnicas especializadas. Em todas as suas etapas não se utilizava nenhum produto químico como o álcool hoje amplamente usado para limpeza e o formol utilizado na conservação do corpo. No passado esse trabalho era totalmente realizado com os produtos naturais' água e algodão, não havia por parte das parentes exigências de que houvesse a conservação do cadáver, uma vez que a quarenta anos em Abaetetuba era muito difícil a obtenção de formol], até mesmo pelo elevado preço do produto. E como relatou o informante, naquele tempo ele nem sabia que existia um produto que pudesse conservar um cadáver.

Antes, há trinta ou quarenta anos, nem todas as residências de Abaetetuba possuíam água encanada as pessoas armazenavam a mesma em recipientes de barro chamados potes. Segundo relatos, quando falecia uma pessoa na casa a primeira coisa que se fazia era jogar-se fora a água dos potes, pois a água desses recipientes era considerada impura para beber. O falecimento de uma pessoa, fosse membro da família, e/ou residente na casa, tornava a água que esta estava armazenada impura para o consumo.

Quando o corpo estava sendo "preparado", isto é, sendo lavado e vestido colocava-se no mesmo recinto, um copo com água e uma vela que permanecia acesa durante 7 dias; o que servia para saciar a sede do falecido. Caso o mesmo tivesse morrido com sede, com o passar do tempo, o volume de água do copo diminuía.

No momento em que a pessoa estava agonizante se colocava em suas mãos uma vela acesa com a ideia de que isso ajudaria a iluminar a passagem da pessoa da vida para a morte, pois, "iluminava os caminhos da pessoa após a sua morte". A pessoa agonizante era colocada em uma posição em que seus pés estivessem direcionados para a porta, para facilitar que seu

falecimento ocorresse mais rápido e sem sofrimento; nessa ocasião também eram lidas algumas passagens bíblicas relacionadas com a salvação das almas, e a leitura era acompanhada de um terço de orações jaculatórias¹⁰⁷.

Essas orações, segundo depoimentos, tinham que ser feitas em honra ao santo de devoção da pessoa que estava falecendo, caso as orações não fossem feitas dessa forma a pessoa custava muito a falecer. Nas palavras de seu Sebastião: "os vivos podiam rezar para este santo ou simplesmente ler trechos da Bíblia".

Logo após a morte ocorria a limpeza do cadáver que era vestido com suas próprias roupas ou roupas novas, que eram chamadas de "mortalhas". O morto não podia ser sepultado com a roupa de uma outra pessoa ainda vivia, pois caso isso acontecesse a dona ou dono da roupa faleceria logo após, como ressalta seu Sebastião. Uma vez, o cadáver vestido, ele era colocado sobre uma mesa até que o caixão chegasse. Em alguns casos este era confeccionado na própria casa, pois na época a que se refere o depoimento, só existia uma funerária em Abaetetuba e nem sempre o dono estava na cidade para fabricá-lo. Então a urna era fabricada no quintal da casa por um carpinteiro que utilizava madeiras leves, plástico, cordas, pregos, e ferramentas simples. O caixão tinha que ser do tamanho exato do falecido, pois se sobrasse espaço dentro da urna dizia-se que esse espaço seria preenchido por membros da família do morto, ou seja, que os parentes do falecido iriam morrer logo em seguida.

Uma vez no caixão, o defunto era exposto na sala quando então acontecia o velório, período em que os parentes e amigos iam visitar e dar o último adeus ao morto. Ao completar vinte e quatro horas, o cadáver tinha de ser sepultado já que o corpo não recebia nenhum tratamento especial que garantisse a sua conservação.

Sebastião Abreu de Souza, o informante, ainda é um "profissional" atuante. Ele diz que aprendeu a lavar cadáver sozinho e a necessidade das pessoas foi um fator que contribuiu para ele se aprimorar nessa técnica, porque à época não havia nenhuma outra pessoa que fizesse esse serviço, desenvolvesse tal prática. Hoje ele está com sessenta anos e desenvolve essa prática desde os quinze anos. Diz que já lavou mais de trinta cadáveres e que trabalha geralmente sozinho; em raros casos chama alguém para ajudá-lo, o que ocorre apenas quando o cadáver está muito deteriorado. No momento do "preparo do corpo" não usa nenhuma oração

¹⁰⁷ Jaculatórias são pequenas orações ou invocações católicas feitas no começo ou final das orações, ou no final de cada dezena do Santo Rosário. É uma fórmula genérica quando se reza especificamente para um santo, ou para Nossa Senhora sob um específico título: [Nome do Santo (a)], rogai por nós.

ou reza, a não ser antes de começar seu trabalho momento em que pede para que Deus dê um bom "descanso" ao falecido, e que sua alma vá em paz.

Sempre que é chamado, a pessoa já está falecida. Ele considera esse trabalho de "limpeza" como algo que tem que ser feito, pois aquela é a última vez que a pessoa está entre seus parentes e também porque o morto deve estar bem arrumado, "purificado", para fazer a sua última viagem.

1.2 Fase liminar: o luto como estado de margem

Seu Sebastião, afirma que atualmente não existe mais o luto e isso ocorre devido o fato de que as pessoas hoje não temem mais a Deus. Ele afirma que não foi o luto que mudou, o que mudou foi a situação de quem fica vivo que não tem mais respeito, segundo o informante: "Hoje, não tem mais luto, eu tenho lavado gente em um dia, quando é no outro os parentes já estão na festa, com afugentamento (amigos) na rua" (Entrevista realizada em junho de 1999). O luto é sempre respeitado, sendo que hoje, segundo o relato, com pouca frequência.

1.3 Luto "fechado" e luto "aberto"

Segundo o informante fala-se em "luto fechado" quando os parentes os parentes vivos sofrem grandes limitações que começam com as roupas que podem ou não ser vestidas, e onde as cores permitidas são apenas o preto e o marrom. No "**luto** fechado" não se permite o uso de joias exageradas e menos ainda que os vivos saiam de suas casas para conversar com amigos em praças, e esquinas, e principalmente que frequentem festas dançantes e arraiais; as únicas saídas públicas permitidas serão as novenas e ladainhas em honra aos santos. O luto fechado proíbe as pessoas de tomarem banho com sabonete durante sete dias, pois segundo seu Sebastião o uso do sabonete no banho leva o parente que usou a falecer ou provoca o falecimento de um outro parente, ou seja, da maneira como o sabonete se desfaz no banho, a família irá se desfazer. Assim ocorre também com a alimentação, pois alimentos como o caranguejo e a banana passam a ser temporariamente uni interdito porque se acredita que eles também provocam o esfacelamento da família através da morte. O mesmo acontecendo com a banana, pois assim como ela é sacada do cacho, assim os parentes vivos ficam marcados através da morte, de serem arrancados do seio da família.

Comer banana e caranguejo provocavam o falecimento de membros da família, os parentes são sacados do meio da família assim como as bananas são sacadas do cacho e as pernas fio caranguejo são sacadas do corpo (Entrevista realizada em junho de 1999).

Enfim, o luto fechado incide sobre a totalidade do ser dos sujeitos vivos: sua vida social, sua higiene pessoal, sua alimentação. Quanto ao luto este, mesmo que de forma reduzida, ainda é observado em Abaetetuba possivelmente sob a forma do "luto aberto".

O "luto aberto" do mesmo modo que o "luto fechado" impedi que os parentes vivos do morto usem roupas de cores exageradas que chamem a atenção, as "cores alegres" como são chamadas em Abaetetuba. Mas o "luto aberto" faculta aos vivos várias outras opções de cores em suas roupas que não sejam exclusivamente o preto e o marrom. Mas o "luto aberto" também restringe a participação de parentes em festas públicas dançantes, ou mesmo em aniversários domésticos Não proíbem, porém, os parentes de usarem certos produtos de higiene ou de ingerirem certos tipos de frutas e alimentos. Á pessoa de "luto aberto" se permite a participação em missas, rezas, novenas, e, até jogos de futebol e encontro com amigos.

2 O rito funerário na versão empresariada

2.1 Planos, Assistência e Serviços

A versão empresariada da morte significa que existem formalidade e rupturas radicais no tratamento da morte e do morto. O lidar com a morte torna-se um serviço especializado que pode ser comprado e executado por mais uma firma especializada, das muitas que existem na sociedade industrial capitalista.

Em Abaetetuba o processo não é diferente e que na cidade desde muito tempo existe uma empresa pioneira nesse serviço -Funerária Lobato que presta esse tipo de serviço. Trata-se de um estabelecimento localizado no centro da cidade e cuja respectiva empresa trabalha com a venda de Planos Funerários. Dois são estes tipos de planos ofertados. Plano especial e plano superluxo, sendo que nenhum deles prevê a preparação, mas apenas a remoção do corpo. A Funerária é procurada em sua própria sede por pessoas que querem se associar, mas os planos Funerários também são vendidos a domicílio. Tal empresa foi de início propriedade do senhor Fortunato Lobato, hoje assumiu esse cargo seu filho Ivaldo Lobato, ambos abaetetubenses.

O proprietário atual comenta como se deu a aceitação gradativa desse tipo de serviço funerário e a firma que de um certo tempo para cá, encareceu muito, antes quando se falava em Plano de assistência póstuma, todo mundo dizia: "eu vou comprar a meu monte". Hoje isso mudou, as famílias fazem e pagam em dia as mensalidades.

As funerárias hoje, explica o senhor Lobato, trabalham com dois planos, o plano Especial e o Plano de Luxo, o plano especial é um funeral completo, composto por uma

urna, um carro fúnebre, armação e jogo de velas, faz-se também à parte de cartório que se completa pela certidão de óbito, guia de sepultamento, e a abertura da sepultura. O preparo do corpo e seu traslado para uma outra cidade, ou Estado, é cobrado independentemente, pois isso envolve duas questões: o tempo de duração que se pretende para o corpo e a distância do traslado hoje, em qualquer Plano Funerário esses dois serviços estão fora. Elas são despesas extras que são cobradas à parte.

O Plano de Luxo oferece o mesmo que o Plano Especial, só que os aparatos são de luxo, urna, carro funerário, armações, velas, e dentro da casa é feito, uma ornamentação com carpetes tornando o funeral mais luxuoso. O Plano Especial tem o valor de cinco reais mensais, ou seja, equivale a 4% do salário mínimo, e o Plano de Luxo tem o valor de dez reais mensais, o equivalente a 8% do salário mínimo; ambos os planos dão direito a assistirem as pessoas da família e essas pessoas são inscritas no momento que o plano é feito. Nas funerárias há uma grande procura pelos dois planos, porém o mais procurado é o de Luxo, devido ao padrão do trabalho que ele oferece. Segundo seu Ivaldo, hoje as pessoas dizem que quando se paga um plano, se custa a morrer. Isso vem mostrar que a opinião coletiva mudou, antes comprar um plano era "comprar a morte", agora, pagar um plano é custar a morrer.

2.2. O cuidado com o corpo

Como foi destacado anteriormente, os planos funerários não incluem o tratamento do corpo, este só fica sob responsabilidade da funerária se a família assim o desejar. Nessa versão empresariada do cuidado com o corpo, tal trabalho é feito por um profissional que se encarrega de lavar e vestir o cadáver; esse profissional é geralmente um enfermeiro ou técnico em enfermagem contratado pela funerária, sendo que este trabalho é cobrado separadamente do plano, ao desenvolver sua tarefa o profissional usa métodos científicos, embora em alguns casos, seja possível se perceber a permanência de práticas populares no que diz respeito ao cuidado com o corpo; são práticas até hoje usadas como recursos por esses profissionais especializados.

Dona Olga, quarenta e quatro anos de idade, trabalhando há vinte e atua como auxiliar de enfermagem, afirma que durante todo esse tempo vem trabalhando com o preparo de corpos; hoje, apesar de estar "dando um descanso", sempre que é procurada, atende o chamado. Ela diz que parou parcialmente com suas atividades devido à consequência do manuseio constante do formol, substância química bastante forte. Segundo ela, o formol prejudica a vista, o estômago, principalmente se o usuário tiver gastrite. Toda pessoa, ela

explica, ao manusear esse material, deve tomar leite e remédio para o fígado, usar luvas, máscara, óculos, entre outros equipamentos especializados.

Mesmo trabalho da auxiliar de enfermagem tendo bases na ciência e seus procedimentos sejam técnicos, em muitos momentos, ela recorre, como se vê, a métodos, tradicionais e às crenças populares.

Segundo alguns informantes, há algum tempo, para homens era escolhido o hábito de São Francisco e para as mulheres mantos parecidos aos de Nossa Senhora da Conceição. Hoje isso mudou, para homens são escolhidas camisas e calças, e para as mulheres vestidas de noiva, caso moças, e vestidos brancos se forem senhoras. Essas roupas são fabricadas pela própria funerária, porém, às vezes, a roupa é trazida do próprio morto, mas isso depende da situação de cada caso pois, como me foi relatado, há pessoas que já possuem as roupas que gostariam de ser enterradas; em outros casos, pelo fato dos parentes não quererem ter uma despesa a mais. Geralmente, o preparo e a arrumação do corpo se dão de acordo com a vontade dos familiares e suas condições financeiras.

2.3 O velório

O corpo é velado geralmente em sua própria residência. Quando as funerárias precisam de um lugar maior para velar o cadáver, ou quando falecido ou parentes dos mesmos não tem casa própria em Abaetetuba, ele é levado para o salão paroquial que é cedido pela Igreja, que, diga-se de passagem, é um dos lugares mais amplos e com melhor infraestrutura nenhuma funerária em Abaetetuba possui uma capela funerária, até mesmo porque os parentes vivos preferem que o morto seja velado na sua própria casa junto dos parentes, no seio da própria família, ou, numa segunda opção, no espaço da igreja não há portanto, a procura da população por esse serviço, como afirma o próprio dono da funerária.

3 Sobre o morrer tradicional

O morrer tradicional se constitui assim, de alguma forma, um meio para a morte moderna, empresarial que atualmente já começa a ser aceita em Abaetetuba. Como vimos, uma das fases do morrer que parece resistir na sua linguagem tradicional é o tratamento do corpo, o cuidar, no primeiro momento com o defunto muitos elementos de uma mentalidade que à primeira vista parece do passado a que persistem expressando a realidade presente.

Nesse jogo entre o tradicional e o moderno, o tradicional em Abaetetuba cm muitos momentos se mantém vivo com uma linguagem que reproduz a memória cristalizada nas representações folclóricas. Bastante retomar o que o grande folclorista brasileiro Câmara Cascudo registrou a respeito do cadáver:

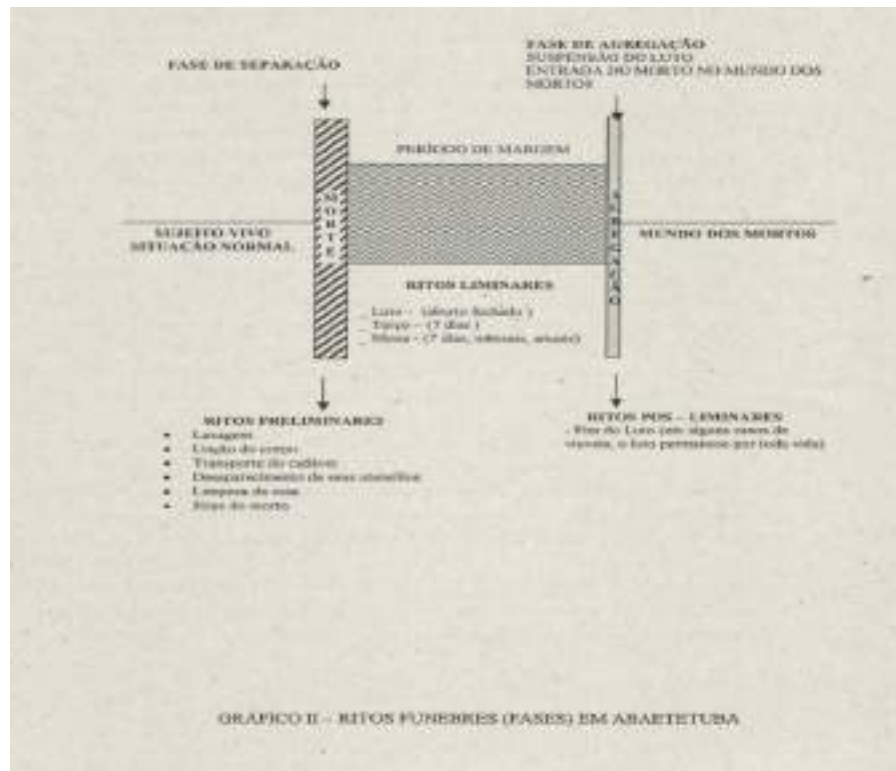
O homem morreu [...] Nem todos tem o direito de tocar no cadáver. Somente aqueles que sabem vestir defuntos. [...] trabalham depois da reza e vão vestindo peça por peça, falando com o morto, chamando pelo nome: dobre o braço, fulano. Levante a perna [...] Os olhos são fechados com a pontas dos dedos, devagar: "Fulano, fecha os olhos para o mundo e abre-os para Deus [...] O Cadáver fica sempre com os pés voltados para a porta da rua [...] sai para sepultura pelos pés ao inverso de como entrara no mundo [...] (CASCUDO, 1980, p.172).

Outras precauções em relação ao morto como vimos, ainda são mantidas em Abaetetuba: limpar os sapatos para que não levem poeira, terra, areia varrer a casa logo após a saída do cadáver. Levando qualquer areia a uma volta, saudosa, atraída pela recordação da família. Tabus alimentares ainda devem ser obedecidos. Como não comer nenhum alimento (caranguejo e banana) que possam sacar, despencar. O que pertence ao morto há de ir com ele ou de ser desaparecido. Uma sequência de comportamentos que reproduzem a continuidade da magia simpática homeopática e contagiosa de que fala Prazer (S/D, p. 34-44).

Ao reunir esse conjunto de dados e ao tentar repensá-los a luz do modelo analítico de Van Gennep tentei traduzir o discurso abaetetubense atual sobre a morte através de um gráfico comparativo ao de Van Gennep (Gráfico II). Como se percebe em Abaetetuba na Fase de Separação, dos ritos preliminares, os procedimentos de lavagem, unção do corpo, ponto de partida de meu trabalho, desaparecimento dos objetos do morto, limpeza da casa. São aqueles mais marcamos.

Quanto ao Período de margem que compreende os ritos Liminares, esses foram os que na realidade social em pauta se mostraram mais elaborados; a eles pertencem: o luto o, o terço de 7 dias, as missas de 7 e 30 dias e a missa de ano, esse período é renovado todas as vezes em que são rezadas as missas; essa renovação acontece impreterivelmente com rezas e visitas contínuas ao túmulo no Dia de Finados, Por esta razão esse dia é extremamente dramatizado em Abaetetuba em raros casos existem cônjuges que permanecem no luto até sua morte, em respeito à memória do companheiro falecido. O luto em Abaetetuba ainda é bem praticado, embora uma parte da população não o pratique.

Na fase de agregação que compreende os ritos pós-liminares, estes quando acompanhados ao esquema analítico de Van Gennep não se mostraram em Abaetetuba tão elaborados e complexos, em alguns casos especiais a fase de geração não marca o fim do morto, embora marque a entrada do morto no mundo dos mortos. Em Abaetetuba não existe a última missa última reza ou visita ao morto elas são contínuas.



Em se tratando do esquema anterior (Gráfico II) observamos que, na fase de separação que compreende os ritos preliminares vamos encontrar a lavagem do cadáver que em Abaetetuba é realizado sob duas formas a "tradicional", onde o corpo fica sob os cuidados de um leigo conhecido como "lavador de cadáver", e a forma "empresariada", onde o trabalho é feito por um profissional o qual ainda que usando métodos científicos em alguns momentos é possível perceber, em seu ofício a presença de práticas populares no ato de cuidar do corpo. Isso vem demonstrar que em Abaetetuba o moderno, a ciência, caminha ao lado do tradicional e da magia.

Em outros ritos preliminares encontramos também a unção, tanto prática do "lavador de cadáver", quanto do técnico em enfermagem. Trata-se de invocações e preces que tem por finalidade encaminhar o morto ao seu destino final; é uma espécie de piedade cristã. No caso do "lavador de cadáver" a unção é usada como uma espécie de proteção, ela permite que o morto "viaje" em "paz" sem "retornar" e sem lhes "fazer mal"; é o único meio de

prevenção tomada por ele, o "lavador de cadáver".

A destruição dos objetos do morto e a limpeza da casa se dão logo após o transporte do cadáver ou, da saída do cadáver para o sepultamento. Abaetetuba não possui um lugar exclusivo para velório, pois as exigências dos parentes que o velório seja feito em suas casas, ou na casa do próprio morto, fato que inviabiliza a construção de um salão ou capela com esse fim, logo após a saída do cortejo fúnebre é providenciado a limpeza do lugar, o local é varrido e lavado, sempre dos fundos da casa para a porta da frente, acompanhando esse ritual vem a destruição dos objetos do morto, ambos tem o mesmo objetivo de impedir que o morto retome, fazendo ele levar consigo as lembranças, ajudando-o a "percorrer seu caminho em paz".

No rito funerário o período de margem em Abaetetuba, ao qual faz parte os ritos liminares, e comparados os gráficos I e II entre si, esse período se mostrará mais elaborado e complexo que qualquer outra fase. A eles pertencem o luto aberto e fechado, que é determinado pelo grau de parentesco; de pais para filhos dois anos, sendo um ano de luto fechado e um aberto, filhos para pais também de dois anos um ano de luto fechado, um ano aberto, de irmão para irmão três meses de luto fechado e três de luto aberto, outros parentes como tios, avós, primos, o tempo de luto depende da aproximação e afetividade, varia de três a seis meses, fechado ou aberto, e em alguns casos como o de viúves por exemplo, o cônjuge que fica vivo coloca luto para o resto de sua vida, deixando somente quando morre.

O luto que é a expressão de dor da sociedade, do dilaceramento da separação, em Abaetetuba de forma lenta e gradativa vem perdendo força aos poucos, mas é bastante praticado e lá o moderno divide espaço com o tradicional.

Assim, como os terços de 7 dias, o copo com água e a vela, também parecem conduzir a viagem do morto ao outro mundo, às missas de sete e trinta dias e ano, são ritos responsáveis em lembrar a memória do falecido, relembrar a rede de relações sociais entre vivos e vivos e vivos e mortos, impossível em uma sociedade individualista, e possível em Abaetetuba, uma sociedade relacional, que se fala mais do morto que da morte onde o luto é imposto de fora para dentro da sociedade e para todas as pessoas que cercam o morto (DA MATTA, 1985, p. 115-117), finalmente, a fase de agregação que incluem os ritos pós-liminares é segundo Van Gennep a mais elaborada e complexa. É a fase em que o morto de fato entra no mundo dos mortos, marcando o fim do período de margem de vivos e mortos, fim do luto sucede que tais características a rigor não correspondem a realidade abaetetubense razão pela qual em Abaetetuba ela não tem a complexidade e elaboração proposta por Van Gennep. Em Abaetetuba o luto em alguns casos não tem fim para os vivos; e ele é mantido para sempre, e a pessoa só sai do luto quando ela mesma é que morre; além disso, não há a noção da última missa ou a reza, pois elas são sempre realizadas, as velas são

sempre acessas, e o dia de finados marca bem esses laços conjuntos entre vivos e mortos, mostrando que o morto em nossa sociedade nunca é esquecido.

O vínculo com os vivos, por conseguinte período de margem, dura então mais tempo, pois os vivos renovam periodicamente este laço, conforme de menos, mediante refeições comuns orem visita, missas, mensais, anuais. Mas chega sempre um momento que este vínculo se rompe, depois de ter relaxado, pouco a pouco. Neste caso é a última comemoração, a última visita, até que contém os ritos de separação (VAN GENNEP, 1978, p. 138).

Conclusão

Para entender a ritualização, e dramaticidade que são expressos no momento da morte e os fatos posteriores a esse acontecimento, ou seja, o cuidado com o corpo, o velório, o percurso ao cemitério, sepultamento os ritos que se estendem por vários dias, meses e anos, a relação das pessoas, dos parentes ou amigos do falecido no momento da morte e poste in remoeria a ele no dia de Finados, enfim, para que essa cadeia de ritos, relações símbolos e dramas sejam entendidos, é necessariamente obrigado conhecer o cenário onde se dramatiza, essa morte o contexto social em que as relações, os símbolos as ritualizações acontecem As sepulturas em Abaetetuba por vez são verdadeiros monumentos erguidos em honra ao morto, dando-lhe "o conforto" de uma casa Os "encontros" de vivos e mortos são constantes, as sepulturas nos Dias de Finados são enfeitadas com lâmpadas, equipamentos de som, ventiladores e café para servir aos visitantes, essas providencias são tomadas pelos parentes vivos para proporcionar conforto aos visitantes que estarão "visitando a casa do morto". Isso tudo parece caracterizar e mostrar que Abaetetuba ainda se mostra como uma sociedade relacional e as relações entre as pessoas são muito fortes mesmo após a morte e isso é expresso pela aversão de um cemitério-parque, por exemplo.

Da Matta (1985) nos mostra que, nas sociedades individualistas o centro do sistema é o indivíduo que se tornou independente dos valores morais e sociais. Em se tratando de Abaetetuba parece então impossível a ideia de cremar o indivíduo, uma forma de fazer desaparecer, esquecer tudo o que representa do corpo. Aliás, em nenhum momento este foi um fato observado ou registrado por mim no decorrer da coleta de dados.

Na sociedade individualista, como por exemplo, a norte americana, se pensa mais na morte que no morto, falar do morto é algo mórbido, sentimental, do morto não fica nem a memória, ela some, desaparece, se acaba, no momento da morte não se faz nenhuma lembrança, ou comentário é feito a respeito do morto, não há visitas, nem missas, nem rezas

" (DA MATTA, 1985, p. 114).

Em Abaetetuba são muitos fortes os fatores que a caracterizam como saído uma sociedade relacionai, se tratando dos ritos funerários minha sociedade possui todas as qualidades descritas por Da Matta. O cadáver tem de passar por ritos para que possa fazer uma boa viagem esses ritos são realizados tanto de forma tradicional, com rezas, cantos, quanto de forma moderna baseado na ciência e usando de recursos sofisticados notamos aí atuação tanto do moderno quanto do tradicional. O luto na sociedade relacionai tem grande importância, ele atinge as famílias por grau de parentesco e mediante ao valor do morto afetando outras pessoas que não são aparentados a eles o luto é impossível em uma sociedade individual, moderna segundo Da Matta.

Esse trabalho vem mostrar que em nossa sociedade os laços com os mortos não desaparecem por motivo da morte, desde o momento do falecimento, ou seja, da passagem para o outro mundo já são dispensados cuidados especiais que representam o caminho e o respeito dos parentes vivos por aquela pessoa que nunca será esquecido. Isso vem ainda mais se confirmar através dos monumentos que são construídos no cemitério, sepulturas como se fossem verdadeiras casas com grades, telhado e diferes. As visitas e missas periódicas além do próprio Dia de Finados ou Dia dos Mortos, o dia em que nós, os vivos dedicamos, reservamos exclusivamente a eles. é tão forte que até mesmo as pessoas que não têm mais a referência da sepultura de seus parentes, ainda assim cles vão até o "Cruzeiro" acender uma vela "pelos" seus que já se foram e, por que não? Pelas "almas do fieis defuntos" com isso não negando a experiência da morte e do morrer, como a sociedade som valorizar a coisificação do homem.

Referências

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore Brasileira**. São Paulo: Edição Melhoramentos, 1980.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução Antropologia Social. Petrópolis: Vozes, 1981.

_____. **A casa e rua, espaço, cidadania, mulheres e morte no Brasil**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1985.

FRASER, Sir James G. **O Rama de Ouro**. Edição do texto: Mary Douglas. Resumido e ilustrado por Sabine MacCornack. São Paulo: Círculo do livro, S/A, S/D.

GENNEP, Van Arnold. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.

LA PLATINE, Francois. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARANHÃO, JOSÉ de Souza. **O que é Morte?** 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2017. Coleção primeiros passos.

SELVA, Dalgisa do Conceição A. da. **Arraial da Iluminação**: uma leitura antropológica do ritual do Dia de Finados em Abaetetuba. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Baixo Tocantins, Abaetetuba, 2000 (mimeo).

TURNER, Victor. **O Processo Ritual**: estrutura e ante estrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.



EditorAbaete

DPPG – Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação
Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA
Rua Manoel de Abreu, S/N, Mutirão, Abaetetuba/Pará