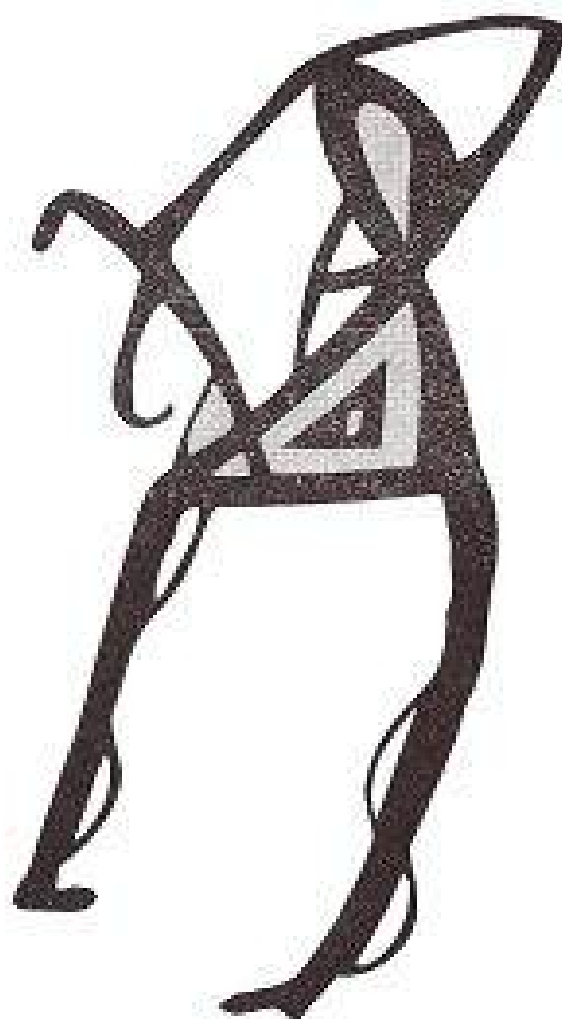


Margens

(04) 2007

Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação
do Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPB

Dossiê
Família e
Gênero



EDITORA
Aba-Tatu
2007

Margens

Revista Interdisciplinar do Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação do
Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPa

Conselho Editorial

Maria das Remédios de Brito (Educação/UFPa)
Damião Bezerra Oliveira (Educação/UFPa)
Tânia Maria Pinheiro (Letras/UFPa)
Joyce Otília Seixas Ribeiro (Educação/UFPa)
Wálder Ferreira de Abreu (Educação/UFPa)

Conselho Consultivo

Afonso Wélliton Nascimento – Educação/UFPa
Alessandra M. Vasconcelos – Letras/UFPa
Andréio Chaviano V. Junior – História/UFPa
Benilton Cruz – Letras/UFPa
Cristina Donga Cancels – Antropologia/UFPa
Emilides Funes – História/UFC
Germana Maria Araújo Sales – Letras/UFPa
Gáucia Pêla Silva – Educação/UFPa
Isabel Lucena – Emprego/Análise/UFPa
Olívia Calmo Martins – Educação/UFPa
Olga Von Simson – Ciências Sociais/Unicamp
Jane Felipe Beltrão – Antropologia/UFPa
Jocelyne Maria M. de Silva – Educação/UFPa
Joyce O. S. Ribeiro – Educação/UFPa
Kátia Rios – História/UFC
Mendonça Silva Guedes – História/Unic.
Pública do Ceará
Mário dos Remédios de Brito – Educação/UFPa
Mário Neiva Monteiro – Filosofia/UFPa
Damião Bezerra Oliveira (Filosofia/UFPa)
Názeir Brito Ribeiro – Letras/UFPa
Raimundo N. de O. Falsabeto – Educação/UFPa
Rafael Chamburleques – História/UFPa
Sylvia Maria Trusen – Letras/UFPa
Tânia Maria Pinheiro Pereira – Letras/UFPa
Wálder Ferreira de Abreu – Educação/UFPa
Wálder Omar Kattan – Filosofia/UERJ

Universidade Federal do Pará

Reitor:

Alex Fúza de Melo

Coordenadora do Campus:
Francisca Maria Carvalho

Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação do
Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo
Tocantins

Tel.: (91) 3751-1131-Ramal 27

e-mail: npsrube@ufpa.br

Maria dos Remédios de Brito

Projeto Gráfico

RL2 Comunicação e Design

Revisão do texto

Reni Carneiro

Revisão

Paulo Marcos Cordeiro

Impressão

Artes Gráficas Perpétuo Socorro Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)- Biblioteca Central/ UFPa, Belém- PA

Margens / Revista Interdisciplinar do Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação- CUBT/
UFPa – v.1 n.4 (dezembro/2007) – Abaetetuba, PA: CUBT/UFPa; Belém: Paks-Tem, 2007.

Semestral.

Publicado em edições temáticas; v.1 n.4: Família e Gênero.

ISSN – 1806-0560.

L. Remédios Inzikinos, L. Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Abaetetuba/
Baixo Tocantins).

CDD:21 60.056.9

APRESENTAÇÃO

A volume 4 da revista *Margens* é um dos instrumentos de materialização de uma das principais funções do Núcleo de Pesquisa do Campus do Baixo Tocantins da Universidade Federal do Pará: a consolidação da pesquisa, do ensino e da extensão no contexto de atuação desse campus, através da permanente construção de eixos de referência em pesquisa que atendam às necessidades locais. Com isso, o Núcleo de Pesquisa pretende favorecer a participação dos docentes na pesquisa e, conseqüentemente, inserir a graduação e a pós-graduação no processo de identificação e desenvolvimento desses eixos de referência e, em sentido inverso, proporcionar ao ensino de graduação e à pós-graduação materiais, estratégias e métodos para a abordagem de temas que envolvam a construção da prática profissional e, da mesma forma, a reflexão científica acerca de problemas complexos.

Na busca em constituir os espaços dessa reflexão, um princípio tem se feito constante: o de que todos os elementos da experiência humana estão impregnados de sentido, pois a vida como um todo se compõe de muitas linhas no horizonte. É as questões que envolvem os problemas de gênero, tema escolhido para a composição do dossiê do presente volume, emergem nesse processo a partir de muitas margens de conhecimentos e de olhares, em busca de tempos, espaços e existências. Os resultados desses singramentos encontram-se nos trabalhos presentes no dossiê e também em outras sessões da revista.

Esperamos, dessa maneira, que os nossos interlocutores possam, a partir da leitura desses textos, manter acesa a possibilidade da especulação, reiniciando sempre a descoberta de novas margens de conhecimento em outros espaços, outros temas, outros autores, outros objetos, outras experiências...

Nesse ou em outros tempos.

Para finalizar, agradecemos o empenho dos colaboradores, professores, funcionários e alunos que, direta ou indiretamente, foram responsáveis pela construção da revista.

Prof^a Dr^a Tânia Maria Pantoja Pereira
Coordenadora Pro Tempore da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação do
Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFGA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
--------------------	----

DOSSIÊ FAMÍLIA E GÊNERO

Mulheres, trabalho, família: olhar, olhares Maria Luzia Miranda Álvares	11
Aktividade e Conhecimento: a apropriação da leitura e da escrita por uma mulher Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo	23
Removendo Rótulos: reflexões sobre famílias em contexto de prostituição Luís Júnior Costa Saraiva	41
"Cidade das bonecas": Etnografia do cotidiano "Trans" em Belém do Pará Rubens da Silva Ferreira	53
As mulheres Juruna no movimento indígena em Altamira no Pará Márcia Pires Saraiva	71
O gênero/sexo e o alocamento /os/ > [u] em posição tónica no município de Cametá/NE do Pará: um recorte ampliado Dorledson Rodrigues	89
Os significados de gênero no ensino normal: interconexões entre gênero e classe na docência Joyce Otânia Seixas Ribeiro	109
Entre o controle e a transgressão: a construção escolar das diferenças entre os gêneros Vilma Nonato de Brício	125

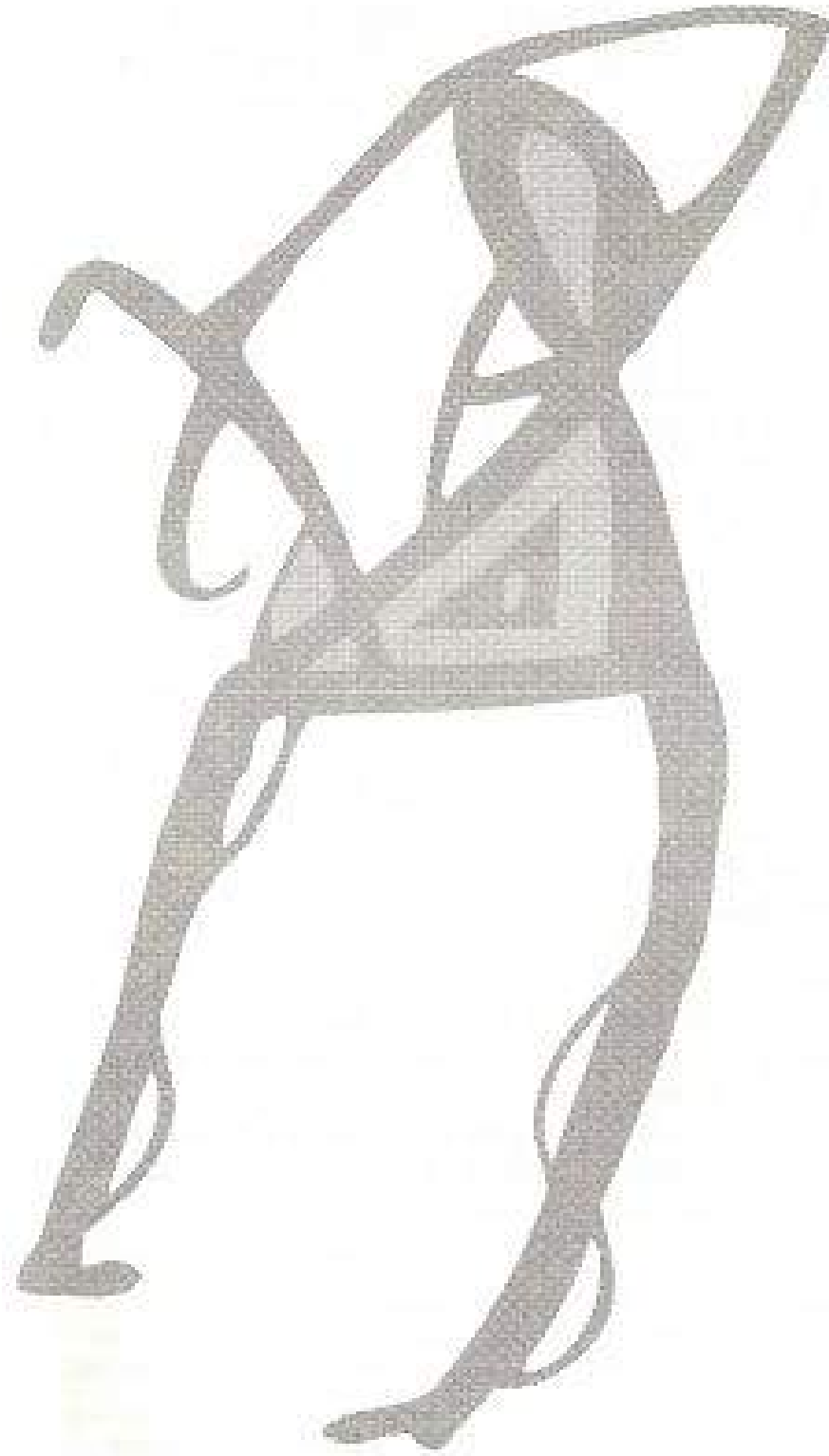
ARTIGOS

Literatura: reflexões sobre a prática pedagógica Joel Cardoso	137
"Das três transmutações do espírito" em <i>Assim Falou Zaratustra</i> : uma leitura educativa Maria dos Remédios de Brito	147

A linguagem e o ensino de língua materna Áustria Rodrigues Brito	157
Anísio Teixeira: Municipalização e democratização do ensino primário Ednéa Bandeira Ribeiro e Afonso Welliton de Sousa Nascimento	165
Um novo conceito de Epistemologia Jorge Alberto Ramos Sarmiento	179
Da infância à maturidade: uma leitura do conto <i>As Corças</i> de Lygia Fagundes Telles Liliane Batista Barros	191
Migrantes, camponeses, garimpeiros e mateiros: trajetórias, memórias e identidades sociais do campesinato no sudeste paraense Mário José Henchen, Carla Silva Lima e Edivan de Meideiros Rodrigues	209
Breve análise sobre concepções de desenvolvimento e aprendizagem: implicações e aplicações contrastantes na alfabetização e no letramento Georges Alberto Silva Pinheiro	225
A Dialética da contribuição do brinquedo para o desenvolvimento infantil e processos de individuação da criança Alcione Sousa de Menezes	253

INICIAÇÃO CIENTÍFICA

<i>Miserere Nobis</i> : Pecado, culpa e desejo na poética Drummondiana Roni Macedo Carneiro	271
Os significados de gênero no curso normal em Abacetuba: uma análise em sala de aula Edileuza Sarges de Almeida, Keila Santos Sarges e Sidionei Oliveira Pessoa	279



DOSSIÊ FAMÍLIA E GÊNERO

MULHERES, TRABALHO, FAMÍLIA: OLHAR, OLHARES¹

Maria Lúcia Miranda **ÁLVARES**²
Departamento de Ciência Política/UFPA
GEPEM/UFPA


Resumo: *Este artigo examina os modelos masculinos e femininos criados pela representação social patriarcal. Procura avaliar os papéis atribuídos aos homens e às mulheres com evidências aos custos dessas atribuições sobre o desempenho desses atores sociais no trabalho e na família, concorrendo para luzigar níveis de desigualdade e violência marcando a trajetória das mulheres.*

Introdução

A primeira idéia para desenvolver o tema em um título agregador das preocupações sobre trabalho e família e a questão das mulheres ocorreu-me no subtítulo de um livro sobre o cotidiano das freiras de um colégio religioso: mulheres moralmente fortes (Passos, 1995). Pensei em todas nós que, ao assumirmos inúmeros papéis, representamos essa fortaleza moral de, às vezes, pegarmos na "enxada" e cavarmos nossa tarefa, sem nem termos certeza do que vamos encontrar. A expertise para sínteses da minha colega antropóloga Angélica Manés revelou-se eficaz para trabalhar uma nova idéia. E o título surgiu na frase aparentemente dividida, mas fortemente integrada pelos conceitos que agrega: **mulheres, trabalho, família: olhar, olhares**. Ao meu olhar tornou-se um desafio o compromisso de abordar um tema complexo, visto que somente muito tempo depois de comparar e avaliar as diferenças de pa-

¹ Texto preliminarmente apresentado na Conferência do Dia Internacional da Mulher, 8/03/2006, no evento promovido pelo GEPEM/UFPA e pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal – PROGEP/UFPA. Agradeço à minha "parceira" e amiga Dra. Eunice Ferreira dos Santos pela discussão prévia e pela revisão do artigo.

² Doutora em Ciência Política (UPER). Chefe do Departamento de Ciência Política/UFPA. Coordenadora do GEPEM/UFPA.



péis assumidos pelo meu pai, irmãos, marido & demais familiares desse gênero observei as diferenças nas expectativas do desempenho dos atores no processo de produção social. Olhar como certas imposições a um modelo de representação feminino nem sempre casavam com a realidade – mas que se tornavam uma exigência ao comportamento esperado de meninas, jovens, mulheres maduras e idosas e também de meninos, jovens, homens maduros e idosos – provocou a primeira substantivação do verbo. Então o olhar deixou de ser singular para assumir-se no plural – olhares – porque se tornou recheado, preliminarmente, de indagações minhas e de outras mulheres; de tentativas de descobrir o porquê de algumas diferenças culturais reconhecidas gradualmente serem de opiniões formadas ou idéias preconcebidas sobre as mulheres emergindo novos problemas. Olhares em outras fontes que trouxeram informações mais abalizadas do por que, por exemplo, meu pai, no dia do meu casamento, fizera uma entrega solene de sua filha ao marido e o meu sogro não o fizera em relação ao filho. Tomei o gesto como um excesso de proteção paterna, mas, mesmo assim, me interroguei sobre as palavras de meu pai que demandavam para a filha a obediência ao marido, semelhantemente à recomendação expressa pelo padre e pelo juiz.

As suspeitas sobre um diferencial de desempenho na casa e na família se fortaleceram quando o ritual religioso e jurídico evocou normas constitutivas daquele contrato. As minhas atribuições e as do meu marido, no cotidiano da casa construída pelo casamento, e as expectativas de que tudo aquilo era pra valer, espelhavam uma condição “natural” do vínculo. Era o acordo consensual marcando o contrato sexual e a mudança nas atitudes comportamentais da filha, da irmã e da colegial do internato que se transformara em mulher casada, com novas atribuições para a vida privada e pública. Novos papéis deveriam ser desempenhados dentro dos padrões estabelecidos pela sociedade. A “nova mulher” assumiria encargos determinados pelo lar e pela maternidade – uma condição biológica agora regida pelas leis, mas que deveria ser tomada acima desta porque encaixada na condição afetiva: “ser mãe é desdobrar fibra por fibra o coração”¹², para tratar da prole que se estabelecia no lar construído.

Se há uma história e um olhar singular sobre esta questão tomada como enfoque para celebrar o Dia Internacional da Mulher é porque

¹² “Ser Mãe”, poema de Cecília Meireles

a avaliação sobre as relações sociais entre os gêneros, numa esfera específica, se tornou manifesta das diferenças de expectativas e de comportamentos que antes eram tomados por esse olhar como "naturais". Fram os anos sessenta, num lugar geográfico estabelecido no interior amazônico, com valores culturais da sociedade ocidental cristã expondo suas determinações sobre o modelo familiar estabelecido.


Esses foram os eixos que circunstanciaram minhas indagações e as buscas pelos olhares mais questionadores e também responsivos da cadeia que interpelava socialmente mulheres e homens. O acesso as informações transformou essas buscas num permanente processo de investigação em favor da desmontagem da naturalização dos papéis sociais, desmontagem que me fez constatar, então, que atributos de feminino e de masculino eram construções sociais com determinações específicas e que se transformavam ao longo do tempo. Deixei de me culpar por não obedecer tanto às regras.

Neste texto, preliminarmente uma palestra, trato dos modelos masculinos e femininos que a representação do sistema patriarcal cunhou como papéis atribuídos de homens e mulheres. Em seguida, avalio as funções críticas a esses modelos através dos olhares da categoria gênero sobre família e trabalho. O item seguinte considera as condições históricas da mulher brasileira no percurso da realidade do País. Por fim, evidenciei as dificuldades sobre a saúde e a violência marcando a trajetória das mulheres.

1. Tratando de modelos e papéis sexuais

A dicotomia desenvolvida pela organização social clássica para apreender os dois sexos polarizou a história da humanidade a cada formação social que emergia no processo produtivo, embrenhando-se num emaranhado de usos e costumes que foram/são responsáveis por tecer condutas diferenciadas na estruturação social como um todo. Ainda hoje, o lar e a maternidade se encontram instituídos num contexto de dominação, sugerindo o espaço privado como o lugar "natural" da mulher; enquanto a rua e a política, ou o espaço público, configuram-se como o "lugar do homem".

Esses modelos inseriam fatores biopsíquicos para garantir a estratégia de poder subjacente a cada ordem de conduta em funções que aceitavam uma divisão de papéis diferenciados entre homens e mulheres, conformando-se em pactos hierarquizados de sobrevivência,



aproveitados pelas instituições sociais, políticas e econômicas que definiam, entre suas regras, posições estratégicas para uns, enquanto para outros sobreviviam as determinantes de sujeição.

A organização do lar, por esse modelo, reproduziu o confinamento das mulheres e reforçou condições específicas para a esfera do privado. Nesse espaço, elas se reduziram/reduzem a instrumento de reprodução da sociedade (por via biológica), sendo o trabalho caseiro agregado à era, na ordem da hierarquia social e econômica, considerado a menos importante das atividades. Nessa condição, fortifica-se o afastamento das mulheres da participação na vida pública e política, com apoios coercitivos para isso, baseados em concepções ideológicas atreladas a uma natureza feminina configurada como frágil, sensível, pura, emotiva, contrapondo-se à natureza masculina, vista como racional, fria, inteligente e forte. Tais concepções criaram um modelo distinto para os homens e outro para as mulheres, reforçado pela literatura, pelo saber médico e pela cultura. A mulher, tratada como “rainha do lar”, terá um papel na reprodução biológica e na reprodução ideológica: no primeiro caso, reproduzindo a vida humana, colada a afazeres que nada tinham a ver com essa ação reprodutiva (lavar roupa, cozinhar etc.); o segundo caso implicava no repasse dos ensinamentos aos filhos e na formação de seu caráter, através do exemplo vivido com predomínio de qualidades compatíveis com as “características femininas”: a simplicidade, a fidelidade, o recato, moldando-se, à sua maneira, o “futuro cidadão e a futura mãe de família” (Luz, 1982, p.15). A questão da culpabilização das mulheres não adequadas a essa representação – cujo imaginário social considerava o “instinto materno” algo natural, algo que nascia com as mulheres, verdadeiro apanágio feminino – resultava no constrangimento em ser considerada uma mãe não adequada às funções.

Quanto ao homem – soberantemente hierarquizado no lar e identificado com a razão, com a ordem, no sentido mais coercitivo da expressão –,

preferirá o contato com sua prole (a não ser quando apresenta qualidades de soberano: magnanimidade, bondade, misericórdia); comigo mesmo: com seu corpo, sua sensibilidade, sua inteligência na que ela tem de mais ligado à imaginação (faculdade de mulheres); com a própria mulher, que se vê como “criadeira” e não como companheira (Luz, 1982, p.15).

E o mais grave: por não se sentir com o venerado "instinto materno" se perceberá excluído da relação com o filho, achando que as coisas se resolvem pela ação feminina.

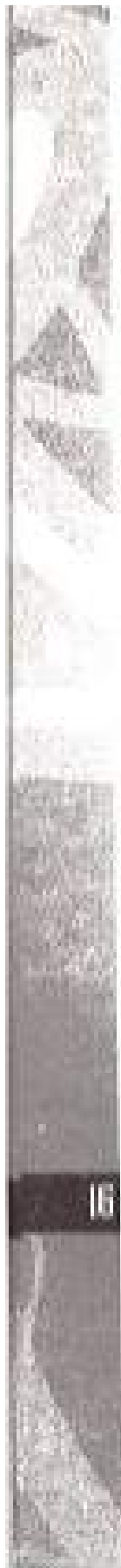
Os modelos que se constroem, então, tanto do homem quanto da mulher, deverão corresponder às funções esperadas desses sujeitos aos quais foram atribuídos papéis específicos. Há ambivalência no pacto de dominação, na medida em que um e outro incorporam, em suas práticas, o discurso enunciado expresso nos valores contrários: fragilidade-força. Das mulheres, espera-se que realizem as atividades de gestão da casa, pertença do filho e do marido; dos homens, vistos como pai e marido, a função de provedores das necessidades materiais da família, daí serem considerados os chefes.

Assim, esse par manteria idealizada uma relação de comando e de subordinação, diferenciados através dos costumes que se institucionalizam e revigorada através de práticas sujeitas a cada função: o trato alimentar, o cuidado com as crianças, os doentes e os idosos, a limpeza da casa (as tarefas domésticas) são próprios das mulheres; enquanto que as decisões, o controle e a autoridade de chefe, no lar, são atribuições masculinas. Observa-se que a configuração desses modelos vai determinar uma relação distinta entre eles. A tendência dos pressupostos de representação de um sistema patriarcal é estabelecer os comportamentos entre homens e mulheres definidos por um conjunto de regras determinantes das relações entre os dois gêneros, com as normas do cotidiano social se transformando em parâmetro do controle e da coerção caso as regras sejam descumpridas. A divisão sexual do trabalho tende a desvalorização do trabalho doméstico e ao afastamento das mulheres do processo produtivo social, conferindo aos homens o monopólio do mercado de mão-de-obra nas áreas qualificadas.

Previsível de esta natureza padrão ser perdida a todo o momento, a cultura se mantém vigilante devendo ser constantemente aprendida, vivida, controlada. "Perder a 'feminilidade' ou a 'masculinidade' é uma ameaça constante e as regras para que tal não ocorra devem ser acatadas desde a infância, nos tipos de brincadeiras, nos 'modos próprios' de meninos e meninas" (Pitanguy, 1982, p.63).

2. Olhares: modelo & gênero sobre família e trabalho

Esta argumentação sobre modelos vê a identidade de gênero traçada como um "destino biológico", definido através da caracterização



de papéis próprios e representações e expectativas comportamentais. Contudo, nos últimos anos, os estudos e pesquisas acadêmicas criaram uma outra vertente de avaliação desse padrão estabelecido para tratar os conceitos de masculino e feminino, masculinidade e feminilidade. A “feminização cultural do biológico” deslocou-se para o uso analítico da categoria gênero, problematizada como uma construção social – e, conseqüentemente, histórica. A suposição é que

Inveria conceitos de feminino e de masculino, social e historicamente diversos. A idéia de pluralidade implicaria admitir não apenas que sociedades diferentes teriam diferentes concepções de homem e de mulher, como também que no interior de uma sociedade essas concepções seriam diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça, a idade, etc.; além disso, implicaria admitir que os conceitos de masculino e feminino se transformam ao longo do tempo. Assim, o conceito buscava se contrapor a todos/as que apoiavam suas análises em argumentos essencialistas, ou seja, apontava não para uma essência feminina ou masculina (natural, universal ou imutável), mas para processos de construção ou formação, histórica, lingüística e socialmente determinados (e, então, múltiplos) (Louro, 1996, p.10).

Deste olhar sobre a construção dos modelos, os olhares para as relações familiares evidenciaram a divisão sexual do trabalho e demonstraram desempenhos no lar e no sistema produtivo e reprodutivo com o papel da mulher, deixando-a, muitas vezes, inconsolável por não se moldar ao que a sociedade exigia à “mulher maravilha”.

O “instinto materno”, para a antropóloga Elizabeth Badinter (1979), é um mito. Seus estudos apontam para o século XVII quando a figura da mãe tinha mais uma função biológica do que afetiva, com as crianças sendo criadas e criadas pelas amas-de-leite responsáveis pela sobrevivência física e pelo apoio emocional. Portanto, o “amor materno” é idéia moderna, cunho imaginário social processando, através de idéias, imagens e estereótipos, as noções sobre funções e papéis sociais, criando representações simbólicas que alteram as visões de mundo e os valores assentados em experiências que tendem a criar desconforto tanto nos que fogem ao padrão estabelecido quanto naqueles que os cercam.

Diz Izabel Llavres:

Outrora apenas centrado no lar, na família, o papel da mulher é hoje bem diferente. Na verdade, no final do milênio, a influência da mulher em todas as esferas da sociedade tem aumentado. Podemos constatar esse fato através da presença das mulheres em muitos lugares onde até a bem poucos anos era impensável. A magistratura, a diplomacia e as forças armadas estavam vedadas às mulheres. O ensino universitário era, majoritariamente freqüentado pelos homens. Tudo isto mudou (Refrigério, 2000, n.º 77).

A questão do **trabalho**, por exemplo, demonstra que o que antes se inscrevia como “próprio da mulher”, ou seja, a tarefa doméstica, se ainda hoje contribui para a vivência feminina na “dupla jornada”, há mudanças substanciais. Apesar de o imaginário social dizer que “não fazem nada”, e elas próprias reproduziam esses discursos, na realidade, as funções que assumiam na casa, na família, na reprodução da economia doméstica familiar contrapunham-se àquele padrão estabelecido.

Ao avançarem para o espaço público, para os empregos fora de casa, com os setores da economia nacional utilizando mão-de-obra qualificada, as mulheres foram singularmente assumindo os trabalhos ditos “masculinos”, como se dizia. E hoje, freqüentemente, no noticiário da imprensa, colocam-se, em primeira página, um feito de mulher – piloto de aviação, empresária ou atuando no campo da Física. Isso demonstra a preocupação social em avaliar a qualificação das mulheres para assumirem qualquer atividade no mundo do trabalho no espaço público, embora a história esteja pontuada de letradas e profissionais em todas as áreas.

3. Mulher, trabalho e família no Brasil e a realidade histórica

O Brasil também seguiu a tradição de supor as mulheres concentradas em atividades exclusivas dentro do lar, não qualificando essas funções caseiras como “trabalho” e sim como “obrigação”.

Avaliando historicamente a vida das mulheres brasileiras entre o lar e a família, vê-se que no período colonial, nos setores da produção agrícola, identifica-se a presença das mulheres acompanhando os homens da família, nos trabalhos dos roçados, na coleta de produtos e em outras atividades conforme sua condição social. As escravas atuavam tanto no serviço doméstico quanto na lavoura; enquanto as mulheres de famílias abastadas se envolviam nas tarefas do lar – bordar, fiar e tecer – e também na administração das fazendas, geralmente nas longas ausências

do marido ocupado nas negociações da produção diante das empresas exportadoras na Metrópole. O andamento da lavoura e o trabalho da escravaria eram dirigidos por essas mulheres. Nas áreas urbanas, as mulheres pobres, vendedoras ambulantes dos produtos excedentes dos roçados e da lavoura de subsistência são descritas, nos documentos históricos, não como trabalhadoras autônomas, mas como arruaceiras registradas nas ocorrências policiais e nos processos.

O crescimento das cidades e a modernização dos transportes proporcionaram novas profissões às mulheres brasileiras no setor comercial, como a de modistas, chapeleiras, floristas, oferecendo seus préstimos às mulheres ricas e elegantes que freqüentavam as noites de salões e teatros. Mesmo assim, esses serviços eram vistos como trabalhos ilícitos e de fachada para ocultar comportamentos proibidos.

A industrialização lançou outro espaço de trabalho à mulher, na fábrica, dividindo com o marido o sustento familiar. A operária será vista nas lutas sindicais propondo leis protetoras ao trabalho feminino desde o início de século até os dias atuais, buscando programas que consolidem as leis trabalhistas e amparem a ela e à sua família, de modo a diminuir as tensões sociais. A incorporação das trabalhadoras à diversidade de atividades do grupo masculino aumenta a sua participação na economia do País.

Embora seja evidente o crescimento da participação feminina no mercado de trabalho, contudo, o mesmo não é acompanhado da igualdade de salários que recebem os homens, na maioria das profissões. A máxima "trabalho igual, salário igual" ecoa nos primórdios de um mercado que incluía as mulheres num sistema que sobrevivia do batateamento da mão-de-obra. Hoje, com a reestruturação produtiva, a maior qualificação e os desafios do mercado numa época globalizada, pelo que se vê, ainda prescrevem a situação atual das trabalhadoras em todas as áreas de atividades. A População Economicamente Ativa do Brasil (PEA) exposta pela Pesquisa Nacional por Amostragem de Domícílio (PNAID), realizada pelo IBGE em 2001, aponta um contingente feminino na ordem de 41,9% de trabalhadoras; em 2002, a taxa de mulheres na PEA é de 42,5% (entre ocupadas e empregadas). No entanto, dessa taxa, 48,7% de mulheres empregadas se engajam em atividades caracterizadas tradicionalmente como funções domésticas (serviços em saúde, educação e outras áreas assistenciais).

Presentemente, uma problemática tem marcado a vida das mulheres com a inerente divisão entre papéis masculinos e femininos, com a

forte presença delas no conjunto da população ativa e as alterações nas relações familiares, a figura da mulher dona de casa e do homem chefe de família ou foi substituída pelo modelo familiar de ambos estarem empregados e/ou pela crescente tendência da mulher como chefe de família. Contudo,

apesar de ter havido esta mudança de práticas e de atitudes, que reconhece às mulheres novos papéis sociais, as formas de organização da vida em sociedade continuam atrelada no pressuposto de que as mulheres continuam, em nível da família, a assumir mais integralmente do que os homens com legue de responsabilidades com o cuidado dos filhos e de outros familiares, ficando impossibilitadas de, no plano profissional, desenvolver carreira e ocupar determinados postos de trabalho, em pé de igualdade com o sexo masculino. As mulheres preenchem, majoritariamente, lugares de base nas estruturas organizacionais que as empregam e tendem a estar adstritas a tarefas que correspondem ao prolongamento das suas atividades na esfera doméstica (cf. www.cite.gov.pt/).

4. Algumas questões emergentes sobre a complexa dicotomia de papéis

Essa complexidade de tarefas tem se responsabilizado por problemas à **saúde da mulher**, tema pautado em pesquisa e discussão pública, há mais de vinte anos no Brasil, “sobre os efeitos da desigualdade entre os gêneros e a saúde da mulher” (Corrêa, 2002, p.359-388). Os resultados destas pesquisas reconhecidas internacionalmente tiveram seu impacto valorizado “no plano da formulação e implementação das políticas de saúde da mulher e/ou saúde sexual e reprodutiva”. No âmbito acadêmico, essa produção se desenvolveu, sobretudo, na demografia (investimento em estudos sobre fecundidade e prevalência contraceptiva e sexualidade) e na saúde pública ou saúde coletiva (com a focalização relevante nos aspectos relacionados à capacidade reprodutiva das mulheres, como a gravidez, a morte materna, o aborto, o câncer ginecológico e da mama).

Em termos práticos, o questionamento das mulheres sobre as estruturas sociais que as oprimiam, implicando no seu bem-estar físico, emocional e mental, influiu na problematização sobre seus direitos na

area da saúde. Por exemplo, elas começaram a “desmistificar o exercício da medicina, em geral, e da ginecologia, em particular” ao constatarem a relação autoritária e desumanizada entre médico e paciente. Com isso, procuraram organizar “grupos de aprendizagem do autocuidado e da troca de experiências sobre a saúde” com os primeiros grupos surgindo nos EUA, nos anos 70, ampliando-se logo para a Europa, a América Latina e o Caribe. Primeiramente, denunciaram “um estado de coisas, no campo da saúde, que as oprimiam e a outros excluídos”. Muitas desmistificações nesse setor foram feitas, como a do orgasmo vaginal, a da homossexualidade feminina, que era vista como uma doença e não como uma orientação sexual. Outras denúncias interpelaram o controle populacional mascarado de “liberdade de reprodução” que motivava as pesquisas e o desenvolvimento dos métodos contraceptivos; denúncias sobre a utilização das mulheres do Terceiro Mundo como cobaias da alta tecnologia para o controle da natalidade ou o uso desses métodos e da esterilização de mulheres por governos que operavam no controle populacional. Nesse sentido, os objetivos dos movimentos de mulheres pela saúde “foram e seguem sendo o de recuperar o conhecimento das mulheres, denunciar a expropriação e o controle do corpo feminino e alcançar uma participação ativa na formulação e implementação das políticas de saúde”.

No Brasil, “o Ministério da Saúde implementou, em 1974, o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher, PAISM, que objetivava criar ações dirigidas às mulheres na faixa etária de 15 a 49 anos”. Houve pressão das mulheres para a ampliação do programa a todas as faixas etárias, o que foi atendido pelo governo. Os avanços desse programa foram o resultado da participação feminina nos movimentos pela saúde sempre em nível propositivo e crítico. Em 1991, foi criada a Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos atuante em 21 Estados brasileiros. Por outro lado, as Conferências das Nações Unidas (Cairo, 1994; Beijing, 1995) fortaleceram o envolvimento mundial dos governos com as políticas de saúde da mulher pautadas pelas reivindicações fundamentais dos movimentos de mulheres.

O campo da saúde envolve muitas outras dimensões vivenciadas pelas mulheres e amplia os programas de políticas públicas que estas têm demandado para a melhoria de sua qualidade de vida. É o caso da violência se constituir em um problema de saúde pública.

Violência contra a mulher é uma expressão usada para referir a violação dos direitos humanos das mulheres. Constata-se no uso da

força física, psicológica ou intelectual para obrigar outra pessoa a fazer algo que não é da sua vontade, tolhendo a liberdade, incomodando e impedindo a vítima de manifestar seu desejo, sob pena de ser gravemente ameaçada ou até mesmo espancada, lesionada ou morta (CFSS).

Este aspecto das relações humanas demonstra o grau de desigualdade e injustiça nas relações que as mulheres vivenciam com os homens ao serem constatados, por exemplo, casos de estupro. Quando, em 1994, a Organização dos Estados Americanos – OEA realizou a Convenção de Belém do Pará (Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher), a definição tomada como uma das cláusulas do documento assinado pelos participantes foi a de que “A violência contra as mulheres é uma manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres que conduziram à dominação e à discriminação contra as mulheres pelos homens impedindo o pleno avanço destas últimas”.

A violência contra a mulher tem sido um debate internacional centrado em explicações sobre a cultura da hierarquia de poder que domina a sociedade, sendo legitimada pela ideologia que criou papéis sociais com base nas diferenciações de sexo.

Os papéis ensinados desde a infância fazem com que meninos e meninas aprendam a lidar com a emoção de maneira diversa. Os meninos são ensinados a reprimir as manifestações de algumas formas de emoção, amor, afeto e amizade, e estimulados a exprimir outras, como raiva, agressividade e ciúmes. Essas manifestações são tão aceitas que muitas vezes acabam representando uma licença para atos violentos (Portal violência contra a mulher).

Esses modelos interferem nas sessões de violência praticadas contra as mulheres, leva-as à perda da saúde e até à morte.

Considerações em torno dos olhares

No percurso deste artigo, tratei de modelos e de representação de papéis masculinos e femininos, demonstrando alguns problemas relativos a um imaginário social estereotipado que interfere no nosso pró-

prio reconhecimento enquanto seres humanos, na casa, no trabalho, na família, comprometendo nossa saúde e, às vezes, submetendo-nos a níveis de violência física ou psicológica. Finalizo, relacionando o lugar de onde falo – a academia universitária – ao lugar da dona de casa, socialmente preconceitualizado, secularmente subestimado e desqualificado. Uma artista visual (autor desconhecido), criador/a de mensagens de *power point*, usando uma parábola e com as expressões valorizadas pela academia, exprimiu, em jargão universitário, os processos que se realizam no serviço doméstico, traduzindo-o, pela semântica, em uma qualidade acadêmica: quem realiza essas atividades são “Doutoras em Desenvolvimento Infantil e em Relações Humanas”. Nós, mulheres moralmente fortes, que temos tantos trabalhos, mas geralmente simplificados no de maior peso, o de sermos mães e donas de casa, nem sempre resignificamos essas atividades, mesmo coordenando, diuturnamente, projetos de vida. O doutoramento, portanto, é uma consequência de aprendizados plenos de experiências que circunscrevem o dia-a-dia das mulheres.

BIBLIOGRAFIA

- BADINTER, Elizabeth. *Um Amor Conquistado: O Mito Do Amor Materno*. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1979.
- LEURICQ, G. L. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta Julia; MEYER, Dagnar; WALDOW, Vera (orgs.). *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.07-18.
- MADÉL, Luz (org.). *O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- PASSOS, Elizete Silva. *Mulheres Moralmente Fortes*. Salvador: Gráfica Santa Helena, 1993.
- PELANCZYK, J. In: MADÉL, Luz (org.). *O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- TAVARES, Isabel. A mulher na família, na Igreja e na sociedade. In: *Heteropátria*, n.º 77 (Maio/Junho 2000). www.inimicos.net. Acesso em 03/03/2006.

AFETIVIDADE E CONHECIMENTO: A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA POR UMA MULHER


Raimundo Nonato de Oliveira **FALABELO**
Doutor em Educação/Professor da UFPA

Resumo: O texto procura analisar a inter-relação afetividade e conhecimento, por meio da narrativização de alguns episódios envolvendo uma aluna adulta. Focou-se na abordagem histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e na teoria da consciência, de Bakhtin, que reconheceram que o homem é um sujeito simbólico e que o social e a cultural – entre as quais a linguagem – desempenham um papel fundamental na constituição da vida psíquica, constituída pela indissociável inter-relação entre vida afetiva e cognitiva.

Introdução

*Buscamos palavras / que possam contar
de nossos ofícios.
Mas todas, embora / de fundo beatas,
resistam, deslizem
por sobre a camada / de tempo e distância.
Thiago de Mello, 2001*

O que significa a aprendizagem da leitura e da escrita para uma mulher adulta, numa classe de jovens e adultos, em um distante e empobrecido bairro periférico? Como ela se relaciona com a leitura e a escrita? Que sentidos se dão a ver em sua luta para dominar essas ferramentas simbólicas? Como se dá o entrelaçamento afeto e cognição e sua mediação no processo de aprendizagem? Examino a questão da dimensão afetiva nas relações de ensino, procurando evidenciar como se interpenetram e afetam-se mutuamente afetividade e cognição nos processos de aprendizagem de leitura e escrita. Busco, assim, estudar o afetivo em uma perspectiva inter-relacional, com a cognição, como constitutivos de uma mesma unidade, que é a vida psíquica humana.



O trabalho de campo foi realizado em duas classes de EJA, que funcionavam em um distante bairro periférico de uma cidade do interior de São Paulo, aqui denominada com o nome fictício de *Primavera do Sol*. A escolha dos episódios foi feita muito mais como pesquisador, pois fui sendo afetado pelas singularidades dos sujeitos. Considero importante ressaltar que nesses exercícios, que chamo de narrativas, destaco e analiso os indícios dos aspectos afetivos, que estão sendo tecidos na sala de aula, mediados pelo conhecimento em circulação e em elaboração.

Os fenômenos afetivos, mesmo em sua natureza subjetiva, não são independentes da ação do meio social, pois através do processo educativo o sujeito adquire as funções psicológicas e os padrões culturais de seu grupo, de forma que "o homem é educado não apenas para pensar e agir dentro desse padrão cultural, mas também para sentir e reagir de acordo com eles" (Pino, mimeo, p.128). Assim, a compreensão dos aspectos afetivos passa, necessariamente, por um trabalho de interpretação, em que este é possível porque "os integrantes de um mesmo grupo cultural têm referenciais comuns para interpretar as experiências afetivas dos outros membros do grupo, o que não impede, porém, que tais experiências sejam pessoais e diferenciadas" (Pino, mimeo, p.128). Nesse modo, os fenômenos afetivos são exprimitivos ao outro e ao próprio indivíduo, e igualmente elaborados e compreensíveis "por meio de signos, nas relações intersubjetivas" (Fontana, 2000b, p.106).

Assim, a aproximação aos indícios e às evidências dos aspectos afetivos – que se dão a ver na dinâmica das relações de ensino e aprendizagem – realiza-se por meio dos significados de que os sujeitos apropriaram-se no processo educativo e que são compartilhados social e culturalmente (Tassoni, 2000). Há, assim, significados estabilizados e consensualmente aceitos que permitem aos sujeitos interpretar determinados gestos, expressões faciais, variações na tonalidade das enunciações etc., como manifestações afetivas de alegria, medo, ira, tristeza, prazer, acolhimento, conflito etc.

Nas observações, procurei os indícios das manifestações afetivas, em suas condições imediatas e concretas de produção, as quais se objetivam em um material determinado: a) no contato físico-corporal: gestos de abraços, abraços etc.; b) nas expressões não-verbais: expressões corporais, tônico-posturais, olhares, gestos, expressões faciais; c) na tonalidade das enunciações orais, isto é, na palavra: falas, dizeres etc.; d) nas relações aluno-conhecimento: a forma como eram afetados pelos objetos simbólicos e os sentidos que enunciavam através de formas sig-

em aversões ou não: de prazer, alegria, satisfação, indiferença, negação, culpa, dor etc.; e) nas atitudes da professora em relação ao aluno: compreensão, paciência, irritação, reciprocidade etc; e f) na organização das atividades pedagógicas.

Ainda de acordo com os referenciais teórico-metodológicos assumidos, considero que organizar os dados em forma de narrativas que captam os eventos, as singularidades, as manifestações efêmeras, os gestos momentâneos, é olhar para a sala de aula como constituída por sujeitos que, mesmo sob controles e estabilizações que a organização coletiva e as relações hierarquizadas de poder impõem, vão tecendo os fios de sua singularidade, produzindo sentidos, afetando-se mutuamente, sujeitos que se dão a ver como desejo, necessidade, afetos e emoções, silêncios e possibilidades.

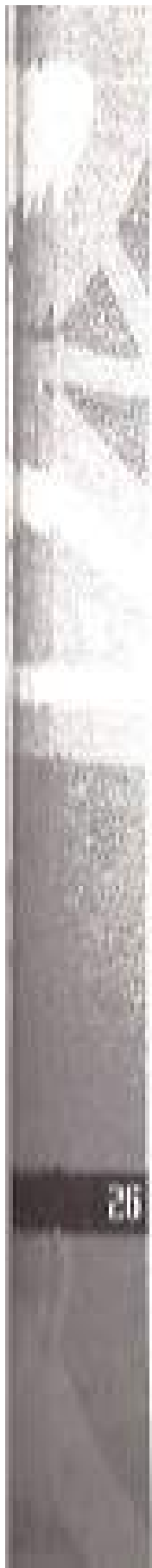
Nas narrativas, assim, vou buscando dar visibilidade aos indícios das manifestações afetivas – afetos e emoções – que ocorrem nas relações de ensino, procurando fugir à leitura um tanto mecânica, causalista, como são habitualmente enfocadas as relações professor-aluno-conteúdo. A narrativa nos possibilita construir ou reconstruir essas relações em seus múltiplos significados e sentidos, na imediatividade de sua produção, pois, como observa Fontana:

Para nos atermos às relações interpessoais de indivíduos que não se constituem em condições métricas específicas e compreendê-las, mostram-se insuficientes as observações e análises objetivas que excluem as situações pessoais, efêmeras e contraditórias de dor e alegria, de serenidade e enfrentamento, de assentimento e de desobediência, ou os sentimentos de emoção, de angústia, de raiva, que são experimentados pelos sujeitos envolvidos em nossas indagações. Ao excluí-los, essas análises perdem de vista tanto "as pessoas", cujos comportamentos se desceja entender, quanto a dinâmica em que esses comportamentos mal se constituem e continuam se constituindo (2000b, p.106).

1. A Narrativa

Women will starve in silence until new stories are created which confer on them the power of naming themselves.

C. G. Heilbrun, 1988



A professora mantém uma descontraída interlocução com a turma, sobre assuntos triviais, enquanto vai copiando o exercício de matemática no quadro. O balbuciar de uma aluna, atrás de mim, desperta minha atenção. Apuro os ouvidos, mas não consigo decifrar o que ela pronuncia. Depois de uns longos minutos, silêncio. Repentinamente, ouso olhar para trás. Sentindo-se observada, a aluna levanta a vista. “— Eu não consigo gravar essas letras” – fala-me, meio constrangida, semblante de decepção, com uma voz sumida. Olho para o seu caderno e vejo as vogais copiadas. Estava soletrando-as, todo esse tempo, compreendo finalmente. Parou porque se atrapalhou e não sabe continuar.

É uma jovem senhora, em torno dos 42 anos. Volto-me às minhas anotações. D. Maria de Nazaré recomeça seu murimúrio ininterrupto, com a ajuda da professora que, vendo-a em silêncio, naquela situação de desconforto, veio em seu socorro. “— Maria de Nazaré, deixe-me ver sua liçãozinha, bem?”. E, minutos depois: “— Tem que treinar mais, depois vou ver sua leitura”. “— Essa letra eu faço sozinha sem errar”

— diz a aluna, justificando-se, com sua fugidia voz, como que pedindo desculpas à professora. “— Mas tenha paciência que você consegue”

— incentiva-a. Lança-me um olhar como que pedindo confirmação às suas palavras. Volta-se para o quadro. “— Tenho dificuldade de gravar [as letras]” – murmura-me D. Maria de Nazaré, alguns minutos depois, enquanto observo seu caderno.

D. Maria experimenta, em sua versão mais cáustica e dramática, a herança de uma concepção de alfabetização¹ historicamente consolidada, que pressupõe a aprendizagem da língua em sua forma fragmentária e divorciada do contexto histórico-cultural dos sujeitos. Para essa concepção, o pressuposto fundamental é o treino mecânico da forma do alfabeto e não a interação significativa com o conteúdo da língua. A aprendizagem resume-se a uma técnica de oralização dos elementos formais da escrita.

Após a entrada do intervalo, D. Maria de Nazaré pede para sair. “— Certo”, ela tem que sair, está com dor de cabeça, toma remédio controlado... Ela tá vivendo uma grande angústia... Acha que o patrão dela não paga ela direito... Outro dia pediu para eu fazer umas contas para


¹ Método sintético, o currículo sintético tem seu ponto de partida no estado dos elementos da língua – letra, fonema, sílaba. E considera o processo de leitura como um esquema sintático – pela somatória de elementos mínimos – o fonema ou a sílaba –, o aprendiz aprende a palavra. Pela somatória das palavras, a frase e o texto (Barbosa, 1994, p. 46).

ela: “Agora, recebeu seu pagamento e foi fazer dois pagamentos e acha que foi enganada, deu dinheiro demais e não recebeu o troco certo... Ela está com vontade de aprender tudo de uma vez, mas já falei para ela que não pode... Quem fazia os pagamentos para ela era o companheiro dela, mas eles estão deixados, ela se encontra nessa dificuldade” – fala a professora à turma, que, por suas atitudes, muitas conversas paralelas entre adolescentes, principalmente, parece pouco interessada nos problemas anunciados.

Sem conseguir aprender, o drama da aluna se acentua: uma analfabeta, que precisa urgentemente dos recursos da escrita e da aritmética para conseguir se esquivar, conhecer e reivindicar seus direitos elementares, como fazer um pagamento e saber conferir o troco. Compreendo agora seu esforço pessoal, no primeiro horário da aula, das 19h às 20h40min, com minutos, repetindo as vogais, ininterruptamente, com umas duas ajudas da professora. Um minuto!!, sentada na carteira, oralizando, a mesma coisa: a, e, i, o, u – escritas toscamente em seu caderno. Nada mais de material. Dois processos diametralmente opostos: de um lado, a ansia e a urgência com que Maria enfrenta a necessidade de seu aprendizado da escrita e, de outro, uma queijadagem empobrecida.

Numa perspectiva de aprendizagem histórico-cultural, segundo Vigotski (2000a, 2000b), o homem humaniza-se mediado pela cultura, interagindo com os signos culturais nas relações intersubjetivas. Como pensar a aprendizagem e o processo de singularização de D. Maria a partir dos objetos simbólicos que a escola oferece para a mediação no processo de ensino? Vigotski (2000a, 2000b, 1997) sustenta a tese da importância da aprendizagem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, destacando o papel da escola enquanto *lugar* desse desenvolvimento, mas ele defende uma escola de qualidade, com experiências significativas que promovam aquelas capacidades ainda não dominadas pelo indivíduo, ou seja, a escola não deve limitar-se a ensinar o que o aluno já sabe, mas atuar, principalmente, naqueles aspectos em emergência, sendo fundamentais, portanto, as experiências culturais negligenciadas pelo outro, a que o indivíduo tem acesso.

Outro dia de observação. D. Maria de Nazaré chega puxando uma criança, de uns seis ou sete anos, pela mão. Com seu jeito tímido, sua voz quase inaudível, aproxima-se da professora: “— Fiz todo o dever, professora”. “— Depois vou ver!” – promete, secamente, com indiferença, lançando-lhe um furtivo olhar, voltando-se aos assuntos triviais. Algum tempo depois, a professora deixa o quadro e vai até D. Maria e



a qual em sua tarefa, que se resume a desenhar algumas letras. O lápis vai deslizando com dificuldades por sobre o papel. Sua fisionomia demonstra que a atividade exige-lhe um esforço tremendo. Aproveito a proximidade da professora para perguntar-lhe sobre a aluna.

— Ela chegou, coitadinha, com uma sede de aprender! Agora ela tá fazendo o alfabeto. Ela tá com dificuldade na letra 'e'. Ela está fazendo as letrinhas... Ela tá há uns três dias na classe. Já decorou o a, i, o, u, mas tem muita dificuldade para decorar o e. Agora ela está fazendo o alfabeto. Já ensinei pra ela que as vogais estão no meio das outras. Ela precisa treinar bastante. Tem aluno que leva muito tempo para decorar as vogais... mas não pode forçar, tem que ir devagar... tem que ir por parte. Tenho uma pena deles, coitadinhos, mas é o que posso fazer" — diz-me ela, em sua expressão de piedade. "— Eu me dou conta de que não sei nada... vejo no meu computador lá em casa e penso nesses coitadinhos, aqui, e vejo como eles sabem tão pouco... Aprendi com a minha diretora: ela dizia que é preciso ensinar a fazer as continhas, ensinar a ler um pouco... A gente acaba fazendo tudo, pois tenho que ajudá-los até a preencher formulários da Causa Econômica etc... Antes, eu planejava 3, 4 aulas seguidas, mas descobri que não dá para ficar enchendo, enchendo eles assim... Tem que ir devagar... Eles são muito lentos... Tem que ser a prontidão deles..."

Nessas condições, o processo de aprender a ler e escrever, ao submeter o sujeito da aprendizagem a uma relação abstrata e mecânica com o conhecimento, produz determinadas situações afetivo-emocionais indicadas em gestos, expressões, atitudes, signos verbais e não-verbais que enunciam as formas de relação que o sujeito está mantendo com o conhecimento: de aceitação, de indiferença, de negação, de prazer, de sofrimento. Naquilo que é específico das relações intersubjetivas em sala de aula, é no movimento da relação com o conhecimento, neste caso, letinha e escrita, que vão se produzindo as manifestações afetivo-emocionais do sujeito. Assim, nesse processo interativo, D. Maria de Nazaré vive um conjunto de manifestações afetivas que se indiciam em seus gestos e enunciações, como: ansiedade gerada pela necessidade de aprender; sofrimento e dor que parecem não encontrar recompensa no seu esforço; angústia, desconforto, decepção, sentimento de culpa, vergonha e consternamento ante o não saber fazer uma letrinha, por exemplo.

Por outro lado, nessa prática pedagógica vão-se desvelando os indícios não apenas da constituição da subjetividade de uma professora, mas como essa subjetividade se constitui historicamente, inserida no

movimento da história e da cultura. “— Aprendi como minha diretora...” diz a professora. Na relação com o outro, a professora forja e consolida em sua prática singular uma concepção de leitura e escrita que é social e histórica. “A ‘palavra do outro’”, diz Bakhtin (2000, p. 100), “transforma-se, dialogicamente, para tornar-se ‘palavra pessoal-alheia’ com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, e depois, palavra pessoal...”. Pela prática pedagógica, dão-se a ver os elementos constitutivos das metodologias de alfabetização, dão-se a ver no movimento singular o movimento das relações sociais. A análise centra-se, assim, não numa professora como uma individualidade ideal, isolada do movimento das relações sociais, mas na prática enquanto agregada daquelas relações, enquanto cristalização de determinadas concepções teórico-práticas.

D. Maria de Nazaré continua a desenhar as letras. Vejo seu esforço, sua expressão fisionômica demonstra o quanto está concentrada na atividade. Está como que em um mundo a parte. Nada a perturba. Não a vejo sequer desviar o olhar de seu caderno e de seu lápis. Nem os risos de alguns alunos, nem suas brincadeiras espalhafatosas, nem a fala alta da professora dando orientação para algum aluno, nada parece abalar sua concentração. O lápis que copia é o mesmo que apaga num movimento sincrônico e ritmado, ininterrupto e infundável. Em algum raro momento, vejo-a descontrair o corpo na cadeira, espichar-se e voltar ao normal. “— A gente não pode forçar, tem que ir bem devagar” — diz a professora, dirigindo-se a mim, no burburinho e na agitação que marcam a saída para o lanche. “— Se eles saírem sabendo fazer as continhas e lendo um pouco, já me dou por satisfeita!” — suspira, como que reforçando os pressupostos de seu método: alfabetização aos pedaços e um pouco de conhecimento para os alunos. Sem ambição, a professora apropria-se da palavra do outro, da diretora, e a toma como sua, para delimitar os horizontes dos objetivos de sua prática.

Entrada do lanche. D. Maria continua em sua interminável tarefa concentrada, ar grave, expressão fechada, desenhando suas letrinhas. O movimento do lápis é lento. Cansaço e tensão vinculam-lhe a face compungida, angustiada. Mas, parece-me, ela continua firme no seu propósito. Seu corpo quase curvado, quase imóvel, sobre a carteira, mas sua fisionomia denuncia esse aparente ser imperturbável: agonia é o que leio em sua face, músculos contraindo-se. “— Vamos ver a D. Maria de Nazaré... Vamos dar uma lidinha aqui, bem?!”. E ela vai balbuciando as letrinhas, mandíveis para mim: ouço apenas a correção da professora aqui e ali, pronunciando-as. “— Issoll!, feche o caderno e vamos treinar!!! Treine bem!!

“aquela letrinha que você tem dificuldade” – diz a professora à aluna, que se anima para sair, recomendando esse treino para casa. Ela levanta-se, calando na mão, um leve e tímido sorriso nos lábios. Finalmente, dissipa-se em seu semblante aquele ar de mortificação. Vê-a sumir no corredor, o caminho tranquilo, puxando a criança pelas mãos.

D. Maria vem sendo submetida a um procedimento de aprendizagem indolente e desumano; desumano porque limita o acesso ao conhecimento; desumano pelo quanto cerebra e impossibilita o acesso à escrita, à leitura significativa; desumano porque a impede de agir, explicar e interagir com a escrita; impossibilita-a de uma relação prazerosa com a escrita, enquanto aceitação. Os signos não-verbais que enuncia indicam que a relação afetiva que ela estabelece com a escrita é de negação, de desprazer, angústia e sofrimento. Ela busca a escola em situação de quase desespero. Precisa urgentemente aprender para transitar por um mundo que lhe é hostil. Move-se numa atmosfera de solidão. Sua fisionomia expressa a angústia de alguém que mobiliza suas energias e seu pensamento para resolver uma atividade que lhe escapa pelas teias da memória. As letrinhas escorrem e perdem-se num esquecer constante e ininterrupto. Vigotski (2002a) nos chama a atenção para o fato de que o pensamento é gerado pelas nossas motivações, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. São essas emoções, geradas pela necessidade, que as movem.

No encontro e desencontro com as indomáveis letrinhas, abre-se o caminho para a afirmação de sua singularidade. Deve ser isso que faz com que ela resista, sentada em sua carteira. Um eterno recomeçar. A cabeça sempre baixa, de vez em quando um espreguiçar-se. Tudo parece cansativo para ela, que já vem de uma longa jornada de trabalho. Seu desejo de aprender a afeta tanto que, mesmo esfalfando-se na lide doméstica, ainda encontra tempo para fazer o dever de casa. “— Fiz o dever, professora” – em sua timidez, presta conta. A cidadania – ou a imagem que se faz desta – para ela surge como algo a ser imediatamente conquistado; uma coisa de vida ou morte. “— Se eu não aprender a ler em dois meses, eu não venho mais... Mas já aprendi umas coisinhas... Mas se eu aprender a ler, ah...” – suspira ela a uma colega, desejosa de viver uma emoção que lhe parece intangível. “— Tenho dificuldades nas letrinhas... a letra ‘e’...” – e mostra-nos o caderno.

Ela deseja e necessita apropriar-se da leitura e da escrita. Em suas emoções de angústia e nervosismo, dor de cabeça de tanto repetir a – e – i – o – u, num interminável zun-zun-zun..., busca forças para con-

quista se ser dona de si mesma, mas os resultados que colhe nessa alfabetização sem sentido parecem afastá-la para mais distante de seus objetivos. E, assim, a força emocional que a impulsiona para a conquista de seus propósitos, de superar suas dificuldades, parece que vai se transformando em obstáculo. “— Sabe que outro dia eu fiquei a madrugada toda na delegacia porque eles não quiseram carimbar meu dedo... Nossa, voltando... Disseram que eu e meu filho só iam sair de lá [da delegacia] se eu assinasse... Meu filho pegou na minha mão e foi fazendo as letras, em três folhas de papel”.

D. Maria busca uma cidadania que a escola, da forma como está organizada e funcionando, retarda e, de fato, nega... Não há como não questionar e questionar as condições reais, dramáticas e pobres, em que é dada a educação dos excluídos, dos trabalhadores, das mulheres pobres que vivem nas periferias das grandes cidades. É justamente “por isso que temos de viver e experimentar a opressão dos corpos oprimidos – por empatia, simpatia e, com público – em vez de nos limitarmos à descrição ou à explicação da questão como fato (educacional)” (Abneida, 2001, p.121).

Mais um dia de observação. O Ambiente da sala encontra-se agitado, com arrastar de carteiras, alguns alunos falam alto, discutem, argumentam. Enquanto isso, D. Maria de Nazaré continua, resignadamente, quieto em sua carteira e, como sempre, está a apagar e a escrever. A professora deixa o quadro e senta-se junto a ela. Acocorada, conversa e procura incentivá-la, faz-lhe afagos no ombro, passa a mão suavemente por sobre seus cabelos. D. Maria, concentrada em sua atividade, continua apresentando sinais de inconformismo, imagino, à lentidão de sua aprendizagem. “— Tudo bem, vá devagarinho, depois a gente volta para aquela letrelinha que você não acertou, tá bom? Não quero que você fique nervosa” – a professora conversa, demonstra sentimentos de preocupação com o estado emocional da aluna, tomada pelas emoções de tensão, ansiedade, diante das dificuldades que enfrenta.

Algum tempo depois, a professora volta novamente a sentar-se ao lado dela e tenta acabá-la: “— Não fique nervosa, Maria. Vamos fazer a letra cursiva e depois a letra palito” (letra de forma) – ressoa sua voz cheia de afetos: suave, mansa e consternada; uma das mãos afaga o ombro da aluna, em significativa atitude afetiva; olhar, emocionalmente complacente. “— Acho que não vou aprender a ler, professora” – queixa-se. “— Como não, Maria? Você já está lendo, você já está lendo as letrelinhas!”. Mas a expressão fisionômica de Maria é de indiferença, um semblante a anunciar emoções de tristeza, nervosismo e angústia à

sua aprendizagem. “— É que eu fico muito nervosa...” – confessa ela, a uma colega, com um fio de voz. “— Mas já aprendi umas coisinhas” tenta sorrir e alegrar-se, em seu jeito tímido, com o pequeno progresso. “— Já sabe escrever o nome?” – pergunto-lhe. “— Não, mas já sei fazer as letrinhas do meu nome” – responde-me ela, apontando para o caderno onde escreveu as letras.

D. Maria, parece-me, é a que mais demanda a atenção da professora, que está profundamente afetada por sua situação: a todo momento está junto a ela e sempre acalmando-a, pedindo-lhe para não ficar nervosa e nem desistir, dando a ver sentimentos de preocupação, medo em relação a uma possível desistência da aluna. Essas interlocuções, no entanto, não diminuem o sofrimento; não eliminam a tensão emocional vivida pela aluna em sua relação com a leitura e a escrita. Não são, assim, apenas essas formas de demonstração afetiva, palavras de preocupação, de incentivo e afagos, que irão reverter a situação emocional de angústia, impaciência, frustração, nervosismo e decepção que vive a aluna em sua relação com o conhecimento. Ao mesmo tempo em que a professora investe nesse tipo de recurso afetivo, contrariamente, a própria prática pedagógica a nega, na medida em que esta provoca mais tensão, o que torna inúteis aquelas demonstrações afetivas.

Por certa lógica de pensar a questão afetiva, então, esse tipo de ação afetiva levaria a que D. Maria de Nazaré assumisse uma relação de aceitação, de progresso na sua aprendizagem. Mas não é o que acontece. Ela sofre porque quer aprender e se vê não aprendendo; manifesta seu estado afetivo-emocional nas entonações (não pela sonoridade de sua voz), através dos seus gestos, de suas expressões faciais, de suas atitudes, que são signos que indiciam a sua condição afetivo-emocional e significam a maneira como se relaciona com o conhecimento. Para Bakhtin (1997), o material semiótico do psiquismo pode ser constituído por todo gesto ou processo do organismo, tais como a respiração, a circulação sanguínea, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores, pois tudo o que ocorre no organismo pode se constituir em material para a expressão da atividade psíquica, tudo pode adquirir um valor semiótico.

Ouve-se apenas a voz da professora e raramente a de Maria, mas sua “voz” vem por meio dos signos não-verbais: seu corpo mortificado dá a ver a relação afetiva que mantém com a escrita. Ainda, a professora lê e compreende essa linguagem e com ela trava interação, pois recorre à sonoridade de sua voz para dar a ver o quanto a situação da aluna a afeta.

Maria, por sua vez, usa a expressividade de sua corporeidade, carregada de signos, para indiciar sua emotiva insatisfação com a relação pedagógica. Essas enunciações desestabilizam a professora, que também se angustia, se preocupa, sofre. Nesta, também indiciam-se aquelas emoções vividas pela aluna: medo, ansiedade, angústia, sentimento de fracasso, desânimo etc. Ou seja, nas relações intersubjetivas, todos afetam-se e são afetados. Afeto é relação, isto é, inter-relação.

Maria, por meio de sua linguagem expressiva, de fato, nega o próprio método de aprendizagem que a escola lhe disponibiliza. É a prática que produz angústia, sofrimento, impaciência, na medida em que ela vai compreendendo que seu esforço não produz resultados; é a prática que esgota Maria da possibilidade de apropriar-se do conhecimento, apesar dos investimentos da professora em afetos e afagos. Assim, esse tipo de manifestação afetiva torna-se sem efeito uma vez que a professora não disponibiliza outras saídas à aluna, não lhe mostra outros caminhos, sente o ritmo contínuo e ininterrupto dos fragmentos formais da língua.

A professora é competente em seu método. Na relação interpessoal é atenciosa, acolhedora, preocupada com a aluna, incentiva e auxilia a todo o momento. Na relação com o conhecimento, esforça-se para que a aluna aproprie-se do mesmo em sua forma parcelar, fragmentária: incentivando o treinamento, a cópia, a oralização exaustivamente. Ainda passa tempo para casa. “— Aquela outra que eu tenho dificuldade, fiquei em casa martelando” – justifica-se Maria, com sua voz emocionalmente trêmula. A professora exerce, com domínio, a vigilância epistemológica de sua pedagogia, que é dada pela sua preocupação excessiva em não perder o controle da situação de aprendizagem e não deixar que a própria aluna se perca na impaciência e na pressa: sempre em alerta, analisa o percurso e suas implicações; é preciso paciência; a pressa não é bem-vinda, a aprendizagem é lenta, gradual, demorada. A angústia está implícita; os afagos, os incentivos visam atenuá-la. E, sobretudo, é preciso “treinar”, “treinar” à exaustão e só então prosseguir... “— Deixa eu aliantar o alfabeto da... [D. Maria de Nazaré]... Só que nessas letras, você já fez as vogais...”. A professora passa algumas (quatro, cinco) letras do alfabeto em linha vertical, e D. Maria de Nazaré deverá repeti-las até à margem direita do caderno.

Certo dia, à saída para o lanche: “— D. Maria não veio hoje à aula?” pergunto à professora, “— Não, não veio!”. Repete-me, mais uma vez, a dificuldade da aluna para aprender a letra “e”: “— Ela tem umas dores de cabeça terríveis... Hoje ela não veio... Você sabe que ela tem a

maior dificuldade para aprender a letra 'e', dificuldade, dificuldade, dificuldade... Ela vai, sai, lendo..., mas quando chega na letra "e", pronto, empata... Não tem como fazer ela decorar a letra 'e'". Dias depois, volto ao assunto Maria de Nazaré, que não está vindo à escola. A professora me informa que ela não veio durante a semana toda. "— Está com os problemas dela lá". "— Sabe que ensinei até uma melodia para ver se ela aprende a letra 'e'? É assim: ra-ra-ra, re-re-re, ri-ri-ri, ro-ro-ro, ru, ru, ru... Acho que agora ela aprendeu" – diz a professora sorrindo. "— Ontem ela veio aqui... coitadinha da D. Maria de Nazaré, você não sabe o que aconteceu com ela...". E faz uma expressão de piedade e pena. "— Pois o ex-marido dela voltou e não bateu muito na coitadinha? Olhe, deixou a pobrezinha toda machucada... Você já viu uma coisa dessas? Só porque ela arranjou um namorado mais novo que ele. Agora veja, a pobrezinha é sozinha, vive sozinha, é sozinha de tudo, não tem ninguém, vive naquela casa, só ela e a casa... E o marido que vivia enganando ela, a passava para trás, e que foi embora, imagine, agora voltou e bateu muito na coitadinha. Nem foi pro trabalho e nem veio para a escola. Ontem ela veio aqui me avisar que só vem na segunda-feira. Ela não quer vir assim, toda machucada, tem vergonha dos outros alunos ficarem falando dela... Você já viu uma coisa dessas?"

D. Maria vive numa encruzilhada. Por sua história atravessam-se outras histórias que lhe tomam, de imediato, a possibilidade de ser sujeito de si mesma. Vive mediada por relações de dominação e de poder, em muitas dimensões, mas que, por entre os interstícios dessa dominação, busca ir tecendo com os fios frágeis de seus desejos, vontades e necessidades uma outra história para si mesma. "— Eu moro sozinha, sozinha. Tenho dois filhos, o menino está para Mato Grosso e a menina já casou e mora noutra bairro" – murmurou-me ela, certo dia, durante uma fugidia conversa no lanche. O olhar em direção à escola é prenhe de simbolismos. Sua presença, como dominada, expropriada, humilhada, espancada, sintetiza, nela, o papel simbólico que, para ela, a escola representa: a esperança⁵ e o domínio de si mesma, pela apropriação do conhecimento que esta veicula. Vigotski (2000a) tem razão, a necessidade mobiliza o sujeito a superar-se, a desenvolver-se, através das trocas intersubjetivas. Busca na escola o encontro com o outro e com o conhecimento para constituir-se em sua humanidade, porque "é no movi-

⁵ "Em certos depoimentos de analfabetos sente-se um poder quase mítico emprestado à escola, poder de transformar as relações de dominação e de vencer as diferenças de função" (Mello e Gomes, 1992, p.18).

mento, mediado pelo 'outro' que aprendemos e apreendemos o vivido, que nos elaboramos, que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamos" (Fontana, 2000c, p. 174).

Mas a aprendizagem apresenta-se a ela, por consequência, como um mundo de paciência, submissão, sacrifício e obediência. Ela não reclama, não grita, não se opõe verbalmente à professora. A enunciação é dada sob determinadas condições de produção, mediadas por relações linguísticas de poder. Bakhtin chama a atenção para a "influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre os modos de enunciação" (1997, p.43).

A longa cabeleira, castanho-claro, encaracolada, deita-se por sobre seus ombros. Tem bom gosto no vestir: suas roupas são bem feitas e de bom pano. Dão-lhe um ar de certa elegância e seriedade, senhoril. A olhá-la de longe, nem lembra a doméstica esfalfada de trabalho e nem a tímida aluna de memória fraca, incapaz para as prendas escolares. A figura quase imóvel, em sua carteira, a desfiar seu rosário de penitência, revela-se emblemática de outras miríades de criaturas, igualmente "Marias" na sorte e na sina. Sua presença remete-nos à viva lembrança dessas, todas unidas a ela pela linha imaginária, mas real e verdadeira, que lhes vincam o destino comum: o de serem mulheres, pobres e analfabetas, subordinadas e dominadas, obedientes – criaturas, social e culturalmente, destinadas a calar, silenciar, segurar a tensão emocional, a controlar a explosão. Maria de Nazaré é igual a outras mulheres presentes na sala, na sorte e na sina, na alfabetização retardada, num bairro mal afamado, pobre e miserável.

É Maria de Nazaré, na riqueza de sua expressividade emocional, em sua angústia e medo, esperança e coragem⁵ de aproximar-se da escola em busca de seus possíveis, em seu corpo mortificado, dor de cabeça e nervosismo, em sua obediente aceitação à fatigante tarefa mnemônica, em sua frágil e fugaz alegria por aprender umas "coisinhas" – nesse precário e desencorajador percurso no qual as suas forças mobilizadas se esvaem a cada encontro com as letras –, demonstra-nos formas únicas, históricas, culturais e específicas de viver e de manifestar suas emoções, conforme seu lugar social, sua pertença de classe etc.

Em sua singularidade, realiza-se a síntese de múltiplas interações sociais, de forma que "a organização de suas emoções está claramente

⁵ Ruit (2004a), médico e fisiólogo especialista em lesões cerebrais, viu na coragem, como "arminamento do possível", "o meio de sair da angústia, que é o sentimento da inadequação do organismo à sua função vital, à sua relação com o mundo" (apud Albuquerque, 1998).

relação a esse seu modo de inserção cultural" (Oliveira e Rego, 2003, p.79). Assim, a sua vida emocional e afetiva é constituída histórica e culturalmente e dá-se a ser no contexto das relações intersubjetivas, no qual a condição hierárquica dos interlocutores não pode ser desconsiderada, pois, conforme observa Bakhtin (1997), o lugar social do sujeito determina a modulação do acento enunciativo.

Com base na abordagem histórico-cultural, desenvolvida por Vygotski e colaboradores, pode-se dizer que Maria de Nazaré constituiu sua vida psíquica – da qual fazem parte o afetivo, o emocional e o cognitivo – no contexto das relações sociais, no entrelaçamento dos diversos e diferentes componentes de sua biografia: como mulher, mãe, ex-esposa, analfabeta, empregada doméstica (função sem quase nenhum reconhecimento social), moradora de um distante e discriminado bairro, enclavado na periferia, membro de uma classe subalternizada, desprovida de bens econômicos, pois a base de transmissão da vida humana

... não está inscrito num programa psíquico, mas no social, portanto, desdetinado, inclusive nas realidades não psíquicas, sendo, graças a sua apropriação parcial, psiquicamente mediada por outros, que ela se individualiza humanamente por intermédio de uma biografia inegavelmente singular (Sève, 1989, p.155).

Assim, segundo essa abordagem, tem Maria sua singularidade, que é a sua história pessoal, construída nas relações sociais, mas composta dos sentidos e significados que atribui às suas vivências, experiências, isto é, ao que vive, como vive e como sente, de forma que seus processos afetivos são construídos "ao longo de sua história pessoal, inserida numa condição histórico-cultural específica" (Oliveira e Rego, 2003, p.32). Diante disso, pode-se supor que as formas de viver e manifestar sua vida emocional e afetiva estão profundamente relacionadas com esses aspectos que constituem sua singularidade. Suas emoções, assim, indiciam os modos como a mesma relaciona-se nos diferentes contextos sociais e culturais.

Na busca de seu desenvolvimento humano, que é a superação de sua condição de analfabeta e, portanto, da emergência de possibilidades de assumir um outro lugar no contexto das relações sociais, como alfabetizada, Maria centra seus investimentos afetivos e cognitivos – sua esperança, sua coragem, seu esforço – naqueles sentidos e significados que representam o caminho socialmente valorizado para a aquisição do saber, mas não tem sucesso em seu empreendimento, que resulta infrutífero.

Assim, contrariamente, as demandas psíquicas que a mobilizam em direção à aprendizagem, diante das condições adversas de sua inserção na relação com o conhecimento, vão, continuamente, desgastando-se, entupindo-se, certamente porque aqueles sentidos que a movem não se realizam no plano concreto de sua experiência: a relação de aprendizagem apresenta-se sem sentido e sem significado, porque incapaz de produzir mudanças em sua condição de analfabeta. Descobri-la não aprendendo, os sentidos perdem a sua substância mobilizadora, cedendo lugar a outros sentidos que a levam à desmobilização, ao cansaço, à dor, à tristeza e, por fim, à desistência.

Por que não reagiu? Por que não lutou por um ensino que realizasse os sentidos e os significados por ela esperados: aprender a ler e escrever? A sua reação ou não, a sua passividade – se é que posso usar tais termos – não podem ser vistas fora de sua história, que é singular e única. Estaria presente, em sua atitude, que me parece mais de aceitação, uma questão de gênero? Essa não é uma questão irrelevante.

Certamente, sua atitude, que, pelos fragmentos narrados, indica certa submissão à prática pedagógica, pode ser vista como parte da constituição histórico-cultural de nossa personagem, enquanto mulher, marcada em sua biografia por todos aqueles predicativos anteriormente apontados, inserida numa sociedade cuja questão de gênero encontra-se, em sua complexidade, entrelaçada aos pertencimentos de classe, poder econômico, educação, cultura e grupo social. Assim, em sua condição de mulher, inserida nesse emaranhado de investimentos de sua pertença de classe, vivendo relações de ensino e aprendizagem, que, por sua vez, constituem relações hierarquizadas de poder, seria presumível – a meu ver – esperar que D. Maria de Nazaré vivesse e manifestasse a sua vida afetiva da forma como manifestou e viveu, enunciando emoções de obediência materializadas em esforço infrutífero, solidão, dor, sofrimento, angústia e desesperança, por exemplo, pois, como observa Oliveira e Rego, “interagindo com a pertinência de classe aparece a condição de gênero estruturando [as] emoções” (2003, p.29). Desse modo, suas manifestações afetivas expressariam, em sua condição de mulher singular, uma certa configuração afetivo-emocional que é social, histórica e culturalmente construída ao longo de sua inserção na vida social e que, no contexto da vida concreta, nas relações sociais, é esperada e valorizada.

Poderia, ainda, a título de suposição, argumentar que D. Maria, pelo contrário, não aceitou, não foi passiva, mas reagiu à insatisfação e

no aborrecimento que vivia e o fez de forma radical, realizando aquilo que já havia me antecipado em um de nossos raros contatos, em sua mínima e recollida voz: “— Se eu não aprender, acho que não venho mais”. Cumpriu a sua profecia. Os sentidos que a mobilizaram foram reconhecidos em outros que a levaram à desistência e, portanto, ao fechamento de uma das possibilidades de realização daqueles sentidos que se lhe apresentavam mais caros, indispensáveis, urgentes e necessários à sua vida. As emoções que a mobilizaram para a escola foram re-significadas na relação estéril e improdutiva que ela teve com o conhecimento, produzindo, assim, outros desdobramentos, ou, mais especificamente, aquilo que Janet denominou de *emoção-cheque*⁷, que define a reação de fracasso. [Ele também chama de *emoção-sentimento* à emoção responsável pelo controle adequado da conduta (Abbagnano, 1998)].

Certamente, essas considerações não esgotam outras possibilidades de análise desses fragmentos que compõem apenas uma incompleta faceta da biografia de D. Maria de Nazaré.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BAKHTIN, M. *Hacia una filosofía del acto ético: de los horizontes y otros ensayos*. Rubí (Barcelona): Anthropos; San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Annablume; HUCITEC, 2002.

⁷ É que outras teorias, segundo Abbagnano, chamam de conduta emotiva, oposta à emoção-controlada. Para essas teorias, a emoção também é parte integrante da conduta não emotiva e constitui uma resposta adequada e normal à situação, e que pode ser definida como “racional”. Assim, por exemplo, as emoções da coragem, do esforço, da fúria, da esperança ou do temor, da satisfação ou da insatisfação etc., condicionam e controlam as formas de conduta mais eficazes, livres e criativas (Abbagnano, 1998).

- BARTHUSA, J. J. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BONFANTINA, R. A. C. *Como nas romances professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BONFANTINA, R. A. C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. In: *Presença Pedagógica*, v.7, n.39, abril/maio, 2001.
- CHILD BRUN, C. G. *Writing a woman's life*. New York: Ballantine Books, 1901.
- MELLO, S. L. de; GOMES, J. V. (1992). O que pode ler o iletrado? *Revista Brasileira*, jan/abr., 1992.
- MELLO, T. *Poemas preferidos pelo autor e seus leitores*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- OLIVEIRA, L. M. de (Mimeo). *A dimensão afetivo-emocional e relações de ensino*.
- OLIVEIRA, L. M. de. *O Sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2001.
- OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. de. *Piaget, Vygotsky, Bülton: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, M. A.; AQUINO, J. G. (Orgs). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *CEDES*, Campinas, n.71, outubro, 2000.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.71, jul., 2000.
- PINO, A. *Afetividade e vida de relação*. Campinas, FE/UNICAMP. (Mimeo).
- SEVE, L. A personalidade em gestão. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. (Orgs). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1989.
- TASSONI, E. C. M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. As emoções e seu desenvolvimento na infância. In: VIGOTSKI, L. S. *O Desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo:

Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da mente; o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. CEDES, Campinas, N. 71, out./ 2000c.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A Educação do comportamento emocional. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escolhidas*. Madrid: Visor, 1993. v. II.

VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. *Obras escolhidas*. Madrid: Visor, 1997. v.V.

REMOVENDO RÓTULOS: REFLEXÕES SOBRE FAMÍLIAS EM CONTEXTO DE PROSTITUIÇÃO*

Luis Junior Costa SARAIVA
Universidade Federal do Pará

Resumo: O presente artigo traça algumas discussões sobre família em contexto de prostituição, tomando como material de análise fragmentos da vida de quatro mulheres com as quais convivi durante minha pesquisa de campo no bairro do Jurunas, em Belém do Pará, apresentando as diferentes redes de relações que são acionadas cotidianamente e alguns modelos de família presentes nesse contexto cultural específico.

A prostituição é uma prática sempre existente no cotidiano da cidade, fazendo parte de todo um imaginário sexual. É também um tema presente na literatura através de personagens como Lucíola, a prostituta do romance almeiano, ou mesmo Nana, a famosa cortesã francesa, personagem central de um dos importantes romances de Emile Zola, ambas são punidas com um conjunto de sofrimentos que culminam com a morte delas, ficando claro um determinado olhar social sobre essas mulheres, que deveriam pagar com o sofrimento e a morte, pela vida que tiveram.

Mas hoje, quem são nossas Lucíolas e Nanás? Para responder parte dessa pergunta, nosso olhar se volta para mulheres que estão no exercício da prostituição no bairro do Jurunas, em Belém do Pará, com a intenção de analisar a relação estabelecida entre prostitutas e suas famílias, uma temática a que, segundo Fonseca, não se deu ainda a devida atenção, pois é "uma realidade ignorada pelo senso comum", a idéia então seria "desgabar o tema da prostituição do jogo pendular polícia/médico, como também, mostrar essas mulheres como membros de redes sociais e universos simbólicos que vão bem além do metiê" (1996, p.8).

* Foi através da CAPES, que me concedeu bolsa para a realização da referida pesquisa e igualmente concedeu bolsa para cursar o doutoramento e dar continuidade a minhas pesquisas.

Com apoio de bibliografias que tratam das temáticas do gênero e da família, no presente exercício se pretende fazer uma breve reflexão sobre como essas discussões podem ajudar a pensar a família em contexto de prostituição, a partir da pesquisa realizada com mulheres que trabalham como prostitutas no bairro do Jurunas. Como referenciais de análise, serão utilizadas as teorias de três autoras: Elisabeth Bott, que analisa a(s) família(s) enquanto rede social; Dominique Ridley-Leigh, que discute a relação entre família e migração e a importância das mulheres na construção das redes de relações; e Joan Scott e as teorias de gênero.

As fontes analisadas fazem parte da pesquisa realizada no mestrado em antropologia⁴, e são: anotações do caderno de campo, entrevistas com quatro mulheres que têm como atividade a prostituição e anotações de conversas com outras prostitutas que trabalham na área do Jurunas.

A pesquisa foi realizada nas proximidades do Porto do Agul, da Feira do Jurunas, da casa de show denominada *Dance Days and Night*, conhecida como Céu, e da Vila da Tia Maria, como são denominados alguns quartos, os quais servem de moradia e também, em alguns casos, para receber os clientes. Todos esses estabelecimentos ficam na Avenida Bernardo Sayão, próximo à rua Conceição, na orla ribeirinha do bairro do Jurunas.

Algumas considerações preliminares

Scott aponta a necessidade de "teorias que nos permitam pensar em termos de pluralidades e diversidades, em lugar de unidades e universais" (1999, p.203). Podemos pensar então no quanto alguns autores que escreveram sobre o tema olham a prostituta de maneira homogênea, o que gerou uma naturalização do termo. Seria então mais pertinente falar em prostitutas do que na prostituta singular, pois só assim é possível perceber a diversidade presente no contexto da prostituição feminina.

Ainda seguindo a argumentação da naturalização de determinadas categorias, podemos chegar ao motivo da família ser um tema pouco explorado nos estudos que tratam da prostituição, pois as prostitutas habitam o imaginário masculino e feminino como pertencendo somente ao universo da

⁴ Discuto mais detalhadamente alguns pontos aqui apenas referidos, no meu trabalho de mestrado. Cf. SARAIVA, Luis Junior Costa. *Lúcia, Maria, Carmem: mulheres em trânsito*. Belém: UPPA, 2002. (mimeo)

trabalho, como na imagem exposta abaixo por Adler, que descreve o cotidiano da prostituta francesa de fins do XIX e início do XX:

Eles aguardam o cair da noite. Ocultas nas casas, vestidas como bebês ou cobertas de musselina transparente, de pé atrás das janelas iluminadas pela luz do grande número vermelho ou sentadas nas poltronas fofas do salão, esperam com paciência. A noite será longa. De botinhas altas e espartilho curado, a boca vermelha e olhos esfumados, desce até a rua e conquistam, com o passo lascivo e ao mesmo tempo alegre, o coração das cidades (1991, p.9).

Seria então essa a imagem da prostituta francesa? Mas as prostitutas francesas do final do XIX e início do XX cabem nessa moldura? Pensando as prostitutas que frequentam o bairro do Jurunas, percebo o alívio que se coloca não só entre essa imagem, como também em relação à realidade a qual eu observava agora, o que me fazia questionar o fato de pensarmos a prostituta de uma forma essencializada historicamente e aprisionada ao bordel. É a figura da eterna prostituta, que não consegue ser retratada além dos limites da condição de prostituta.

Perrot chama atenção ao fato de que a mulher pública é apropriada pelo imaginário social como sinônimo de prostituta, pois segundo ela "a mulher pública constitui a vergonha, a parte escondida, dissimulada, noturna, um vil objeto, território de passagem, apropriado, sem individualidade própria" (1998, p.7), mas, logo em seguida, Perrot vai justamente mostrar que a mulher pública não é somente a prostituta, e sim uma infinidade de mulheres que estão presentes nesse espaço público.

Mas que significados surgem a partir desse público, pois, utilizando ainda o argumento de Perrot, esta define que:

A "esfera pública", por oposição à esfera privada, designa o conjunto, jurídico ou convencional, dos direitos e dos deveres que delimitam uma cidadania [...] o "espaço público", amplamente equivalente a cidade, é um espaço aberto em que os homens e as mulheres se encontram, se criam e se procuram (1998, p.7).

A prostituta singular teve, desde então, sua imagem associada no imaginário social ao espaço da rua, mas, do mesmo modo que outras mulheres, essas prostitutas desempenhavam funções no seio de suas famílias. Devemos então, se assim for possível, trazer essas mulheres ao "espaço privado"

de suas mães, para estruturá-las dentro de realidades que ainda hoje parecem um lar e parte de suas vidas, no caso aqui analisado, a família.

1. As personagens entram em cena

Fazemos um breve panorama sobre a vida de quatro mulheres que, entre suas várias funções cotidianas, acumulam a de mães chefe de família¹¹. Estas farão parte da análise aqui empreendida, destacando as especificidades de cada uma, em suas vivências divididas entre o lar e o caluré. O fato de essas mulheres serem chefes de família não deve ser deixado de lado sem reflexão, pois tal elemento aponta para o entendimento do que significa chefiar uma família e as implicações sociais que isso tem e ao mesmo tempo ter como atividade a prostituição.

O quadro abaixo apresenta algumas características de quatro mulheres que estão dentro do contexto em que a pesquisa ocorreu e servirá de apoio para as análises que se seguirão:

Quadro 1 - Vínculo familiar

	Idade	Filhos	Tempo de trabalho na prostituição	Vínculos com a família de origem
Cristiane ¹	19	1	3 anos	Estreito ²
Carmem	20	2	3 meses	Nenhum
Telma	25	1	2 anos	Estreito
Rosa	35	3	4 anos	Estreito

¹ Todos os nomes utilizados são fictícios para resguardar a identidade dos interlocutores.

² No momento do início da pesquisa, Cristiane estava no terceiro mês de gravidez.

³ O termo "estreito" é inspirado na classificação feita por Elisabeth Bott, em seu trabalho *Família e Rede Social*, sobre a rede de malha frouxa e a rede de malha estreita. No caso da tabela acima, se refere à ligação que essas mulheres têm com suas famílias de origem, que pode ser: estreita, frouxa ou nenhuma.

Já no primeiro contato com algumas das prostitutas que trabalhavam no bairro do Juruá, pode perceber que uma parte significativa não vivia no próprio bairro, e nesse caso o lugar de moradia, geralmente, era em

¹¹ Das pouquíssimas publicações que tratam da família de prostitutas, e especificamente da chefe familiar nesse contexto, conferir: BACHELAR, Jeferson Afonso. *A família da prostituta*. São Paulo: Ática, 1982.

sumo bairro mais afastado. As mulheres que moravam e trabalhavam no bairro, na maioria, vinham de municípios próximos a Belém ou de outros Estados, o que representa bem o fluxo contínuo, ao qual as mulheres estão sujeitadas, pela própria forma como a atividade da prostituição se impõe, ou seja, na constante rotatividade de mulheres.

O constante bomadismo afasta as mulheres fisicamente dos parentes mais próximos, o que nem sempre representa um afastamento afetivo, pois muitas delas, mesmo distante, têm um forte vínculo com os parentes, e principalmente com a mãe, mesmo porque esse vínculo será o apoio para os cuidados com os filhos, pois em muitos casos são as avós que vão cuidar dos filhos das prostitutas, como veremos mais adiante.

Conhecer as redes que existem nesse contexto nos possibilita entender a forma como essas redes são acionadas constantemente. Em conversa com um taxista que esperava clientes em frente ao Céu¹¹, perguntei sobre a presença de mulheres de outros lugares, ali no bairro do Jurunas, e este explicou que: "eu não sei se elas chegam aí pelo Porto do Agat, mas eu sei que têm umas maranhenses aí"¹². Podemos então perguntar o que faz essas mulheres migrarem de seus lugares de origem, para trabalhar ou mesmo morar no Jurunas?

Douçique Ridley-Leigh (1979), discutindo a imigração de mulheres, destaca o funcionamento das redes de parentesco e a importância dessas redes para o estabelecimento do parente que vem de outro Estado, assim como a maneira diferenciada como homens e mulheres referem seus vínculos no lugar de destino. Algumas perguntas podem ser elaboradas a partir da reflexão que vem sendo feita: como algumas dessas mulheres que chegam ao bairro com objetivo de obter trabalho vão ser absorvidas pela prostituição? E no momento em que já estão envolvidas na prostituição, quem são as pessoas que as recebem e as introduzem nessa nova atividade? Nesse momento, os laços de família continuam a ser utilizados ou são rompidos em nome de uma moral familiar?

Podemos pensar também a relação diferenciada quando se trata de mulheres que se prostituem, pois a migrante descrita por Ridley-Leigh, que "está fisicamente confinada e centrada em sua própria casa" (1979, p.117), difere da prostituta que está dividida entre a "casa" e a "rua". A

¹¹ O Céu, bar localizado ao lado do Porto do Agat, é assim chamado um dos locais de prostituição existentes no bairro, o qual se localiza na área ribeirinha e serve como ponto obrigatório para as pessoas que desembarcam no referido porto.

¹² Anotação em campo registrada no diário em 30/06/2000. O termo "moça" aqui é entendido como sinônimo de virgem.

Seguir apresento fragmentos da vida de quatro mulheres com as quais pude conversar durante a pesquisa e com a rede de relações que as envolve, na tentativa de apresentar ao leitor a forma como se configura o cotidiano familiar de mulheres que têm como atividade a prostituição.

2. Caminhos cruzados, histórias cruzadas

Numa tarde chuvosa, encontro Carmem, no Céu, e ela me diz que podemos conversar; o nosso encontro vai culminar numa entrevista que durará quase três horas, e logo saberei um pouco mais sobre a sua história de vida. Carmem, com 20 anos, veio do Ceará, migrando juntamente com a família para o município de Garrafão do Norte, no Estado do Pará. Como os irmãos e o pai não aceitavam o fato de ela ter um filho "sem pai", e não ser mais virgem, isso vai gerar um conflito interno na família, pois, como o próprio pai de Carmem vai afirmar a esta, "tu não tem mais direito de estar aqui dentro de casa, mesmo não. Junto com as minhas filhas que são moças"¹², terminando por expulsá-la de casa.

Percebemos na fala do pai de Carmem a virgindade como um valor moral, pois, como Carmem não casou virgem e ainda teve um filho, acabou por manchar a honra da família, perdendo os seus direitos de filha, e mais, ela, não sendo mais virgem, vai comprometer a moral das outras filhas que ainda são. Já a mãe de Carmem, ao contrário do pai, pede à filha que fique na casa, colocando-se ao lado desta, mas, diante da pressão dos irmãos e principalmente do pai, a mãe de Carmem termina por anular-se em relação ao apoio que dava à filha.

Fica marcante, nesse caso, a presença de alguns valores do modelo de família patriarcal, em que o pai surge como a figura central nas decisões no seio da família, dando a última palavra, a figura do guardião do lar.

Carmem veio então para Belém, à revelia do pai, e aqui ficou grávida, mas o pai da criança, não querendo assumir, propõe a esta que aborte. Dessa relação resultou um filho, pois, como Carmem não aceitou abortar, teve então que assumir o filho, sozinha. Segundo ela, ao receber a proposta de abortar, do pai da criança, sua resposta foi a seguinte: "eu não quero, se eu tomar remédio pra botar fora, isso é um pecado em minha vida e eu nunca vou pagar"¹³. Foi então que a irmã do pai de seu filho, Rosa, a levou até o Jurunas e iniciou Carmem na prostituição.

¹² Entrevista com Carmem em 22/11/2000.

¹³ Entrevista com Carmem em 22/11/2000.

É mais evidente que na falta da rede de parentesco que sirva como ponto de apoio para a migrante, esta busca recriar outras redes, seja junto aos vizinhos ou com os parentes que surgem a partir de um novo local de moradia, como no caso de Carmem.

Rosa, que também é uma das prostitutas destacadas no quadro exposto anteriormente, é casada de Carmem, isso de alguma forma vai contar para o apoio que esta recebe, da família do seu agora ex-compartilhado, e percebemos, como nas mulheres estudadas por Dominique, que o eixo matrilinear é marcante na relação da migrante com seus parentes. Pensando na relação estabelecida por Carmem com a sua nova família, o apoio maior é do lado feminino e não masculino.

Podemos perceber também a maneira como, na falta de laços de parentesco por consanguinidade, são criados laços de parentesco por afinidade, pois, quando do contato com Rosa, esta disse que tinha uma filha muito nova, que era prostituta, na verdade tratava-se de Carmem, que se referia à Rosa como sua irmã consanguínea. O que ocorre é que Carmem não era irmã consanguínea de Rosa, e sim sua casada, mas procura de um referencial para se estabelecer na área, e ser irmã de Rosa é uma maneira de ter uma identidade no espaço de trabalho, como também na própria família de Rosa, que agora é a sua família.

Rosa tem dois filhos, e mora em uma casa no bairro Jibóia Branca, distante do bairro do Jurunas. Ao perguntar à Rosa o motivo de escolher trabalhar naquele espaço, ela responde:

É que eu não quero que a minha família saiba, é por isso que eu me visto como se eu fosse trabalhar num outro lugar qualquer, aí os vizinhos pensam que eu trabalho em supermercado, aí quando eu chego aqui eu troco de roupa, eu passo o dia todo aqui e à noite eu volto pra casa, pra ficar com as meus filhos¹¹.

Prostituir-se em um lugar distante foi a maneira encontrada por Rosa para livrar-se do controle da vizinhança, pois, sendo o Jurunas um bairro afastado do seu, seria mais difícil que alguns dos seus conhecidos a vissem. Mas a situação vivida por Rosa mostra-se significativa para o entendimento de como a prostituição, hoje, assume contornos que merecem uma análise mais cuidadosa para que o pesquisador perceba as especificidades presentes no contexto social estudado.

¹¹ Anotação em campo registrada em diário em 06/10/2000.

Uma análise apressada nos faria pensar que a preocupação de Rosa é de que sua família não saiba que ela é prostituta, mas, logo a partir dos relatos da pesquisada, sei que seus parentes sabem sobre a sua ocupação. Sua preocupação, na verdade, é com os vizinhos, são eles que exercem a coerção sobre Rosa, e não a sua família, pois quando Rosa se veste como se fosse trabalhar num supermercado não é para esconder sua atividade como prostituta da família e sim dos vizinhos.

Ainda pensando a influência da vizinhança sobre a vida dos moradores de um bairro, tomaremos o caso de uma das mulheres que é moradora do Jurunas, Telma, com 25 anos, tem um filho e trabalha à noite nas proximidades do Cêu, vendendo cigarros e café. No meu primeiro contato com Telma, esta me apresentou algumas colegas que eram prostitutas, mas em momento algum deixou perceber que também era prostituta. Alguns dias depois, encontro novamente com Telma, esta acabara de chegar da casa da família do seu ex-companheiro e estava muito apreensiva. Perguntei o motivo da sua preocupação e de não ter trabalhado, fazia algumas semanas, e ela respondeu:

Eu não me preocupo, porque o meu ex-marido quer tomar o meu filho e eu estou brigando com ele na justiça. Depois que o meu filho nasceu nós se separamos e agora ele quer ficar com o meu filho, mas a minha mãe gosta muito do meu filho, é ela mais que cuida dele. Eu também não posso sair por causa do meu filho, o meu marido, nós se deixamos porque ele não gostava que eu saísse.¹⁶

A verdadeira preocupação de Telma é esconder da justiça a sua ocupação, com medo de perder a guarda do filho, pois, quando esta diz que seu marido a abandonou porque ela gostava de sair, esse sair é sinônimo de prostituir-se. Podemos pensar ainda no papel assumido pela mãe de Telma, no cuidado com o neto, pois muitas das interlocutoras recorrem a parentes ou mesmo a amigos para ficarem com seus filhos, mas na maioria são as avós as primeiras a serem solicitadas.

A partir daqui podemos pensar nas redes de relações que são utilizadas no caso das mulheres prostitutas que moram ou trabalham no Jurunas e o quanto essas redes vão influenciar na vida dessas mulheres que fazem parte de uma família que está, por sua vez, inserida em um bairro onde es-

¹⁶ Anotação em campo registrada em diário em 12/11/2006.

do presentes parentes, amigos e vizinhos. Mas, antes de seguir adiante na presente discussão, dois pontos merecem ainda ser destacados: a presença marcante das avós no cuidado dos netos das mulheres que trabalharam como prostitutas e nesse sentido aquilo que podemos denominar de *malha familiar*, ou seja, as mulheres da família são as que apóiam ativamente as mulheres pesquisadas, e, segundo é possível perceber, também a importância que têm as pessoas que vivem nos lugares dos quais as mulheres vieram, visto que muitas delas continuam visitando a família e, nesse sentido, tendo uma preocupação de não serem vítimas de preconceitos no seu lugar de origem, o que termina por apresentar um elemento muito evidente nas situações que envolvem estigma, ou seja, a criação de um espaço sagrado, e nesse sentido é patente a forma como o lugar de origem tem essa característica para algumas das mulheres pesquisadas.

Ao estudar famílias inglesas, Bott deixa claro que está "discutindo algumas famílias e não todas as famílias ou a família" (1979, p.34), o que se aproxima da proposta do presente estudo, que é analisar algumas famílias e não a família enquanto categoria essencializada e essencializadora.

Bott aborda essas famílias como todas sociais, mas não considera a influência de fatores externos, sendo um dos principais fatores externos a influência da comunidade sobre a família.

Elias, ao analisar o trabalho de Bott, argumenta que esta falha, no momento em que não dá a devida importância para as influências externas sobre a estrutura familiar, pois, segundo ele:

O exemplo da "aldeia" de Winston Parva mostra que considerar uma comunidade como uma unidade dotada de uma estrutura específica não é tão enganoso quanto sugeriu E. Bott e que é perfeitamente possível investigar a estrutura das famílias e da comunidade ao mesmo tempo. Quando isso é feito, logo manifestam-se a interdependência dessas respectivas estruturas (2000, p.197).

Vedemos pensar, então, nas redes de relações presentes no contexto de um bairro como o Jurunas e o quanto estas influenciam a estrutura de suas famílias. No caso da vizinhança, esta serve, como já vimos, como um mecanismo de coerção social sobre o indivíduo, pois nada escapa, usando a expressão utilizada por Foucault (1974), ao olhar panóptico da vizinhança. Esse olhar panóptico é, segundo Foucault, o olhar da sociedade sobre o indivíduo, no sentido de um olhar que pode alcançá-lo onde quer que ele esteja dentro de uma sociedade.

Do mesmo modo que Carmem tem uma rede de parentes e amigos que deixam sua identidade de prostituta não vir à tona, do outro lado há uma outra rede ligada ao ex-marido de Carmem e que estará pronta a denunciá-la, caso ela seja vista trabalhando como prostituta na área.

Temos ainda a fofoca, que surge como uma das formas de controle social dentro de um grupo e é, segundo Sahlins, o momento em que as pessoas "contam acontecimentos encantados tão fabulosos quanto aqueles contados nos mitos. É algo do mito no dia-a-dia" (1990, p.76). A fofoca ganha assim a importância como uma forma não só de controle como também de socialização, em que vizinhos rivais encontram-se unidos, mesmo que temporariamente, contra um outro, na trama do dia-a-dia dentro do bairro, é também o espaço das críticas às condições de vida no bairro, à vida íntima das outras famílias, a nascimentos e mortes que ali acontecem, toda essa gama de informações é repassada condianamente através da fofoca.

O estado da família de mulheres que têm como atividade a prostituição nos coloca em contato com diversos arranjos familiares, nos quais a presença do apoio feminino é maior que o masculino, que, em alguns casos, parece ser quase inexistente.

E o que fica patente nessa realidade é a gama de relações que estão sendo pautadas a partir de padrões morais presentes tanto nos arranjos familiares quanto nas relações de parentesco e vizinhança. O contato com essas pessoas que fazem parte do contexto do bairro pode ser muito significativo para o entendimento do funcionamento da família de tais mulheres, pois, como pude perceber, essas relações presentes no espaço da prostituição terminam por se expandir até o lar de cada uma dessas mulheres.

A riqueza do cotidiano dessas mulheres, que vai além do cabaré, começa a se descontinuar diante dos nossos olhos, quando, por exemplo, Cristiane, que está esperando o seu segundo filho, me diz: "eu vou conversar com os meus casos, as minhas amigas também, e vou fazer um chá de bebê, eu sei que eles são legais e vão contribuir"¹⁷.

Cristiane, sabendo que ficará um tempo sem trabalhar, vai buscar o apoio de seus clientes e de suas companheiras de trabalho, e no chá de bebê ela não é somente a prostituta, ela é a mãe que agora espera pelo segundo filho.

¹⁷ Anotação em campo registrada em diário em 08/01/2001.

Considerações Finais

Algumas idéias podem ser pensadas a partir da discussão realizada, como sobre as redes de solidariedade presente na relação entre as mulheres prostituídas e pessoas que estão, se assim podemos dizer, nos bastidores da rotina, são as avós, tias e outros parentes ou até mesmo amigas que vão dar apoio a essas mulheres que estão na prática da prostituição.

Percebendo que as redes afetivas femininas são mais fortes e mais valorizadas dentro da relação do que as masculinas, isso reflete os estereótipos que marcam a figura da mulher prostituída, e, utilizando a expressão utilizada por Bott, podemos dizer que da parte feminina das relações analisadas temos uma rede de relações mais estreita, no sentido da maior participação feminina no conjunto de relações cotidianas vivenciadas pela mulher, enquanto que a rede masculina, mesmo existindo, não ocupa esse lugar, sendo uma rede mais frôca e que, em muitos casos, tem que ser negociada, pois esbarra em valores patriarcais.

Nesse sentido, é interessante apontar a presença, não de um, mas de vários modelos de família que são acionados cotidianamente e reconfigurados a partir da dinâmica vivida por cada uma dessas mulheres, tais como as relações familiares construídas dentro da realidade estudada.

Quando um pouco mais de perto essas redes, foi possível perceber um conjunto de relações existente no bairro do Jurunas, é a apropriação de diferentes espaços que, mesmo próximos geograficamente, são distintos culturalmente, pois lugares como o Cêru e a Vila da Tu Maria são locais que sofrem um forte estigma, e uma simples menção a esses locais causa constrangimento nas pessoas que conhecem a fama desses lugares como "antros de perdição", mas como um bairro não é feito só de lugares e sim do conjunto de relações entre aqueles e aquelas que lá habitam, pois pensar essas relações é pensar a própria vida do bairro.

Aproximando a lupa, os monstros que habitam o nosso próprio imaginário vão se dissipando e dando lugar a todo um complexo social onde o tradicional e o moderno estão presentes, até mesmo nas palavras de um morador do bairro, que tomando um gole de cachaça observa a fumaça vinda de um lixo que está sendo queimado por outra moradora, ao ser incomodado pela fumaça, exclama calmamente: "é incrível como as pessoas saem do sítio, mas o sítio não sai das pessoas". São conflitos que não se resolvem no texto escrito, e sim a partir de toda uma dinâmica social presente em tal realidade.

BIBLIOGRAFIA

- ADLER, Luce. *Os bordéis franceses: 1830-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, Círculo do Livro, 1991.
- BAUILLAR, Jeferson Afonso. *A família da prostituta*. São Paulo: Ática, 1982.
- BOYD, Elizabeth. *Família e Rede Social*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- FONSECA, Claudia. "A dupla carreira da mulher prostituta". *Revista Estudos Feministas* (UFCS/UFRJ), V. 4: N. 1, 7-33, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Cadernos da PUC, Rio de Janeiro, 1974.
- PERROT, Michelle. *Mulheres públicas*. São Paulo: UNESP, 1998.
- RIDLEY-LEIGH, Dominique. "Mulheres na Migração: Redes de parentesco como uma estratégia de sobrevivência". In: *Encontros com a Civilização Brasileira*, 26 (Mulher Hoje).
- SAILLINS, Marshall. "Outras épocas, outros costumes: a antropologia da História". In: *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
- SARAIVA, Luis Junior Costa. *Lúcia, Maria, Carmen: mulheres em trânsito*. Belém: CFCB/UFPA, 2002. (mimeo)
- SCOTT, Joan W. "Igualdade versus Diferença". In: *Debate feminista, Cidadania e Feminismo*. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1999.

"CIDADE DAS BONECAS": ETNOGRAFIA DO COTIDIANO "TRANS" EM BELÉM DO PARÁ

Rubens da Silva FERREIRA

M.Sc. em Planejamento do Desenvolvimento Regional (NAEA/UFPA)

Vice-Líder do GP/CNPq Representação e Transferência da Informação

Esp. em Biblioteca Universitária

Bibliotecário do Campus Universitário de Bragança

rubenspa@yahoo.com

Resumo: *O presente paper visa analisar o uso do espaço urbano belenense pelas travestis. Entre as possibilidades de uso da cidade, foram observados: o uso cultural, o uso para o lazer, o uso econômico e o uso político. A partir de surveys, entrevistas, material bibliográfico e notas de campo, procurou-se compreender qual a relação existente entre o espaço urbano e os sujeitos autônticos em foco. Nessa perspectiva, verificou-se que a presença e a visibilidade das travestis no cenário urbano ocorre em função da própria natureza heterogênea da cidade, que reflete os diferentes estilos de ser e de viver de seus habitantes.*

Introdução

A cidade moderno-contemporânea é o lugar por excelência da diversidade. Nela são encontrados diferentes modos de ser e de viver, os quais acabam por constituir o mosaico multicultural que bem caracteriza o ambiente urbano. Os contrastes ideológicos, artísticos, religiosos, econômicos, sociais e sexuais são traços comuns ao cotidiano das grandes cidades. Assim, não é para menos que tal espaço ofereça inúmeras possibilidades de estudo às Ciências Sociais em direção ao entendimento da complexidade da vida nesse ambiente.

Numa perspectiva geográfica, a cidade, tomada aqui como o espaço urbano, é socialmente organizada de acordo com os usos que os sujeitos fazem dela. Corréa (1995, p.7), nesse sentido, esclarece que sua fragmentação em áreas de atividade econômica, de lazer, de habitação e de gestão estatal, são formas de apropriação e uso que, se bem analisadas, permitem configurá-la

enquanto totalidade devidamente interligada. Um aspecto dessa integração vem a tona quando são percebidas as relações espaciais operadas pelos atores sociais na vida diária, como os deslocamentos de casa para o trabalho ou de um ponto para um cinema localizado num bairro distante. Contudo, os usos que os atores sociais fazem da cidade variam de acordo com suas necessidades, sendo, portanto, tão diversificados quanto ela.

Expostas essas considerações iniciais, o que se pretende analisar neste trabalho são os usos feitos da cidade de Belém (PA), mas com enfoque num determinado segmento social. Este segmento é representado aqui pelas *travestis*¹⁹, nascidas na capital paraense ou que para lá migraram em busca de melhores condições de vida, ou, ainda, no esforço da realização de sua androginia. E ao verificar o quanto elas estão intimamente associadas à vida nas cidades, defende-se aqui a tese de que a cidade exerce um grande poder de atração sobre as travestis em função de sua sofisticação econômica, social, cultural e sexual. Pois, de um modo geral, essa sofisticação possibilita, entre outras coisas, algumas oportunidades de geração de renda, interações sexuais e expressões artístico-culturais dificilmente encontradas nas pequenas cidades do interior do País.

Vale ressaltar, ainda, que a metáfora que dá título ao trabalho é um contraponto que se faz à alusão de Belém como *cidade das mangueiras*. Notadamente, essa cidade ganhou fama por suas avenidas arborizadas com essa árvore frutífera, a qual Huber (1900) refere-se como *árvore de alameda*. Sobretudo no centro, as avenidas Nazaré, Magalhães Borata, Governador José Malcher e Presidente Vargas transformaram-se em esplendorosos "corredores verdes". E, em determinados períodos do ano, as mangueiras (*Mangifera indica*) fornecem o fruto de polpa amarela – cujo formato lembra o de um coração (Oliveira, 2001, v.1, p. 125) – que serve de fonte de renda aos coletores urbanos provenientes dos bairros periféricos da cidade.

¹⁹ O emprego do artigo feminino precedendo o termo travesti foi determinado não apenas porque esses sujeitos têm reivindicado o tratamento na forma feminina (Mott, 2000, p.47, nota 66), mas porque os processos comunicativos entre si, com clientes, amigos e familiares, ocorrem predominantemente através de classes gramaticais desse gênero, existindo, portanto, um traço peculiar dessa subcultura homossexual. Os pronomes que usam em referência aos seus nomes patronímicos também obedecem ao estilo de vida das travestis e, conforme Bickelitz, funcionam como a "cupura do indivíduo com o seu universo familiar" (1996, p. 68), permitindo-lhes converter o pronome masculino em feminino, a exemplo do que fez Raimundo ao denominar-se Raíssa. Assim, alerta-se aqui para o fato de que as formas de tratamento expressas em artigos, substantivos, adjetivos e pronomes femininos constituem elementos referenciais da identidade dos sujeitos em questão.

Mas, apesar do poder evocador das mangueiras como símbolo identitário da capital paraense, o cerne da discussão aqui proposta situa-se no elemento humano, uma vez que é este quem imprime dinâmica à paisagem urbana. E qual seja a categoria dos atores sociais selecionados para estudo, o certo é que ela irá revelar sempre uma forma diferente de viver e relacionar-se com o ambiente urbano. Assim, ao procurar o nexo nas relações entre as travestis e a cidade de Belém, optou-se pelo viés antropológico, uma vez que se está a lidar com indivíduos que constroem um estilo de vida muito particular.

O material que serve de base a este trabalho constitui-se do "excecionte empírico" resultante de surveys realizados na capital paraense no período anteriormente referido, de coleta dos frutos da mangueira. O material bibliográfico reunido, as entrevistas e as notas de campo foram analisados conforme as recomendações de Oliveira (1996, p.15) e Antonian (2003, p.12) quanto à realidade vista, ouvida e sentida nos espaços da cidade de Belém apropriados pelas travestis.

Afastate, expostas essas observações metodológicas, segue este artigo com uma abordagem histórica e conceitual acerca do travestismo, permitindo ainda com a contextualização de Belém, enquanto espaço referencial da pesquisa e sobre o qual coexistem diferenças de toda ordem. Posteriormente faz-se a exposição dos usos do ambiente urbano dessa cidade pelas travestis, dentre os quais se podem observar aqueles de caráter cultural, de lazer, econômico e político. Por fim, são feitas as considerações finais quanto à interação desses indivíduos com o ambiente urbano.

1. As "Bonecas" e a cidade de Belém

Históricamente, o travestismo é uma ocorrência sociocultural muito atrelada ao surgimento das cidades moderno-contemporâneas. Trabalhos como os de Schunzberg (1992), Lang (1998) e Mott (2002) dão conta de que, durante o auge do papel feminino e trajando-se enquanto tais podiam ser encontrados em sociedades remotas. Entretanto, a aceitação de comportamentos dessa natureza era um fator que dependia dos costumes e da cultura de cada povo. Entre os *Mandaz*, por exemplo, Lang (1998, p.318) fala de rituais, no tocante a que travestis¹⁰ experimentavam durante a infância

¹⁰ Neste sentido, Mott (2002) elucida que entre os indígenas a androginia é exteriorizada de modo das com as travestis contemporâneas, configurando-se em função das práticas religiosas, dos rituais, das atividades femininas que exercem e da prática do travestismo.

e a adolescência por conta de sua efeminação. Porém, Schruarch (1992, p.117) ressalta que, ao assumirem o papel de xamãs, tais indivíduos adquirem considerável prestígio social. A propósito da ocorrência de travestis no âmbito de líderes espirituais, Freyre (1997, p.100-102) mostra que a ambiguidade de gênero era um traço comum aos feiticiros de todo o continente americano.

No Brasil do século XVI, o travestismo já era observado em algumas cidades, embora sem as proporções fenomenais dos dias de hoje. Mott (2000) cita, nessa direção, o caso de Francisco Manicongo, que, trazido de Angola pelos portugueses, se vestia permanentemente como mulher por volta dos anos de 1590. Oliveira (1994, p.98), por sua vez, menciona a passagem de três travestis que vieram da Europa com destino às Minas Gerais. Mas transcorridos esses primeiros registros de travestismo no Brasil, Belém só viria a constituir-se em 1616.

Originada de uma pequena fortificação batizada de Forte do Presépio e situada de frente para a Baía do Guajará, a fim de proteger esta conquista portuguesa dos franceses e dos holandeses, Belém, outrora Santa Maria de Belém do Grão-Pará, foi elevada à categoria de cidade em 1655 (Cruz, 1970; Tocantins, 1996; Simonian, 2002, v.1). Geograficamente, essa capital amazônica está situada ao norte do Brasil, limitando-se ao sul pelo município de Acará, a oeste por Barcarena e a leste por Ananindeua (BELÉM, [s.d.]). Este último município, aliás, juntamente com Benevides, Marituba e Santa Bárbara, compõe a região metropolitana de Belém (Simonian, 2002, v.1, p. 332). A população atual da capital paraense é calculada em 1.280.614 habitantes, dos quais 1.272.354 vivem nos 718 km² de sua área urbana (BELÉM, [s.d.]; INSTITUTO, 2000). Esta cidade que ainda traz consigo o resquício de "metrópole da Amazônia" se revela um espaço favorável ao exercício etnográfico focalizando as travestis, sobretudo pela ambiência sexual da Belém dos dias atuais.

Contemporaneamente, os belenenses desfrutam de toda uma infra-estrutura de serviços sexuais. São *sex-shops*, pousadas de pequeno, médio e grande porte; boates hétero e homossexuais com shows de strip-music; locadoras de vídeo especializadas em filmes pornôs; agências de acompanhantes e sites locais de encontros eróticos que estão a alimentar a fantasia e a libido de homens e mulheres. A proliferação de academias de ginástica das mais sofisticadas às mais rudimentares, que funcionam como templos hedonistas no culto ao corpo, também contribui para que a cidade desenvolva um "quê" de sedução. Belém, notadamente, por sua geografia e condições climáticas, compartilha com

o Rio de Janeiro de uma certa predisposição "à exibição dos corpos" (Liljehorn, 1996, p.98). As praias, o turismo, o calor e o costume cotidiano de usar roupas justas, curtas e muito decoradas permitem configurar essas capitais brasileiras como espaços nos quais a sedução é cotidianamente ritualizada.

No caso particular das travestis, é notório que o corpo assume uma importância fundamental na construção de sua identidade, o que as leva muitas vezes a submetê-lo a um processo meticuloso e perigoso de "transformação". Nessa direção, elas podem ser entendidas como indivíduos que expressam sua homossexualidade numa morfologia mais ou menos feminina, chegando a provocar alterações corporais com a utilização de hormônios e de silicone industrial que, embora ofereçam riscos à saúde, permitem-lhes alcançar uma imagem muito próxima à da mulher (Lorenz, 2003). Mas, na busca do "corpo ideal", vale ressaltar que não só as travestis como também homens heterossexuais têm se utilizado de substâncias químicas nocivas ao organismo para que seus corpos inspirem o desejo no "outro".

Entretanto, enquanto esses indivíduos de identidade psicosssexual masculina almejam reafirmar-se num corpo de homem, as travestis procuram ao distanciar-se o quanto podem deste. Segundo Girão e Lima (1999), o que elas querem é a androginia, e assim jogar com os papéis sociais na inversão dos sexos realizada dia após dia. Através de técnicas corporais (Manns, 1977, v.2) específicas, elas reinventam uma feminilidade quase esquecida pela mulher moderna. Assim, de um modo geral, as travestis vivem o vestir, o falar e o comportar-se nos extremos da sensualidade, tal como foi observado nas interlocutoras contatadas em Belém.

Embora as travestis corporalmente modificadas já sejam comuns nos principais capitais brasileiros há pelo menos vinte anos e apareçam com frequência na mídia e nos desfiles de Carnaval (Parker, 1991; Matta, 1997), sua integração à vida em sociedade se dá de forma problemática. Ao se considerar os valores judaico-cristãos implantados no Brasil com a colonização portuguesa, cujo modelo de gênero definia claramente os papéis sociosexuais que cabiam aos homens e às mulheres, esse segmento social tem convivido com restrições diversas. Por sua vez, estas têm sido percebidas principalmente quanto aos espaços que podem ocupar na educação, na economia, na cultura e na política nacional.

Portanto, não é para menos que Silva (1993) compara as travestis a "barracões" urbanos, vistas quase sempre à noite e dificilmente encontradas, como os demais sujeitos que à luz do dia ocupam-se de tare-

tas condições ainda pouco comuns a elas. Por conseguinte, em face do estreitamento das possibilidades de viver em uma sociedade majoritariamente heterocêntrica, elas constroem pequenos espaços de inserção e convívio social. De todo modo, nem por serem menos expressivos, tais espaços deixam de ser contestados por grupos heterossexistas reacionários à expressão de identidades e sexualidades contrárias aos valores morais herdados da colonização lusitana.

3. As "Bonecas" e os usos de Belém

Em todo o território nacional, poucos são os espaços de uso social abertos para que as travestis possam expressar seu gênero ambivalentemente. De certa forma, isso ocorre porque a sociedade maior ainda as pune moralmente por conta de uma diferença sexo-afetiva não assimilada como normal. Prova disso são os constrangimentos experimentados no dia-a-dia, dos quais os insultos verbais se sobressaem pela frequência com que são dirigidos às travestis. Mas, apesar das resistências, a dinâmica urbana oferece algumas oportunidades de uso social da cidade para esses sujeitos que adotam uma leitura divergente dos papéis sexuais instituídos e legitimados na sociedade brasileira como normais. Nesse sentido, no que concerne à cidade de Belém, observou-se que as travestis apropriam-se dela para manifestações culturais, para o lazer, para a geração de renda e para o uso político, de acordo com o que lhes têm sido permitido.

No âmbito cultural, por exemplo, as travestis que vivem na capital paraense podem aproveitar dois períodos do ano para mostrar suas habilidades artísticas em público. O primeiro deles ocorre na quadra junina. Durante o mês de junho, quando são festejados os santos católicos São João, Santo Antônio e São Pedro, a Praça Waldemar Henrique transforma-se num arraial em que quadrilhas representantes dos diversos bairros de Belém disputam entre si um concurso promovido pela Prefeitura. Aliás, nesse folguedo popular, é comum a presença de homossexuais, quais sejam gays, lésbicas ou travestis, que se dedicam às atividades de dançarinos/as, coreógrafos/as e/ou estilistas. Tal presença, em especial na condição de dançarinos/as, foi tamanha nos últimos anos da década de 1990, e eles solicitaram à Prefeitura Municipal de Belém (PMB) a inclusão de um concurso reservado somente aos homossexuais no calendário junino da cidade. Dessa solicitação resultou, em 2001, o Concurso de Miss Caipira Gay.

Quando da realização do segundo concurso, em 2002, participaram cerca de trinta candidatas. Mônica Yoba, Nadine Campbell e Chaemy foram, respectivamente, as ganhadoras do primeiro, segundo e terceiro lugares. Na premiação, foram entregues troféus e faixas com títulos de beleza. Simpatia, criatividade nos trajes e na coreografia consistiram nos quesitos avaliados por um corpo de júri e pela platéia presente, que acompanhava atentamente cada uma das candidatas. Apesar disso, há de se destacar que o Concurso de Miss Caipira Gay não tem se realizado sem a reação de segmentos ligados à organização da quadra junina que se opõem à participação de homossexuais. Contudo, a Prefeitura Municipal de Belém (PMB) tem garantido tal espaço aos gays, aos transgêneros e às travestis através de sua política de inclusão social aos segmentos da população tidos como minoritários.

Já no segundo semestre, mais precisamente no mês de outubro, homossexuais de Belém ou de passagem pela cidade se reúnem na Praça da República para a tradicional Festa da Chiquita. Essa festa ao ar livre, que ocorre anualmente na noite anterior ao Círio de Nossa Senhora de Nazaré, existe desde a década de 1970 (A FESTA, [2003-]). A Festa da Chiquita é um misto de crítica, homenagens e entretenimento, que em 2003 entrou na sua 26ª versão. Sua realização, às vésperas de uma procissão católica de repercussão nacional e internacional como o Círio de Nazaré, chama a atenção para um segmento social intermitentemente perseguido pela Igreja Católica Apostólica Romana⁷. Contudo, os que se destacam pela defesa da dignidade dos homossexuais são honrados com o troféu "Veado de Ouro". Entre os homenageados de 2002, estavam o Prefeito Edmilson Rodrigues e o Coordenador do Movimento Homossexual de Belém (MHB), Paulo Duarte.

A animação da festa segue ao ritmo do carimbó e da reverência das *drag queens*. Para o público participante, são os *drag* dos transformistas, os *drag* e das travestis as grandes atrações da noite, pois através das performances desses sujeitos no palco é escolhida a "Rainha do Círio" (FESTA, 2002). Amatida, uma travesti de beleza copiosamente feminina, foi a ganhadora de 2002. Embora gays, lésbicas e travestis constituam parte expressiva dessa festa, bissexuais e os chamados "simpatizantes" também se juntam a essa noite de comunhão entre as diferenças sexuais.

⁷Recentemente, o Papa João Paulo II voltou a manifestar-se contra os gays, as lésbicas e as travestis. Num comunicado aos líderes mundiais para impedir o avanço de direitos civis aos homossexuais, o Vaticano publicou um texto em doze idiomas, que condena recentemente a união civil entre pessoas do mesmo sexo (VATICANO, 2003).

ais. Mas, para os homossexuais de um modo geral, a Festa da Chiquita é aguardada com grandes expectativas, principalmente por ser uma oportunidade para reencontrar os(as) amigos(as) e até mesmo para iniciar um relacionamento sexual e/ou afetivo.

Enquanto a quadra junina e a Festa da Chiquita são opções de descontração resignadas a períodos determinados do ano, outras alternativas de entretenimento às travestis são encontradas em espaços de sociabilidade ampla e privada (D'Incao, 1994) durante todo o ano. No primeiro caso, têm-se as praias fluviais, muito procuradas por esses sujeitos para "pegar uma corzinha" (Suelma, 2002, entrevista). As boates, por sua vez, são representativas do segundo caso e tanto podem ser voltadas ao público heterossexual quanto ao homossexual.

Dos contatos realizados em campo, a ilha de Caratateua – mais conhecida como Outeiro – surgiu como um dos lugares mais procurados pelas travestis para o lazer de finais de semana, quer entre aquelas naturais de Belém quer entre as que escolheram esta cidade para viver. Dos atrativos naturais dessa ilha, a Praia Grande é a mais freqüentada pelos homossexuais. Em algumas estadas nesse local, pôde-se observar grupos de travestis e *gays* brincando de "cemitério"²¹ na areia. Noutra ocasião, viu-se uma travesti e seu namorado trocando carinhos enquanto se protegiam da chuva ímana das inúmeras barracas em que são vendidas comidas e bebidas e que estão distribuídas ao longo de toda a praia.

A simplicidade das pessoas que procuram as praias dessa ilha – pertencente ao município de Belém – faz desse lugar um ambiente de pouca hostilidade para as travestis. Em Outeiro, aliás, não é raro presenciar cenas de galanteio e assédio masculino a esse segmento homossexual. Quando da realização de um *money* na Praia Grande, avistou-se Suelma (26 anos) vestindo um minúsculo biquíni fio-dental, o qual despertara a atenção de um grupo de homens que a chamavam de "gostosa". Camila (26 anos), ao contrário de Suelma, não se sente à vontade para ficar de biquíni na praia porque acha que ainda precisa desenvolver mais suas formas corporais, numa demonstração do quanto é importante para essa travesti ter um corpo de contornos nitidamente femininos. Mas, certamente, esse clima de tolerância e assédio não é constante. Nesse sentido, Camila (2002, entrevista) relatou que o único inconveniente fica por conta das ofensas verbais proferidas por grupos juvenis que

²¹ Trata-se de um jogo popular conhecida também como *queimada*. Organizado em dois times, esse jogo consiste em eliminar os adversários com o uso de uma bola, só que jogada com as mãos. (Bertolini, 2002, notas de campo/n. c.).

se dirigem às praias de marisques e outros espaços recreativos em fins de semana.

Além, na parte urbana propriamente dita da cidade, os bares e boates são os locais que as travestis mais costumam frequentar. Curiosamente, as entrevistadas revelaram preferência pelos espaços privados voltados, em especial, ao público heterossexual. Verônica (30 anos), Suelma, Camila e Katriely (27 anos) alegaram que não gostam de ambientes homogêneos. Seja qual for a razão dessa preferência, o fato é que as relações de alteridade entre elas e *gays* dá-se em bases problemáticas. Pois, como bem observou Ferreira (2003), o preconceito tende a instalar-se entre esses grupos, ainda que eles compartilhem do desejo pelo mesmo sexo. Por conseguinte, a categoria genérica *homossexualidade* mais oculta diferenças que revela semelhanças entre *gays* e travestis.

Nessa direção, Camila citou o “Bar do Alan” e o “Cochirane” como espaços privados de sociabilidade homossexual em Belém, mas interditados às travestis. Em função disso, elas se dirigem para locais que podem frequentar para dançar, beber e eventualmente namorar²⁷ sem restrições quanto ao seu gênero. Katriely, Verônica e Suelma, por exemplo, gostam de divertir-se na “Pororoca”, uma ampla boate situada no bairro da Santarém, que oferece bailes de brega frequentados por pessoas de classe média e baixa. Contudo, não só o lazer é uma questão marcada por dificuldades para as travestis como também o é a geração de renda.

Notadamente, o trabalho é uma dimensão da vida condiana muito problemática para as travestis. A aparência feminina e o comportamento homossexual desses sujeitos operam, na sociedade brasileira, como uma barreira que lhes cerceia as possibilidades de geração de renda. Conforme Ferreira (2003), Friedrich (1996) e Simonian (2002), elas se movimentam em ocupações pouco diversificadas, circunscritas ao ramo da estética e do mercado sexual. Trabalhando e/ou administrando pequenos negócios autônomos ligados ao universo feminino, ou ainda como “profissionais do sexo”, as travestis de Belém – e por certo de todo o Brasil – obtêm o dinheiro de que necessitam para sustentar a si, e em alguns casos, aos seus parceiros e mesmo familiares.

Por conseguinte, não é difícil encontrar travestis trabalhando como cabeleireiras na capital paraense. Gata (28 anos), que mora na Terra-Firme, é uma cabeleireira conhecida pelos moradores desse bairro em função de seu

²⁷ Ver Ferreira (2003), para entender o desejo masculino pelas travestis e o interessante jogo de papéis sexuais ritualizados entre elas e seus parceiros de identidade heterossexual.

trabalho e de sua conduta profissional ética, conforme declararam alguns de les. Na ilha de Mosqueiro, que pertence à parte insular de Belém, Vanessa (78 anos) é outra travesti que vive do ofício de cabeleireira. Mas, ao contrário de Gina, ela diversifica sua renda realizando trabalhos como estilista. Dentre esses, ela destaca as fantasias que desenha e confecciona para o tradicional concurso "Rainhas das Rainhas do Carnaval", do qual participam candidatas de vários clubes sociais da cidade.

Como Vanessa não mora na porção continental de Belém, ela lamenta a falta de uma clientela maior, com vaidade e hábitos de vestir mais sofisticados, pois essa interlocutora acredita que, "se morasse em Belém, ganharia mais dinheiro" (2002, entrevista). Tal exemplo etnográfico evidencia, assim, o quanto a cidade é representativa para as travestis no que se refere à produção de renda. Nessa perspectiva, entre as entrevistadas foram encontradas algumas que migraram de pequenas cidades das regiões Norte e Nordeste com o objetivo de ganhar dinheiro na metrópole amazônica. Marisa (36 anos), Suelma e Michelle (30 anos) são travestis que vieram do Maranhão. Docinho (18 anos), de etnia Emerillon, deixou sua tribo no Oiapoque para "fazer pista"¹² em São Paulo e, mais recentemente, em Belém.

Para algumas travestis, a prostituição constitui uma das poucas possibilidades de geração de renda ou, como no caso de Brenda (26 anos), um complemento ao dinheiro obtido em outras atividades econômicas, tais como cabeleireira, cozinheira ou doméstica. Na capital paraense, aquelas que recorrem ao *travestir* podem ser encontradas nas avenidas Admirante Barroso e Assis de Vasconcelos. Como constatou Ferreira (2003), os locais escolhidos para a mercantilização do prazer sexual estão estrategicamente situados nos locais de grande afluxo de veículos automotores. Em média, elas chegam a cobrar R\$ 30,00 para serem penetradas e R\$ 60,00 para penetrarem o cliente. Entretanto, o comum é que o valor do "programa" seja negociado entre as partes, uma vez que muitos clientes se recusam a pagar o preço pedido por elas. E, como Simoniati (2002) demonstra a partir da realidade de Boa Vista (Roraima), no mais das vezes, tal rebaixamento de preço se dá pela necessidade de companhia e tenor à solidão.

Nessa modalidade de geração de renda, há de se destacar o desenvolvimento de todo um jogo de comunicação entre as travestis e seus

¹² A expressão *fazer pista*, na gramática dos profissionais do sexo, significa prostituir-se em via pública (Ferreira, 2003).

clientes, no qual o objeto mediado é o prazer, seja na forma do gozo ou do dolo no obtido com o uso venal do corpo. Assim, o modo de andar, o postural, a voz em tom agudo e os trajes que promovem os contornos corporais fazem parte de um arsenal de sedução inspirado nas técnicas corporais culturalmente aprendidas pelas mulheres.

Pelo que se pôde constatar nos contatos realizados a partir de *interviews*, quando buscam as cidades para o exercício da prostituição, as travestis almejam, sobretudo, aperfeiçoar uma feminilidade que seria difícil de levar a cabo numa cidade pequena do interior do País. É nas grandes cidades que elas conseguem ter acesso à tecnologia do corpo que as torna “mais desejáveis” para seus clientes e/ou namorados, tal como é o caso de Raíssa (36 anos), cuja plástica corporal sequer faz lembrar o corpo masculino com o qual nasceu. Desse modo, se as travestis que se ocupam da atividade prostitutiva atraem seus clientes por sua androginia, as cidades as atraem por seu modo de vida intenso, ininterrupto e capitalista.

Mas se elas se destacam na paisagem urbana por sua presença sensível nas ruas de Belém, o mesmo não se pode dizer quanto à ocupação política. Notoriamente, há muito por se avançar quanto à conquista de direitos cidadãos para as travestis. Apesar disso, constatou-se durante a realização da pesquisa que a dimensão política tem ocupado pouco espaço na vida desse segmento social. Desse modo, o MIBB, a Parada do Orgulho Gay e o Congresso dos Direitos Humanos são espaços de contestação à discriminação sexual e de reivindicação de melhores condições de vida aos quais as travestis têm recorrido minimamente.

Uma evidência nesse sentido é o fato de que Raíssa (26 anos) é a única travesti que atualmente participa como militante do MIBB. Essa entidade da sociedade civil, sem fins lucrativos e engajada na defesa da cidadania para homossexuais, existe desde 1991 (ESTATUTO, 1992), mas, ao longo dos seus anos de atividade, ela não tem conseguido arrolar muitos membros travestis para a sua organização ou mesmo atraí-las para suas reuniões. O coordenador dessa entidade, Paulo Duarte (42 anos), explica que elas resistem em integrar-se ao MIBB por falta de “consciência política” (2003, entrevista). As que vivem da prostituição, porém, alegam, entre outras razões, que as reuniões do movimento ocorrem em dias e horários impróprios à sua participação. Vê-se, nesse sentido, que a coordenação do MIBB precisa desenvolver estratégias que sensibilizem esse segmento homossexual a interagir melhor com tal entidade.

A falta de um contato mais efetivo entre as travestis e o MIBB acaba por se refletir, também, em outras instâncias da ação política por e para

homossexuais. Na Parada do Orgulho Gay, que ocorre anualmente na capital paraense, sempre no dia 28 de junho, tem-se notado a inexpressiva presença de travestis. Desde que esse ato público – inspirado no *Gay Pride* estadunidense – vem sendo realizado em Belém, o que se tem notado em campo é a grande discrepância entre o número de travestis que se fazem presente na *parade* para o *travesti* e o número insignificante desses sujeitos vistos na já referida Parada.

Em termos quantitativos, somente quatro (04) travestis estavam presentes na primeira Parada de 2002. Por outro lado, cabe ressaltar que, só na avenida Almirante Barroso, existem cerca de 40 desses indivíduos trabalhando como “profissionais do sexo”. Desse modo, há entre as travestis um suposto desinteresse para com a Parada do Orgulho Gay, provavelmente por acreditarem que essa mobilização pouco pode mudar quanto aos processos discriminatórios que enfrentam na sociedade local, o que, de certo modo, não é um pensamento de todo errôneo, posto que tal Parada confere-lhes no mais das vezes apenas uma visibilidade contra os esforços de agentes sociais, políticos, econômicos e religiosos em torná-las invisíveis enquanto cidadãs/ãos.

No Congresso dos Direitos Humanos promovido pela PMB, a situação não é diferente. Ao reunir vários segmentos minoritários, tais como negros, mulheres, índios, deficientes e idosos, esse canal de comunicação entre o poder público municipal e a sociedade local tem contado com uma discreta participação de travestis. Contudo, um comentário em particular quanto ao espaço de discussões políticas representado pelo Congresso dos Direitos Humanos refere-se à modalidade de participação desses sujeitos. Em 2002, Raissa (26 anos), Vanessa e Chris Taylor (37 anos) utilizaram-se da oportunidade que tinham para tratar das dificuldades diárias que enfrentam em Belém de modo bem diferente do que o fizeram os demais segmentos minoritários. Enquanto jovens, mulheres, índios, negros e deficientes físicos recorreram ao relato puro da problemática que vivem cotidianamente, as travestis procuraram comunicar-se com o público presente através de um aspecto muito comum à sua subcultura.


Precisamente, elas procuraram falar ao público do Congresso através da *dragblagem*. A princípio, pensou-se que tal modo de expressão não tivesse qualquer significado dentro da proposta do evento, além do simples entretenimento dos demais participantes. Mas, ao observar o silêncio e a atenção do público geral, admirado a cada apresentação e aplaudindo as travestis com pedidos de “bis” (Ferreira, 2002, n.c.), co-

incumbia-se a refletir se a *dublagem* teria um conteúdo político naquele contexto. Por algum tempo, sentiu-se as expectativas frustradas, pois se esperava que as poéticas travestis que ali estavam presentes fizessem um discurso "politicamente correto", como é de praxe nessas ocasiões.

Como foi dito anteriormente, a *dublagem* é um aspecto muito ligado à subcultura homossexual e, mais especificamente, às travestis, aos transformistas e às *drag queens*. Nos anos de 1980, programas como o *Canta do Ballada* e *Show de Cabarets* se tornaram célebres pelos quadros em que transformistas e travestis dublavam cantoras da música popular brasileira, da *dance music* e do *pop* internacional⁹. Tal arte consiste num complexo processo de aprendizado, no qual a expressão facial, os movimentos labiais e o gestual do corpo são harmoniosamente combinados à melodia da música que simulam cantar. O estilo de cabelo, as roupas e os acessórios de ornamento do corpo também são cuidadosamente elaborados para melhorar a performance artística dos transformistas, das *drag* e das travestis.

No Congresso dos Direitos Humanos percebeu-se que, quando as travestis dublam, elas parecem transcender da condição de "desviantes" (Gottman, 1980; Velho, 1985) para o *main* de artistas. Rogéria ilustra bem essa situação, pois, como ela mesma explica, "Quando eu subo num palco e emocio a platéia, estou mostrando com isso o quanto de humanidade existe em mim, na minha arte. Muitos homossexuais são julgantes, cada um em seu campo" (apud Green, 2000, p.148). Em seu discurso, verifica-se, assim, aquilo que foi observado nas apresentações de Raíssa, Vanessa e Cris Taylor, nas dublagens que realizaram no Congresso. Ou seja, num evento de natureza política, essas travestis recorrem à arte que sabem fazer para reivindicar o respeito à sua androginia.

⁹ Vale destacar, nesse contexto, as diferenças entre as performances de transformistas, travestis e *drag queens*. Os primeiros preferem um visual mais clássico, com longos vestidos, cabelos e maquiagem adequados a uma festa de gala. As músicas que dublam são de grandes cantoras da música popular brasileira, como Elis Regina, Marisa Monte e Maitê Belidônia, além de cantoras internacionais como Edith Piaf e Laura Pausini. As travestis, por sua vez, exploram mais o corpo, usando trajes que permitem exibir suas formas femininas, com muitas transparências e às vezes em minúsculos biquínis, *topless* e seios quase totalmente à mostra. Em suas performances também costumam homenagear cantoras brasileiras e internacionais, como Donna Summers e Gloria Gaynor. Já as *drag queens* recorrem a um visual de vanguarda, ultracolorido, inclusive no cabelo e na maquiagem. O estilo musical característico para suas performances é o *litchi*, um ritmo eletrônico que vem fazendo grande sucesso nos países de dança, como a fez a *dance music* dos anos de 1970.



Desse modo, quando dublam, elas realizam um jogo de sedução diferente daquele que fazem na pista, pois o elemento que desperta a admiração da plateia que as observa é a beleza deste tipo de arte. É, como declarou Rogéria, a arte também pode ser entendida como um "campo" de militância, a qual certamente se dá num outro tipo de linguagem, falada através da música, da expressão corporal e da emoção. Nesse sentido, alfabetizados ou não, os demais participantes do Congresso dos Direitos Humanos pareciam, ao menos naquele momento, ter entendido que as travestis são mais do que *bouras* que estão a imitar a mulher: mas cidadãs que como eles compartilham da mesma condição sociodesvalorizada numa sociedade estruturalmente desigual.

Notas Conclusivas

Muito embora a vida nas cidades moderno-contemporâneas esteja envolta numa rede intrincada de tensões, conflitos e limitações de toda ordem, sobretudo quando se trata de grupos minoritários como as travestis de Belém, que pertencem às camadas mais pobres da população, ela continua a alimentar o sonho de ascensão social. Os casos de Marisa, Michelle, Docinho e Suchina são ilustrativos nesse sentido, uma vez que elas deixaram suas pequenas cidades de origem para tentar melhorar de vida na "metrópole da Amazônia". Como algumas dessas interlocutoras, muitas são as que migram para São Paulo e para o Rio de Janeiro, onde podem realizar *pragmas* por preços mais altos que os cobrados no Norte e no Nordeste. Por conseguinte, tal fato consolida a tese de que as cidades as atraem por conta de sua intensa vida social e econômica, oferecendo, desse modo, não só a possibilidade de ganhos maiores, como também os recursos para a modificação do corpo e uma vida sexo-afetiva mais dinâmica.

Entretanto, a julgar pelas evidências produzidas em campo, as pequenas conquistas dessas pessoas parecem continuar distantes do que as motivou a deixar as cidades onde nasceram. Mesmo entre as travestis que são naturais de Belém, raras são aquelas que conseguiram construir algum patrimônio, especialmente entre as que sobrevivem da atividade prostitutiva. Esse modo de geração de renda, aliás, tem se mostrado mais perigoso do que lucrativo, de modo que a violência praticada por clientes, por homofóbicos ou entre elas – além das extorsões policiais e das doenças sexualmente transmissíveis – são evidências que apontam nessa direção.

De um modo geral, as travestis de Belém ou as que aqui escolhe-
ram para morar levam uma vida minimalista. Essa tendência pode ser
devida não apenas ao modo de vestir, como também ao modo como
ocupam pequenos cômodos na casa de parentes ou dos pais, ou, ainda,
nos “quartinhos” que alugam com o dinheiro ganho com o trabalho
na noite. Certamente, o *glamour* que parecem expressar através de uma
sensualidade ímpar oculta as várias dificuldades enfrentadas por elas
no espaço urbano, principalmente aquelas motivadas pela intolerância,
pelo preconceito ou, para usar uma terminologia muito utilizada pelo
momento homossexual, pela *homofobia*.

A forma limitada com que se movimentam no cenário urbano, po-
rém, não lhes destitui da posição que ocupam no imaginário sexual bra-
sileiro. Nessa perspectiva, é pela sensualidade que as travestis se fazem
perceber publicamente, despertando assim o desejo daqueles que, mes-
mo sob o signo da transgressão e do silêncio, alimentam o investimento
dele em seu gênero ambíguo. Por outro lado, em Belém, elas ainda
têm em utilizar-se da cidade para reivindicar direitos cidadãos, tal
como vêm fazendo as travestis de Salvador, que criaram a Associação de
Travestis de Salvador (ATRAS), na qual são tratadas questões do inte-
resse desse segmento homossexual.

Como se procurou registrar anteriormente, um dado quanto ao
pouco engajamento político das travestis que vivem em Belém é a parti-
cipação quase nula desses sujeitos no MIB, na Parada do Orgulho Gay
e no Congresso dos Direitos Humanos. Desse modo, alerta-se aqui
para o fato de que um maior envolvimento político desses indivíduos,
de algum modo, poderia ajudá-los a conquistar espaços mais igualitá-
rios na sociedade local. É somente a partir dessa tomada de consciência
que as travestis poderão superar ou, ao menos, tentar amenizar sua so-
cio-desvalorização histórica, num país cuja imagem do Carnaval inspira
um clima aparente de tolerância à diversidade sexual de sua população.

BIBLIOGRAFIA

- BELÉM do Pará: onde realmente começa a Amazônia. Belém: SENAC
[s. d.]. Folder turístico.
- CORRÊA, R. L. *O espaço urbano*, 3. ed. São Paulo: Ática, 1995. (Série
Princípios).

CRUZ, H. *Rios de Belém: significado histórico e suas denominações*. Conselho Estadual de Cultura: Belém, 1970.

FINUCCI, M. A. Modos de ser e de viver: a sociabilidade urbana. *Tempo social: Rev. de Sociologia da USP*, São Paulo, v.4, n.1/2, p.95-109, 1994.

INSTITUTO do Movimento Homossexual de Belém (MHB). Belém, 1992.

FERREIRA, R. da S. *Os "bomems" da pista no horizonte da cidadania: uma jornada no cotidiano travesti*. Belém, 2003. 151 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – NAEA/UEPA.

FESTA da Chiquita/A. Belém, [200-]. Disponível em: <<http://www.belemtur.com.br/portugues/cultura/cirio/profano.htm>>. Capturado em: 19.07.2003.

FESTA da Chiquita comemora sua 25ª versão. Belém, 2002. Disponível em: <<http://www.amazonia.com.br/cirio2002/profano.asp>>. Capturado em: 19.07.2003.

FREYRE, G. *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 32. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

FRIEDRICH, M. F. Contribuição à formação de uma identidade travestida. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, São Paulo, v.7, n.1, p.26-69, mar. 1996.

GIRÃO, A. F.; LIMA, F. P. *Non azul, non rosa: uma leitura de marketing na prostituição travesti*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 1999. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~lhp/seminar/ap/adrianagirao.htm>>. Capturado em: 17.02.2002.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. (Antropologia Social).

GREEN, J. *Além de Carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: UNESP, 2000.

HEILBORN, M. L. *Corpos na cidade: sedução e sexualidade*. In: VELLHO, G. (org.), *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p.98-108.

HUBER, J. *Arvores características da beira do Rio Aramã (Mangó)*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1900.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2000*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/destaques/destaques.php>>. Capturado em: 29.05.2002.

LANG, S. *Men as women, women as men: changing gender in Native American cultures*. Austin: University of Texas Press, 1998.

MATTA, R. da. *Carnavales, malandro e heróis: para uma sociologia do afeto brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MAUSS, M. Noção de técnica corporal. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*, v. 2. São Paulo: EPU, 1977. p. 211-218.

MOTT, L. *A cena gay de Salvador em tempos de Aids*. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2000a.

MOTT, L. *Étno-história da homossexualidade na América Latina*. Salvador, 2002b. Disponível em: <http://geocities.yahoo.com.br/luizmottbr/artigos06.html>. Capturado em: 17.09.2002.

OLIVEIRA, M. O. E. de. *Vocabulário terminológico cultural da Amazônia paranaense*. Belém: UFPA, 2001.

OLIVEIRA, N. M. de. *Danos de pus; o jogo aberto dos travessis no espelho da mulher*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

PARKER, R. G. *Corpos, prazeres e paixão: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Best Seller, 1991.

SCHINNARCH, B. Neither man nor woman: Berdache - a case for non-dichotomous gender construction. *Anthropological Quarterly*, Waterloo, v.44, n.1, p.105-121, 1992.

SIENA, H. R. S. *Travesti: a invenção do feminino*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/ISER, 1993.

SIMMEL, G. A metrópole e a vida mental. In: VILLHO, O. (org.). *O fenômeno urbano*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p.11-25.

SIMONIAN, L. T. L. *Homosexuality in frontier areas of the Brazilian Amazon*. New York/Belém, 2004/forthcoming.

SIMONIAN, L. T. L. Belém, Brazil. In: EMBER, M.; EMBER, C. (Ed.). *Encyclopedia of urban cultures: cities and cultures around the world*, v. 1. Danbury: Human Relations Areas Files at Yale University, 2002. p.332-338.

- SIMONIAN, L. T. L. Políticas públicas, desenvolvimento sustentável e recursos naturais em áreas de reserva na Amazônia Brasileira. In: COELHO, M. C. N.; SIMONIAN, L. T.; FENZEL, N. (org.). *Estado e políticas públicas na Amazônia: gestão de recursos naturais*. Belém: Cejup, 2000. p. 9-53. (Série Estado e Gestão Pública, 1).
- TRACANTINS, L. *Santa Maria de Belém do Grão Pará*. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1996.
- VATICANO ataca união gay: Igreja busca apoio para campanha contra casamentos entre o mesmo sexo. *O Dia*, São Paulo, 29 jul, 2003. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/odia/mundo/mu290703.htm>>. Capturado em: 03.08.2003.
- VELHO, G. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da antropologia social. In: VELHO, G. (org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p.11-28
- WIRTH, L. O urbanismo como modo de vida. In: VELHO, G. (org.). *O fenômeno urbano*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p. 90-113

AS MULHERES JURUNA NO MOVIMENTO INDÍGENA EM ALTAMIRA NO PARÁ²⁴

Márcia Pires SARAIVA

Historiadora, MSc. Planejamento do desenvolvimento NAEA/UFPA

RESUMO: *O movimento indígena em Altamira tem como característica predominante a presença das mulheres indígenas. Este artigo aborda a participação das índias da etnia Juruna. Essas índias, de maneira inovadora, cantam e declamam a história dos seus antepassados e de suas experiências recentes em versos de cordel. Deste modo, têm conseguido chamar atenção para a existência do grupo neste espaço. Um dos temas recorrentes nesses versos diz respeito às águas do rio Xingu. Este não é apenas o cenário de suas histórias, mas expressa a vivência do grupo com suas andanças, pontos de parada, locais míticos, enfim o seu mundo, demonstrando o quanto a identidade Juruna está articulada ao Xingu e à sua paisagem. Deste modo, as Juruna compreendem que defender o Xingu é defender a etnia.*

Não somos resurgidos, somos resistentes à violência e à discriminação. O índio era proibido, a gente não podia falar. Não era tudo vez e nem vez. A gente tinha um modo de dizer que era índio. Agora, nós estamos na democracia, estamos livre para falar (Gândula Juruna, 60 anos, liderança citadina, 10-05-2004, depoimento).

A literatura sobre movimento social é bastante ampla e fecunda. Autores como Scherer-Warren (1993) e Barreira (1995) contextualizam o pensar sociológico sobre esta problemática. Teoricamente, esses autores classificam as ações coletivas contemporâneas dos "novos movimentos sociais" para questionar assim as modalidades tradicionais do agir político. De modo geral, os novos movimentos sociais caracteri-

²⁴ Este artigo faz parte da Dissertação de Mestrado defendida no Núcleo de Altos Estudos Ameríndios - NAEA/UFPA, com o título *Identidade indígena: A emergência de "se indígena" entre as Juruna do médio Xingu*, sob a orientação da Prof. Dr. Lígia Simonian.

ram-se, na visão de Schieren-Warren (1993), como a luta pela ampliação do espaço da cidadania, incluindo-se aí a busca de modificações das relações sociais cotidianas. Nessa direção, Barreira (1995) afirma que os modos evidentes de expressão trazem subjacente a busca de dignidade e de reconhecimento de uma existência social e política. Woodward (2000), por exemplo, aponta que a identidade tornou-se um fator importante de mobilização política. Assim, a partir da década de 1960, "novos atores entram em cena": são mulheres, negros, homossexuais, índios e outros personagens que antes eram considerados como coadjuvantes e que passam a ser reconhecidos como sujeitos da história.

No caso do movimento indígena, Oliveira (1988) afirma que é no seu âmbito que a categoria índio passou por uma reinterpretação: de uma categoria instituída pelo colonizador e contra a qual os índios lutavam, passou a ser encarada como uma bandeira de aglutinação dos diferentes povos indígenas na luta pela cidadania. Sobre o caráter do movimento indígena brasileiro, Alcida Ramos (1982) aponta que este consiste no fato de ter surgido primeiramente de setores civis não-índigenas, tomando vulto quando os próprios índios o incorporaram em suas políticas e ações. Especificamente sobre a região Amazônica, Ramos (1993) chama a atenção para o processo de aprendizagem por parte das lideranças indígenas na luta pelos seus direitos. Nesse sentido, este autor destaca a atuação das associações indígenas, como a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN e a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB.

Simorini (2001) já chama atenção para a participação das mulheres indígenas na política, tomando como objeto de reflexão as de Roraima. Esta autora ressalta que, apesar de antiga, essa participação ainda é bastante recente. Saraiva e Monteiro (1999), ao abordarem a Associação dos Povos Tupi do Mato Grosso, Amapá, Pará e Maranhão – AMTAPAMA, buscam compreender o processo histórico de criação desta associação, privilegiando o ponto de vista das lideranças e assim contraposto suas perspectivas com as visões de outros atores sociais, como os missionários e os indigenistas. Note-se, então, que o movimento indígena vem ganhando expressão em todo o Brasil e é tomado como objeto de análise em muitas direções.

Este artigo tem como objetivo realizar uma reflexão sobre a dinâmica do movimento indígena na cidade de Altamira, no Estado do Pará. É predominante nesse movimento a presença das mulheres indígenas cidadãs, entre as quais Napia, Cãmila e Juruna. São elas as lideranças políticas que participam das reuniões, fazem articulações, sendo as intelectuais do movi-

no rio. Aqui, abordar-se-á a participação das índias Juruna e suas estratégias políticas, entre as quais os versos de cordel, a partir dos quais procuram demarcar um espaço e chamar atenção para a existência do grupo na cidade, bem como lutar em defesa do rio Xingu, que está sob ameaça da Usina Hidrelétrica – UHE Belo Monte²⁸. O artigo está dividido em três partes. A primeira faz uma caracterização da presença indígena em Altamira; a segunda chama atenção para a importância das mulheres Juruna na preservação da identidade indígena no âmbito da cidade; e a terceira trata dos versos de cordel apontados, aqui, como um instrumento fundamental neste processo de mobilização política e étnica dos/das Juruna.

1. Altamira: a antiga aldeia-missão Tavaquara

Altamira localiza-se à margem esquerda do Xingu, no oeste do Pará. Limita-se ao norte com o município de Vitória do Xingu; ao sul com o Estado do Mato Grosso; a nordeste, leste e sudeste com os municípios de Senador José Porfírio e São Félix do Xingu; e a oeste com os municípios de Brasil Novo, Medicilândia e Uruará. E, juntamente com esses municípios, compõe um cenário muito diferente do restante do Estado, seja pelos estilos de vida de seus habitantes, muitos destes provenientes de vários lugares do Brasil, seja pela beleza paisagística que imprime ao espaço urbano uma mistura de cores e sotaques. Tudo isso demonstra a existência de muitos “Parás” no interior do Pará. De acordo com Park, “a cidade não é meramente um mecanismo físico e uma construção artificial” (1967, p.29). Mas este autor enfatiza os processos vitais das pessoas que compõem a cidade, sendo ela um produto da natureza humana.

Precisamente, para se compreendê-la é necessário observar seus habitantes. A população de Altamira, conforme o censo de 2000, é estimada em torno de 78 mil habitantes e é formada por “caboclos”, “mamelucos” e por migrantes vindos de várias partes do Brasil, principalmente nordestinos e sulistas. Cada segmento da população terminou imprimindo o seu jeito de ser ao ambiente da cidade, de modo que é nesse cenário que esses segmentos convivem, mas também confron-

²⁸ Em face dos problemas de abastecimento de energia, o Governo Federal retomou em 2000 o Projeto de barramento do rio Xingu, por meio da UHE Belo Monte, pelas Centrais Elétricas do Norte do Brasil - ELETRONORTE. O local escolhido para o empreendimento é a Volta Grande do Xingu. Dentre as áreas que serão impactadas, está a TI Paçaquamba, onde habitam os Juruna aldeados, como também os lairos que se localizam às proximidades dos Igarapés que costam o município de Altamira.

ram-se em torno de seus interesses políticos, econômicos e sociais. Um confronto dessa ordem não somente se expressa na espacialidade da cidade, mas no modo como esses grupos se apropriam da História e criam e recriam símbolos para se firmarem no interior dela.

Quando se fala da História de Altamira, é comum associá-la aos feitos dos grandes homens, como o cel. José Porfírio de Miranda, Agrânio Cavalcante, Ernesto Acioly e outros. Seus nomes cortam os espaços da cidade e immortalizaram-se na memória da população pelos seus feitos na política. Nessa versão da História, a presença dos índios é esquecida; quando lembrada, são encarados como algo do passado ou como empecilhos aos projetos futuros. É o que se observa na visão de Umbuzeiro, o memorialista da cidade, em seu livro *Altamira e Sua História*:

Os índios, numerosos no Xingu, hoje se encontram em ínfima minoria, remanescente da colonização portuguesa no Brasil e principalmente na Amazônia, cujos reflexos se fizeram sentir durante a ciclo da Borracha, fins do século passado e princípio do atual, pela exclusão dos mesmos no processo de desenvolvimento, embora os paulistas, seguindo à regra, os tenham amado para o combate da civilização (1999, p. 41).

Entretanto, estudos recentes, como os de Patrício (2000), Forline (2003) e Saraiva (2005), vêm demonstrando que os índios compõem um segmento bastante expressivo da população de Altamira.

Hoje já não mais se escondem, e a partir de seus movimentos observa-se que reivindicam a sua versão da História, demarcando um lugar na cidade que demonstra a sua ancestralidade e, desse modo, tomam como um de seus símbolos a missão Tavaquera. Conforme Woodward, “para lidar com a fragmentação do presente, algumas comunidades buscam retornar a um passado perdido” (2000, p.23). Assim, esta autora cita como exemplos os movimentos nacionalistas no Reino Unido, que têm lutado para afirmar sua identidade por meio da reivindicação de sua própria língua, e o movimento sérvio, que busca uma identidade nacional que corresponda a um local que seja percebido como território e “terra natal” dos sérvios.

Desse modo, Woodward (2000) afirma que o passado e o presente exercem um papel importante nos eventos de reconstruções de identidades. Assim, é no processo de reconstrução de suas identidades que os índios cidadãos de Altamira reivindicam uma História, ou melhor, uma versão dela, e demarcam presença no espaço da cidade, na luta pe-

los seus projetos presentes e futuros. De acordo com Velloso, a noção de territorialidade está

estritamente ligada à questão da identidade cultural e das experiências e vivências dos grupos sociais que lutam por um espaço na cidade, porque essa luta significa, também, uma forma de luta para ser reconhecida sua própria existência (1990 apud Ribeiro, 2001, p.352).

Desse modo, o tempo da História dos índios no espaço citadino remonta a um período muito antigo: a missão Tavaquara fundada pelos jesuítas da Companhia de Jesus no século XVIII, no rio Xingu, na confluência do igarapé Panelas.

Os registros sobre esta missão encontram-se tanto na literatura dos viajantes quanto na memória dos próprios índios que residem em Altamira. Patrício (2000), ao entrevistar os mais velhos Xipaiá e Curuaia, identificou uma memória e uma identidade social ligadas à cidade, até porque esta memória é muito anterior ao crescimento daquela. Forline (2003), ao estudar as migrações indígenas, demonstra que os habitantes mais antigos nascidos em Altamira são descendentes de índios, revelando que nesse espaço estes sempre estiveram presentes, escrevendo e reescrevendo sua História, e que mesmo com o surgimento e o crescimento da cidade a memória indígena não foi totalmente apagada, pois, de acordo com Ortiz, "a memória coletiva secreta um espaço e um tempo que manifesta a 'tradição' de um determinado grupo" (1991, p.189), e Altamira, com todas as transformações sofridas, ainda guarda reminiscências na memória dos índios citadinos.

Por meio dos registros de viajantes e naturalistas, a exemplo de Coudreau ([1896] 1997) e do Príncipe Adalberto da Prússia ([1811-1873] 1977), observa-se que a colonização portuguesa no baixo e médio Xingu teve avanços e recuos. Além de ser uma área de difícil acesso, os ataques dos índios eram constantes. Assim, catequizá-los e, desse modo, atraí-los para o projeto de colonização foram as estratégias principais do período colonial. Só por meio da mão-de-obra indígena e do conhecimento que detinham sobre a região é que se efetivaria sua conquista. Nesse sentido, foram estabelecidos, ao longo do rio, vários aldeamentos, como Maturu, Aricari, Itacuruçá e Tavaquara, que mais tarde transformar-se-iam nas principais cidades da região, como Porto de Moz, Senador José Porfírio e Altamira.

No que se refere à missão Tavaquara, segundo o Príncipe Adalberto (1977) e Condreau ([1896] 1997), a mesma aldeava os índios Juruna, Xipai, Curuzia e alguns índios Arara. A permanência desses índios em Altamira não foi linear. Os registros escritos e orais demonstram que o início dessa presença deu-se com a missão, quando eles foram remanejados de suas aldeias para Tavaquara. Com o extrativismo da borracha, boa parte dessa mão-de-obra foi deslocada para as ilhas onde funcionavam os seringais. Com a crise dessa economia, os índios retornaram a Altamira, junto com os nordestinos, e passaram a dividir os espaços da cidade também com os migrantes sulistas que chegaram a partir de 1970. Essa mistura de pessoas, culturas e modos de ser e de viver diferentes é o que caracteriza Altamira. A partir dos anos de 1980, a população indígena dessa cidade passou a mostrar-se claramente no cenário urbano. São Xipai, Curuzia, Karajá, Kaiapó e tantos outros. No caso dos Juruna, só recentemente se constatou a existência deles.

Patrício (2000) chegou, inclusive, a registrar o espanto da população não-índia de Altamira quando viu surgir índio da "lavra"²² na cidade. A manutenção das identidades étnicas é o que os alimenta como grupos étnicos diferenciados no interior da sociedade altamirense. Como é possível manter esse sentimento em uma situação tão adversa é o que vem norteando as pesquisas sobre índios citadinos. No caso dos Juruna citadinos, por exemplo, o processo de reconstrução de identidade muitas vezes mostrou-se mais forte e mais elaborado em relação aos Juruna aldeados, demonstrando que a especificidade do lugar em que o fenômeno se expressa também é importante para a compreensão do mesmo.

No entender de Corrêa, o espaço da cidade é o "cenário e o objeto das lutas sociais que visam, afinal de contas, o direito à cidade, à cidadania plena e igual para todos" (1989, p.9). Entretanto, a cidade não é apenas um espaço da exclusão. Ela é também o lugar da informação em que os índios citadinos aprendem com mais intensidade as regras do mundo dos brancos, pois também frequentam as escolas, estão nos bancos das universidades, discutem nos centros comunitários e tecem suas redes de relações sociais. Ainda, a mesma é o espaço de relações de poder em que as contradições sociais são mais fortes e, talvez, por isso os índios citadinos se reconheçam mais facilmente como grupos marginalizados no interior da sociedade nacional, por estarem num constante embate cotidiano. Mayol, por exemplo, afirma que o bairro impõe "um

²² Expressão usada na cidade para dizer que surgiu muito índio.

modus-*low* da coexistência indecível e inevitável” (1996, p.47). Ainda segundo este autor, é preciso conviver:

“Tudo isso, segundo Mayol, configura-se em uma prática. Assim, para este autor, “a prática do bairro implica em aderir a um sistema de valores e comportamentos que força cada um a conservar-se por trás de uma máscara para sair-se bem no seu papel” (1996, p.48). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a cidade nega esses índios, ela contribui para que eles se realimentem no interior dela, uma vez que ela implica em certo convívio. E conviver implica em aprender”. De acordo com Oliveira Filho:

A situação de contato interétnico de certo modo desnaturaliza os códigos culturais em que uma pessoa foi socializada, transformando as normas de ação em uma (entre outras) possibilidade de conduta, os valores de orientação ficando como componentes de ideologias alternativas. As normas e o saber político de cada grupo étnico ganham uma significação aderida àquela situação de contato, tendendo a refletir e incorporar (por um processo relativamente consciente de tradução cultural) certos padrões e símbolos de outras culturas, não descartando apenas, portanto, os interesses, costumes e valores da tradição (1988, p.59).

Nesse sentido, Altamira é o espaço por excelência onde novos valores, normas e comportamentos são constantemente aprendidos e recriados pelos indígenas. É na cidade que um certo “capital político indígena” é acumulado pelos índios. Assim, é por meio do movimento que mostram que Altamira ainda é terra de índios, embora setores da sociedade tentem negar isso. Oliveira Filho aponta que esse fenômeno de o índio mostrar a sua identidade externamente deve ser compreendido no âmbito de um “quadro institucional bastante ampliado e diversificado em que eles cada vez mais têm participado dos debates sobre as políticas públicas e as alternativas de desenvolvimento regional” (1999, p.95), de modo que os índios de Altamira cada vez mais vêm se engajando nos debates em torno dos projetos de desenvolvimento, dizendo o que querem e o que não querem, fato observado claramente em torno do projeto da UHE Belo Monte (Saravia, 2006), ao qual setores dominantes da sociedade, como fazendeiros, empresários, madeireiros e comerciantes

¹¹ Essa aprendizagem política não ocorre de modo homogêneo, o que ocasiona divergências no movimento indígena na cidade. Isso é discutido detalhadamente no capítulo 7 da terceira Dissertação.

tes, manifestam seus apelos. Os índios demonstram que existem e que não querem mais ser ignorados nesse processo, como foram no passado.

Um momento marcante do movimento indígena em Altamira foi o Encontro das Nações Indígenas do Xingu²¹, que contou com a participação de índios de todo o País e, inclusive, do exterior (Scherren-Warren, 1993). Nos anos de 1990, as famílias indígenas moradoras de Altamira passaram a organizar-se para ter reconhecida a identidade indígena. Inicialmente, criaram a Associação Indígena dos Moradores de Altamira – AIMA²², que aglutinava todos os índios, independente da etnia. Posteriormente, foram criadas novas associações indígenas, como a Associação Cacique Representantes dos Índios Regional de Altamira – ACARIRÁ e a Associação do Povo Juruna do Xingu KM 17 – APIJUX.

2. Os Juruna Citadinos: a filiação materna

Os Juruna residentes em Altamira reivindicam a identidade Juruna através da filiação materna, são filhos de mãe Juruna com seringueiros nordestinos, de modo que é por meio do parentesco que eles se reconhecem na rua como Juruna. De acordo com Warnier, “toda família concreta modifica-se e se desfaz sem cessar, ao passo que o sistema de parentesco perdura” (1997, p.105). A estrutura familiar dos Juruna passou por grandes transformações decorrentes dos sucessivos contatos interculturais. Dispersões, escravidão, guerras e epidemias ocasionaram altos índices de redução populacional entre os Juruna, levando-os a buscarem casamentos fora do grupo. Esse rearranjo não os impediu de continuarem se vendo como parentes.

Os Juruna residentes em Altamira caracterizam-se por ser um grupo heterogêneo, pois foram identificados dois grupos de Juruna residindo ali. O primeiro grupo é composto de algumas famílias Juruna da aldeia Piquiambá que passaram a residir na cidade. O segundo refere-se aos Juruna que, embora reconheçam o parentesco com os Juruna de Piquiambá, identificam-se como os Juruna da Praia Grande. É por meio deste grupo que os Juruna vêm ganhando expressão em Altamira.

²¹ Nesse encontro, os índios manifestaram o seu repúdio contra o Projeto Hidrelétrico Kuarupá, hoje “reconstruído” e batizado de UHE Belo Monte. De acordo com Scherren-Warren (1993), foi o maior encontro indígena da História do Brasil, contando com mais de 500 índios de 40 nações, e contou com manifestações de apoio em Londres, Roma e Frankfurt.

²² A AIMA foi uma associação indígena criada por Elza Xipara e Luis Xipara com o apoio do CIMI, sendo um espaço político fundamental na organização dos índios da cidade.

Controlado pelas mulheres, é por meio delas que seus filhos, netos e até mesmo genros e noras identificam-se como Juruna. Coudreau ([1896] 1997), em sua viagem pelo Xingu no século XIX, não somente identificou esses Juruna como registrou uma imagem deles.

Conforme os relatos orais dos Juruna, era na Praia Grande que os seringalistas recrutavam coercitivamente as índias para viverem com os extratores nos seringais. As filhas dessas índias, assim como as mães, tornaram-se “acunhãs”¹⁹ de outros seringueiros, com os quais também tiveram filhos. No interior da aldeia-missão, os Juruna miscigenaram-se mais intensamente com índios de outras etnias, principalmente os Arara. No seringal, a miscigenação aconteceu com os seringueiros nordestinos que invadiram a região em busca de uma vida melhor. Com o fim da economia da borracha, essas mulheres com suas famílias retornaram para Altamira. Desse modo, as lembranças dessas mulheres vão de quando eram crianças vivendo no seringal e das histórias que as mães contavam, conforme a narrada por Joaquina Juruna:

Minha mãe era Reimando e minha avó era Arákatí. Na Praia Grande tinha duas aldeias de Juruna. Uma era de minha mãe. Depois quando os brancos começaram a buscar as mulheres índias, para trabalhar com eles, casar porque não tinha mulher na cidade, eles levavam para o Alto Xingu, lá. Ai foram se espalhando os Juruna e outros subiram o rio Xingu até o Parque Nacional do Xingu, porque as índias coduram malícia, pegaram o beirão e foram sambani (Joaquina Juruna, 23-06-2004, depoimento).

Assim, suas recordações hoje são orientadas para explicar a realidade de um que se encontram, ou seja, o fato de não falarem mais a língua do grupo e não possuírem nenhum traço indígena que fisicamente expresse a origem; apenas auto-identificam-se como Juruna, sendo vítimas de discriminação pelos não-índios e pelas agências indigenistas. É importante enfatizar que é a partir da década de 1990 que os índios Juruna citadinos de Altamira mostram-se claramente nas ruas da cidade exigindo o reconhecimento dos seus direitos como índios, pois, até então, não se tinha notícias da presença desses índios na cidade.

¹⁹ Este termo é usado para designar as mulheres indígenas que se casaram com seringueiros, mas apresenta um conteúdo pejorativo para a população local.

Em Altamira, as famílias vivem distribuídas nos bairros de Aparecida, Azeite, Açucal e Bela Vista. Esses bairros caracterizam-se por localizarem-se nas áreas periféricas. As casas revelam a condição social dos ocupantes: são simples, de madeira, algumas com assoalho e outras de chão batido, chegando, a maioria, a alagar no inverno, com a enchente do Xingu. De acordo com Certeau, "o *habitar* confessa sem distância o nível de renda e as ambições sociais de seus ocupantes. Tudo nele fala sempre e muito: sua situação na cidade" (1996, p.204). Desse modo, basta observar a casa dos Juruna que se terá um mapa da situação socioeconômica em Altamira.

A maioria das famílias Juruna sobrevive do mercado informal. Colocam placas na porta de suas casas indicando "corta-se cabelo" ou fazem um "puxadinho na frente" e transformam o lugar em bar. Normalmente, essas famílias valem-se de rifas e pequenas vendas, ou seja, são "trapezistas do asfalto", onde a cada dia realizam um malabarismo para garantir seu sustento. Talvez por isso elas procurem morar próximas uma das outras e, assim, manter um contato maior, ajudando-se mutuamente.

Como expressivamente as lideranças indígenas são do sexo feminino, observa-se que ao lado da luta pelo reconhecimento da identidade indígena tem-se outra pela defesa do meio ambiente. É sob o signo da água e dos animais encantados que as mulheres reconstruem a identidade Juruna, seja no artesanato, na pintura corporal, seja nos versos de cordel. Esses símbolos são constantemente enfatizados. E é através dessa luta que os Juruna se unificam e se percebem como um povo singular e que pertence ao mesmo lugar, o Xingu.

3. As mulheres Juruna: a cosmologia emerge entre os espaços da cidade

No interior de Altamira, convivem diferentes grupos sociais, os quais de diversos modos procuram demarcar um espaço na cidade. O movimento indígena toma como símbolo central a missão Tavaquara, demarcando, com isso, não somente um espaço, mas uma História. Além disso, os índios apropriam-se de todo o instrumental imaginativo da sociedade brasileira referente à questão do ser indígena. Como já foi abordada anteriormente, a particularidade da população indígena em Altamira é a mistura insercênica, e é por meio das mulheres indígenas que reivindicam a identidade indígena. Habitam os bairros periféricos, geralmente às proximidades dos igarapés que cruzam a cidade, e ocupam atividades profissionais de baixa renda, vivendo desse modo em uma situação de extrema exclusão social.

Dispersos nos bairros, e “cada um na sua”, como afirmavam, sob o signo da identidade, esses índios passaram a se reunir e a chamar a atenção para si e para a realidade social em que vivem. De acordo com Barreira, “aparecer através da ‘comunidade’, ou falar em nome dela, representa uma conquista de identidade e reconhecimento”, e a “a participação em movimentos significa, portanto, um mecanismo de inclusão e valorização individual, que em uma perspectiva mais ampla evoca noções de dignidade e direitos” (1995, p.66). É na luta pelos direitos assegurados na Constituição Brasileira que reivindicam o direito de morar, o de estudar, o de assistência à saúde e à aposentadoria enquanto povo diferenciado. Para isso, utilizam uma linguagem que externamente aciona os signos e símbolos contidos no imaginário da sociedade brasileira e internamente passam suas histórias a limpo e, assim, no dia-a-dia percebem-se como sujeitos coletivos no interior da sociedade que os envolve.

Dessa maneira, no interior do movimento, a dança, a língua materna, o nome e a pintura corporal assumem uma importância fundamental, pois é por meio desses elementos que procuram estabelecer ou restabelecer uma continuidade com o passado. Por outro lado, isso não ocorre de modo aleatório, mas sim para demarcar relações de poder. Todas as vezes que estão em uma situação de enfrentamento, esses elementos são acionados. Os índios citadinos de diferentes modos procuram se fazer ouvir, seja por meio de suas associações, lançando-se na política, seja participando de eventos locais e nacionais.

No que se refere especificamente aos Juruna, estes de modo inovador narram sua História em versos de cordel. Essas poesias são declamadas e também cantadas e têm servido como um forte instrumento de chamar a atenção para si, como também de aprendizagem para o grupo, uma vez que essas poesias são de composições das índias mais velhas. A temática dos poemas aborda histórias passadas e atuais que enfatizam os ancestrais e sua relação com os animais encantados. De acordo com Cândida Juruna, sua mãe contava que houve um tempo em que “Juruna era bicho e bicho era Juruna”. Assim, os animais são os personagens centrais nessas histórias, como a do pássaro Xexén, do Bem-te-vi fuziqueiro, do Acan encantado, do Tucunaré e da Cobra Grande.

Dessa maneira, Cândida Juruna explicou: “o povo Juruna se relaciona mais com animais da mata: paca, tatu, cobra, onça, anta, aí ficou assim... então nossos caracteres são os bichos e a água” (12-06-2004, depoimento). Sobre a mitologia Juruna, Oliveira (1970) constatou que eles vivem numa era mitológica em que os animais eram semelhantes aos

homens, sendo que alguns desses animais eram os donos do que Oliveira denomina "as artes da vida". E é justamente no recontar dessa história ou "renovando as raízes" que o movimento Juruna ganha vida.

O segundo tema recorrente nesses versos refere-se às águas do rio Xingu, não simplesmente correspondendo ao cenário, mas expressando a vivência do grupo com suas andanças, pontos de morada, locais míticos, enfim seu mundo, pois, de acordo com Cândida Juruna, a água "é fundamental porque sem água o bicho não vive" (12-06-2004, depoimento), ou seja, na concepção das mulheres, Juruna era bicho e bicho era Juruna e sem a água o bicho não vive, logo sem a água Juruna morre. Isso demonstra a relação íntima que estabeleceram com o rio, principalmente neste contexto em que as águas do Xingu estão sob ameaça da construção da UHE Belo Monte (Saraiva, 2005), o que poderá levar à destruição da paisagem singuana. Assim, a água adquire uma importância não somente nas poesias, mas também na pintura corporal dessas índias.

A pintura corporal principal é a que denominam Água. Como se pode observar na Figura 1 abaixo, os desenhos são geométricos, sendo vários mini-círculos unidos uns aos outros, representando o movimento das águas do Xingu.



Figura 1: Scheila Juruna, pintura Corporal Água. Foto: Saraiva, 2004

Esse rio é bastante encachoeirado e cheio de rebojos, sendo esta vicissitude representada no corpo dessas índias. De acordo com Velthem, “o corpo constitui, de fato, um painel onde a sociedade imprime a marca de sua identidade” (1994, p.329). Para Vigarello (2000), ele consiste em um arquivo vivo da memória social. Portanto, as águas impressas no corpo das Juruna revelam o quanto História e Natureza estão unificadas na identidade do grupo. Ainda sobre a importância do Xingu, Camilda Juruna revelou:

A água do rio Xingu não existia. Então o Indio roubou a água do personagem. Suiu derramando e foi criando o rio até chegar no Amazonas. A água terminou de tumbor e por isso termina o Xingu no Amazonas. Pedra, pedrinha, touva morrendo de sede e aí ele roubou. Não vou dá não porque ele é pajé, ele sabe fazer a água, aí ele roubou a água do pasmorinho (12-06-2004, depoimento).

Esse mito também foi referido pelos Juruna do Alto Xingu a Oliveira (1979), com maior riqueza de detalhes. Nele não somente foi criado o rio, mas as cachoeiras, as pedras, enfim tudo o que compõe a paisagem xinguana, sendo evidente nos versos a preocupação com o destino do Xingu, como se pode observar na poesia denominada *Recordando do Passado*:

I

*Pego ao meu familiar Há para me iluminar,
para fazer estes versos que agora vão contar,
falando do passado e também do presente
Contando a milaha história e da minha muito conteúdo*

II

*Contecl e roungo a região do Xingu
Onde tem muita beleza
Isó eu ofino a tu,
Fui criança na fazenda
comendo papa e tate
queixando e jabuti
Inronaré a voler a famosa crialmatã*

III

Acabou nossa fortuna
 com a chegada de investidores.
 Deserubam nossa matas
 sem dó sem compaixão.
 Hoje não se vê manduca
 só se vê broméídeo.
 Com suas míquiemas perdidas
 as matas foram derrubadas.
 Hoje só se vê fazendas
 e povos escravizados.
 Trabalhando o dia todo
 por um salário minguido.

IV

Me recordo, a certa tempo
 castanha tinha demais
 se comia a leite grosso
 com carne de animais.
 Uma carne de quicanda assada
 sem falar da massa amia
 e também do mutum fava.
 Era gostosa com castanha
 assim mamão me dava.
 Tinha também azuena,
 curia e macaco
 o famoso mutum piruna
 jacu peroba e o gato.

V

Hoje está escasso
 foram tudo resumido
 imaginem se acaso
 o Xingu for destruído.
 Acaba tudo o restante que sobrou.
 Nem reagil, nem pestada
 e também nosso pau.

VI

*Aí pode chamar ao seu fundo Xiggu
Se constróem barragens,
Arábe usas belezas.
Vê o que eu via antes
Não vejo mais com certeza*

Assim, o movimento político e étnico das mulheres Juruna em Altamira demonstra o quanto a História do grupo está intrinsecamente vinculada ao rio e à sua paisagem.

BIBLIOGRAFIA

- ADALBERTO, Príncipe da Prússia. *Brazil – Amazonas (1811-1873)*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1977.
- HARREIRA, Irllys. Frutas do tempo: movimentos sociais ontem e hoje. In: REIS, E; ALMEIDA, M; FRY, P. (Org.). *Plumífero, espaço social e região*. São Paulo: HUCITEC, 1995, p. 58-76
- CERTEAU, M; GIARD, L; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CORRÊA, Roberto. *O espaço urbano*. São Paulo: Ática, 1989.
- COUDREAU, Henri. *Péage au Xigge 1896*. Trad. Eugénio Amado. São Paulo: Universidade, 1977.
- FORLINE, Louis; ASSIS, Encida; PATRÍCIO, Marlene; SANTOS, Helena. Reconstruindo espaços e memórias indígenas: os Xipari e Curúia de Altamira, Pará. In: ARAÚJO, Roberto; LENA, Philippe (Org.). *Desenvolvimento sustentável e acadêmicos no Amazonas*. Belém: MPEG-PPG7, 2003; (no prelo).
- MAYOL, Pierre. *Morar*. In: CERTEAU, M; GIARD, L; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996, p.37-207
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. *Ensaios em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. *O novo jurumo: os Ticuna e o regime tutelar*. São Paulo: Marco Zero, 1988.

OLIVEIRA, Adélia. *Os índios Juruna do Alto Xingu*. São Paulo: Dédalo, 1971.

OLIVEIRA, R. Cardoso de. *A crise do indigenismo*. Campinas: UNICAMP, 1988.

ORTIZ, Renato. Espaço e tempo. In: ORTIZ, Renato. *Cultura e modernidade: a França no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1991. p.189-268.

PARK, Robert. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. In: VELHO, O. (Org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 29-72.

PATRÍCIO, Marlinda M. *Índios de verdade: o Caso dos Xipaita e dos Curuaita em Altamira-Pará*. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Belém: UFPA, 2000.

RAMOS, Ademir. Organização e forma de luta dos povos indígenas na Amazônia. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 18, 1993.

RAMOS, Alcida. O Brasil no movimento indígena latino-americano. *Análise antropológica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982, p. 281.

RIBEIRO, Paula. A oralidade marcando território: um estudo sobre o SAARA, na cidade do Rio de Janeiro. *Projeto história* 22. São Paulo: EDUC, p. 343-356, 2001.

SARAIVA, Márcia P; MONTEIRO, Regina. Os Movimentos indígenas no Brasil: o caso da AMTAPAMÁ. In: REUNIÃO REGIONAL DA ABA, 6., 1999, Belém. **Resumo...** Belém: MPEG-UFPA, 1999. p.101

SARAIVA, Márcia P. A literatura de cordel da índia Cândida Juruna: reconstruindo história e identidade em Altamira no Pará. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA AMAZÔNIA, 5., 2004, Belém. **Resumo...** Belém: ANPUH-UFPA, 2004. p. 29

SARAIVA, Márcia P. *Identidade multifacetada: a reconstrução do "ser indígena" entre os Juruna do médio Xingu*. Dissertação de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento – (PLADES). Belém: NAEA/UFPA, 2005.

SARAIVA, Márcia P. Sob o signo da Identidade: os índios Juruna da TI Papicumbó e a ameaça da UHE Belo Monte. *Papeis do NAEA nº 183*, Belém, 2005.

SCHIERER-WARREN, Ilse. *Reles de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1993.

SIMONIAN, Ligia T. L. Mulheres indígenas roraimenses: organização política, impasses e perspectivas. In: SIMONIAN, Ligia T. L. *Mulheres da floresta amazônica: entre o trabalho e a cultura*. Belém: NAEA/UFPA, 2001. p.151-201

TIMBUZEIRO, Ubirajara. *Altamira e Sua História*. Altamira: Prefeitura Municipal de Altamira, 1999.

VELTHEM, Lúcia. "Peles pintadas": decoração corporal como identidade. In: D'INCÃO, Maria Ângela; MACIEL, Isolda (Org.). *Amazônia e a crise da modernização*. Belém: MPEG, 1994. p.329-334

VIGARELLO. O corpo inscrito na história: imagens de um "arquivo vivo". *Projeto História 21*. São Paulo: EDUC, p. 225-236, 2000.

WARNIER, J.P; LABARTHE, P. *Emologia e Antropologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72

O GÊNERO/SEXO E O ALTEAMENTO /o/ > [u] EM POSIÇÃO TÔNICA NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/NE DO PARÁ: UM RECORTE AMPLIADO

Dorciléia Bualiques
UEPA/CANTINS²

RESUMO: *Aborda-se a relação entre o fator gênero/sexo e o alteamento /o/ > [u] em posição tônica no português falado no município de Cametá, a partir das pressupostos teóricos da sociolinguística variacionista (Labov, 1983). Estabelecidos os cruzamentos com os fatores procedência (zona urbana e zona rural), escolaridade (analfabeto, ensino fundamental, ensino médio) e faixa etária (15 a 25 anos, 26 a 45 anos, 46 em diante), explica-se o porquê de o alteamento em apreço ser estigmatizado tanto por homens quanto por mulheres. Observa-se que a escolarização e a urbanização, inserção às diferenças socioculturais, têm atuado no sentido de desprestigiar o que não seja considerado padrão, contribuindo para com a constituição do preconceito linguístico. O corpus é constituído de 72 informantes, estratificados socialmente.*

Introdução

Estudar a língua em uma perspectiva variacionista, segundo os pressupostos teóricos da sociolinguística (Labov, 1983), pressupõe uma estreita correlação entre variáveis linguísticas e sociais, a fim de se compreender como a sociedade interfere no uso da linguagem verbal, muitas vezes pressionando os falantes para que adotem posturas de repressão para com variantes linguísticas oriundas de dialetos interioranos, como é que se observa quanto ao alteamento /o/ > [u] ([ˈboŋ] > [ˈbutu]) em sílaba tônica no município de Cametá, nordeste do Estado do Pará.

² Mestre em Linguística pela UFPA, Docente do Campus Universitário do Tocantins/UFPA - UFPA.

O presente trabalho, um recorte, com ampliação¹¹, na dissertação de mestrado *Da zona urbana à rural/entre a tônica e a pré-tônica: o alçamento /a/ > [u] no português falado no município de Cametá/No paraense-uma abordagem variacionista* (2005), trata justamente de verificar a atuação de um fator da sociedade, a variável *gênero/sexo*, sobre a presença do alçamento em posição tônica.

A partir de cruzamentos com os fatores *procedência* (zona urbana e zona rural), *escolaridade* (analfabeto, ensino fundamental, ensino médio) e *faixa etária* (15 a 25 anos, 26 a 45 anos, 46 em diante), explica-se o porquê de a variável dependente em apreço ser estigmatizada tanto por homens quanto por mulheres no município de Cametá, compreendendo-se como a escolarização e a urbanização, sem levar em consideração as diferenças socioculturais, têm atuado entre aqueles no sentido de afastá-los de qualquer marca de identidade linguística que não seja considerada *padrão*, contribuindo para com a construção do preconceito linguístico, levando cada vez mais o amazônida a perder espaço social diante de uma sociedade que não considera o diferente. Nunca é demais lembrar que a extinção de uma língua ou de um dialeto, como os do interior da Amazônia presentes no nordeste do Pará, o que pode ser previsto probabilisticamente a partir da correlação *faixa etária* e *gênero/sexo*, nada mais é que *uma metáfora americana para dizer que seus falantes nativos se extinguíram* (Wetzels, 1995, p.24).

¹¹ No decorrer da pesquisa, verificou-se o não favorecimento do fator *gênero/sexo*, quanto ao fenômeno em exame, pelo programa estatístico VARBRUL, motivo pelo qual, naquele momento, não se estabeleceu nenhum cruzamento com os demais fatores analisados como possibilidades de explicação para a variável dependente. Entretanto, ressalta-se que, diante dos resultados apresentados pelo programa, foram tecidas algumas considerações, as quais estamos acrescentando as obtidas em decorrência do cruzamento, neste trabalho, da variável *gênero/sexo* com os fatores escolaridade, faixa etária e procedência, a fim de se investigar com maior profundidade a atuação do gênero na desrealização do alçamento /a/ > [u] em posição tônica, limitando-nos, pois, a esse objetivo. De um modo geral, durante a execução da pesquisa levada a efeito em Cametá, trabalhamos com quatro variáveis sociais (escolaridade - analfabeto, ensino fundamental, ensino médio; sexo - masculino, feminino; faixa etária - 15 a 25 anos, 26 a 45 anos, 46 anos em diante; procedência - zona urbana, zona rural) e nove variáveis linguísticas (monosílabos frente à não-monosílabos; natureza da consoante do onset em que ocorre o fenômeno; natureza da coda em que incide o fenômeno; posição no grupo de força; classe gramatical; quantidade de sílabas da palavra; posição da tônica no vocábulo; função de base que o vocábulo integra no grupo de força; natureza da intensidade), bem como realizamos cruzamentos entre algumas dessas variáveis.

1. O Alçamento /a/ > [u]: breves notícias

No Brasil, de um modo geral, os estudos sobre o alçamento /a/ > [u] não se dão mais especificamente em posição pré-tônica. Em comunicação pessoal, a professora Yvone Leite (UFRJ) expôs que o fenômeno em posição tônica constitui-se importante objeto de estudo, muito pouco explorado. É possível, entretanto, obtermos notícias sobre esse alçamento a partir de Silva Neto (1977)²⁴, para quem a passagem de /a/ tônico a /u/ constitui-se um traço fonético dos paraenses, podendo ser explicado como sendo de influência açoriana, pronúncia de aglutinas nativas²⁵ ou como movimento no interior do próprio sistema fonológico da língua.

É necessário aqui referir um traço fonético dos paraenses e amazo-nenses, isto é, do extremo norte do país. Atribui-se-lhes, jocosamente, a fase 'uma única obra de arte de juqui a prai' – ou seja a passagem de o tônico a u. Para esse câmbio tem-se oferecido várias explicações: possibilidade de influência açoriana, pronúncia de aglutinas nativas, e, finalmente, movimento dentro do próprio sistema fonológico da língua (Silva Neto, 1977, p.168).

Em nota de rodapé, Silva Neto (1977) expõe, a partir de consultas feitas ao Prof. Cômego Apio Campos – ex-docente de Linguística da UFPA –, que essa passagem de /a/ tônico a /u/ acontece intensamente na região “dos rios” do Estado do Pará, mais precisamente nas terras que povoam o rio Tocantins, onde a população, segundo Silva Neto, consta de brancos e mestiços. É nas margens desse rio que se encontra justamente o município de Cametá, com suas ilhas, setor de estradas e zona urbana.

Já Franco de Sá (...) chamava atenção para essa pronúncia. Graças ao Prof. Cômego Apio Campos, a quem agradeço, posso apresentar alguns esclarecimentos. O Pará, grosso modo, divide-se em três regiões distintas. A primeira é a região chamada de “estrada de ferro” e compreende a faixa situada entre Belém e Bragança, onde uma densa camada de imigração nordestina suplantou as

²⁴ O célebre professor tem servido de fonte primária de informação para importantes estudos sobre o alçamento /a/ > [u] em posição tônica no Pará, como os de Cassique (2003) e Assunção & Costa (2003).

²⁵ Tal hipótese aponta-se em Nascentes, no seu *O Idéote Nacional* (1965), cf. p.258.

*primitivas características dialetais, posto na boca dos falantes um modo falar do nordeste. A segunda é a região "do Salgado" que atinge o pequeno litoral marítimo do Pará. A terceira é a região "dos rios": essa é a área onde se trata o sêcio por *ia* (por exemplo, no Tocantins). A base humana consta de brancos e mestiços: precisa ser estudada (Silva Neto, 1977, p.168).*

Sobre o alçamento anteriormente descrito, Martinet (1974), adotando uma explicação estritamente estrutural, no sentido de que a mudança que se operava em um ponto do sistema afetava outros elementos desse mesmo sistema, ocasionando um verdadeiro rodízio de formas no seu interior, noticiá-nos que no dialeto de São Miguel, nos Açores, estabelecida uma comparação com o português metropolitano, um /*o*/ tinha passado a /*u*/. Para o autor, essa mudança decorreria de fatores de ordem comunicativa, permanecendo, numa abordagem funcionalista, os elementos que melhor favorecessem a compreensão mútua, isto é, aqueles que se constituíssem em oposições fonológicas úteis:

coincidentes en las demás condiciones de oposiciones fonológicas, se mantiene mejor aquella que es más útil para la comprensión mutua que aquella otra que lo es menos. Por supuesto, el mantenimiento de una y la eliminación de otra de dichas oposiciones no son el resultado de una decisión voluntaria por parte de los hablantes, sino que resultan del juego normal del intercambio lingüístico, que favorece a los rasgos útiles a expensas de aquellas otras que lo son menos (Martinet, 1974, p.59).

Assim, em São Miguel, quando um /*u*/ passou a /*ü*/, favoreceu-se que um /*o*/ ascendesse a /*u*/, de modo que o lugar daquele (/*u*/) não ficasse vazio no sistema, provocando também a passagem de /*ɔ*¹/ a /*o*/ e de /*a*/ a /*ɔ*/, de maneira que a vaga de cada fonema, realizado como outro, não permanecesse vazia. Houve, pois, uma pressão estrutural no interior do sistema, influência, talvez, de elementos da estrutura silábica, como onset e coda², afetando as realizações vocálicas no seu interior.

¹ O presente símbolo será utilizado neste trabalho para representar a vogal média posterior aberta.

² A sílaba em Português pode apresentar uma margem crescente (uma consoante ou grupo consonantal - o onset), obrigatoriamente um núcleo (sempre uma vogal), e como também pode apresentar uma margem decrescente (consoante e/ou semivogal - coda).

A comparación con el portugués metropolitano muestra que /ul/ ha pasado a /u/, /ol/ a /u/ (grifei), /j/ ha ascendido hacia /ul/ aunque sin haber llegado siempre a dicha posición, y /ol/ ha tomado un valor posterior "interdente a ó abierto" (...) La influencia poderosa del portugués metropolitano ha sido la causa de algunas perturbaciones. Parece claro, en todo caso, que ha sido /ul/ ao passar a /u/ el que abrió la marcha, atrayendo en seguida a /ol/, después a /j/ y, finalmente, a /ul/, el último en ponerse en movimiento (grifei). El proceso puede representarse por medio del siguiente esquema:

a → j → o → u →

(Martinet, 1974, p.73).

Nascentes (1965), procurando explicar, pelo viés antropológico, as transformações ocorridas no Português do Brasil, já havia exposto que esse uso de [u] em lugar de /o/ fechado, no Pará (também já percebido por ele nos Açores), tão bem descrito por Silva Neto (1977), deveria ser atribuído a influência tupi, cuja força abrangeria o nordeste e o norte do Brasil, desde Alagoas e Sergipe ao Amazonas. Segundo Gonçalves Viana,

a influência que o tupi (...) exerceu no português é indubitável, e predominou durante longo tempo (...). É certo que essa influência perdeu já quase de toda a sua ação, e cada vez se vai fazendo sentir menos; é porém inegável não só no léxico e nas províncias que o português adquiriu lá (trata-se do Brasil - grifei), mas em várias fenômenos similares, que por outro modo dificilmente se explicariam (apud Nascentes, 1965, p.258).

Embora não nos detenhámos numa abordagem diacrónica do fenómeno objeto deste trabalho, a fim de verificar como se deu a evolução do mesmo, enquanto substrato tupi, no Português falado em Carneté, não se pode negar a percepção de Nascentes quanto ao fato de o acento em questão ser marca de identidade de uma região, de um povo.

A zona principal da influência tupi abrange o nordeste e o norte, de Alagoas e Sergipe ao Amazonas, onde ainda é língua viva. Na fonética pode-se atribuir ao tupi: o u em lugar de o fechado que se nota no falar do Pará, (como também nas Açores alís) e que aparece no tupi amazônico (Nascentes, 1965, p.259).

Ess, pois, o que, dentre tantas outras vozes, relata-se sobre o fenômeno em exame. Têm-se notícias, portanto, sobre o alicramento /e/ > [u] em posição tónica²⁸.

2. O Gênero e a Linguagem

As pesquisas de cunho sociolinguístico quantitativo têm demonstrado que as mulheres são as que mais realizam variantes de maior prestígio e mais sensíveis ao valor social de determinadas formas linguísticas (cf. Fischer, 1958, apud Paiva, 2003). Ressalte-se ainda que para se analisar a correlação gênero/sexo e a variação linguística tem se postulado a necessidade de se fazer referência não somente ao prestígio atribuído às variantes sociais, mas também à forma de organização social de determinada comunidade de fala (cf. Paiva, 2003), haja vista que sociedades em que as mulheres já desempenhem uma participação mais ativa possam tê-las mais favoráveis a mudanças linguísticas do que as que habitam a zona rural, onde ainda pode estar prevalecendo uma participação mais familiar no meio social, cuidando da criação da prole e dos afazeres domésticos, tomando para si a carga de transmissão de normas de comportamento, dentre elas a linguística (Paiva, 2003, p.40).

A maior consciência feminina ao status social das formas linguísticas pode ser atribuída também ao maior formalismo associado aos papéis femininos e ao fato de a posição da mulher na sociedade estar menos assegurada do que a do homem. Tal formalismo, transferido para as situações interacionais vivenciadas pela mulher, se traduz na necessidade de resguardar a face e de manifestar um comportamento que garanta sua aceitação social (Paiva, 2003, p.40).

Observa-se também que o processo de escolarização tem atuado de forma mais significativa sobre as mulheres, sendo essas mais receptivas à atuação normativa da escola e, portanto, mais propensas a incorporar os modelos linguísticos (cf. Paiva, 2003). Do ponto de vista da faixa etária, tem-se creditado às mulheres mais velhas o uso de variante padrão, uma vez que as mesmas podem ter vivenciado uma forma de organi-

²⁸ Para mais detalhes sobre o que se dá no caso do alicramento de /e/ > [u], quer na tónica quer na pré-tónica, remete-se ao livro mencionado, por Collob & Leite (1995), Câmara Jr. (1970), Nunes (1960), Said Ali (1964), Cruz (1970), Viana (1983), Cassique (1995, 2001, 2003), Rodrigues (1998).

ção social em que à mulher cabia desempenhar apenas seu papel de mulher; delas se esperando boas atitudes, como o uso de uma linguagem “mais correta”. Fica, no entanto, a ressalva de que a relação entre o linguístico e a variável sexo deva ser observada a partir da organização social de cada sociedade.

Alves (1993), ao tratar da diferenciação sexual na linguagem, principalmente no que se refere aos tabus verbais, expõe que não há uma determinação inata que justifique uma repugnância feminina por formas linguísticas relativas, por exemplo, à grosseria ou à obscenidade. A questão estaria relacionada à educação, quando as mulheres, em tenra idade, estariam sujeitas a uma pressão social para desempenharem o papel de damas, ao passo que os homens deveriam ser fortes, podendo, portanto, usar gírias e palavrões a fim de reforçar sua masculinidade. Isso nos permite afirmar que os valores que homens e mulheres possuem, atribuir a uma variante linguística não estão relacionados à essência de suas personalidades, não são fatos naturais, mas resultam de papéis sociais culturalmente aprendidos em uma sociedade que tenta em não negar as diferenças dialetais.

Como um dado final nessa exposição, resulte-se que pesquisas sociolinguísticas têm revelado (cf. Alves, 1993) que o discurso feminino é muito mais propício ao purismo linguístico, resultando mais em hipercorreções e, portanto, na utilização predominante da norma culta. Assim, as mulheres usariam com menos frequência formas estigmatizadas, preferindo as regras do padrão dominante. No dizer de Alves (1993, p. 10), *a propensão maior da mulher em utilizar o padrão dominante, a norma, poderia ser atribuída à sua necessidade de elevar o seu status, a sua posição na sociedade. Falar ‘bem’, de maneira ‘correta’ seria uma maneira de facilitar o acesso à palavra, ao poder, de que mais o homem parece vir mantendo o monopólio.*

3. Do Lugar à Metodologia e o Fenômeno

Camerá situa-se na margem esquerda do rio Tocantins, a 174 km, aproximadamente, em linha reta, via fluvial, da capital do Estado do Pará, Belém – cerca de 10h de barco –, e a 156 km pelo eixo rodoviário²⁸

²⁸ De Belém a Carapajó (Distrito de Camerá situado no lado oposto da margem onde se encontra a cidade) há estrada. O deslocamento de Carapajó para a cidade de Camerá faz-se por meio de barcas (45 minutos de travessia); há travessia para carros por meio de balsas (cerca de 2h).

– próximo de 4h30min; por meio de pequenas aeronaves, 146km – em torno de 50min. Limita-se ao Norte com o município de Limoeiro do Araruama, ao Sul com Mocajuba, a Leste com Igarapé-Miri e Mocajuba e a Oeste com Oeiras do Pará.

O município localiza-se na Mesorregião do Nordeste Paraense e na Microrregião Cametá, possuindo as seguintes coordenadas geográficas: 2°14'40"S e 49°29'45"W. Seu espaço físico é de 3.122 quilômetros quadrados e uma população de 97.624 habitantes, conforme o Censo 2000 do IBGE, sendo 40.417 habitantes na zona urbana (sede do município) e 57.207 na zona rural (ilhas e setor de estradas). A cidade é considerada patrimônio histórico, fundada a 24 de dezembro de 1635. Foi nesse município, pois, entre 2003 a 2005, que a pesquisa incidiu. E foram as orientações de ordem teórica da sociolinguística quantitativa laboviana (1983) que embasaram o presente trabalho. Investigando-se o fenômeno do alteamento /o/ > [u] em posição tônica numa perspectiva comparativista, são analisados, neste artigo, os resultados dos fatores *prevalência*, *escolaridade* e *faixa etária*, correlacionando-os com os fatores linguísticos *a monotonização face à não-monotonização* e *a natureza de intensidade*. Para a realização das matematizações utilizamos o programa estatístico VARBRUL (Scherre & Nara, 2003).

O corpus colhido a 72 informantes, estratificados socialmente, resultou em 4.772 dados, reduzidos a 4.328. O corte em 444 dados, 9,3% de 4.772, fez-se para garantir a operacionalização do programa *Varbrul2000*, responsável pela geração de pesos relativos, uma vez que o mesmo só é possível de ser rodado quando o *Make3000* gera um arquivo constituído de no máximo 2000 células e 60 fatores. Com esse corte, obtivemos exatas 2000 células e 42 fatores. Esse corte deu-se em 37 dados iniciais de 12 informantes⁹⁰ (cerca de 24,6% de um universo um pouco acima de 150 ocorrências de cada informante), escolhidos aleatoriamente dentre aqueles que apresentaram mais de 150 ocorrências do alteamento em grupos de força.

De um universo de 4.328 manifestações da variável dependente, 1.854 ocorrências foram da presença de alteamento, um percentual de 42%, enquanto a sua ausência foi de 2.494 dados, um percentual de 58%. Pelo que se percebe, no Português falado no município de Came-

⁹⁰ Do ponto de vista linguístico, os dados iniciais são aqueles em que, geralmente, há uma maior tensão do informante no trato com a linguagem, podendo aí o fenômeno surgir com tanta naturalidade. Eis aí o porquê de se priorizar a retirada justamente nos dados iniciais dos 12 informantes.

ou a ausência de alteamento /o/ > [u] é 16% maior que a sua presença (cf. Tabela 01), inferindo-se daí que o dialeto do *cunha cheia de enos de pupa a prua* sofre um processo de apagamento como marca de identidade local. Em termos de peso relativo, a presença de alteamento equivale a .43, enquanto que sua ausência a .58. Ressalte-se que nossas análises incidiram sobre a presença de alteamento. Eis a tabela 01 abaixo:

Variante da Variável Dependente	Aplicação	Percentuais	Pesos Relativos
Presença de Alteamento ([ʔuku] - toco)	1834/4328	42%	.43
Ausência de Alteamento ([ʔoku] - toco)	2494/4328	58%	.58

Tabela 01: As variantes da variável dependente no município de Cametá

Do ponto de vista sociocultural, a partir desses percentuais, a situação de menos ocorrência de presença de alteamento é um forte indicio de como o homem amazônida vem sendo paulatinamente desprovido de sua identidade, fruto da não existência de uma política de planejamento linguístico no município de Cametá que contribua para o desenvolvimento de um bidialektismo extensivo (Bortoni, 2003), isto é, que o falante tenha acesso tanto à variedade padrão quanto às variedades populares, mas sem ser ideologicamente conduzido a perceber o seu dialeto como algo que deva ser substituído por uma variedade dita "melhor". A questão está em favorecer condições de ensino-aprendizagem em que o saber local seja tomado como acúmulo cultural de um povo, responsável pela sua existência e pela maneira de compreender a realidade que o cerca, do contrário corre-se o risco de se calar o homem e a mulher da Amazônia cametaense, via a castração de sua possibilidade de se constituir sujeito via linguagem.

Acrescente-se a isso, parafraseando Wetzel's (1995), ao tratar da preservação da diversidade linguística e cultural dos povos indígenas, o fato de que falar na diminuição da marca dialetal de identidade de uma comunidade não é nada menos que, metaforicamente falando, dizer de forma atenuada que seus falantes nativos estão se extinguindo,

justamente porque o desenvolvimento local não considera essa tão expressiva diversidade lingüístico-cultural em Cametá, favorecendo, isto sim, um desorganizado e opressor processo de urbanização, que tende a marginalizar cada vez mais os menos favorecidos, alijando-os de um direito de cidadania essencial: a liberdade de expressão no seu dialeto.

4. O Alçamento, o gênero/sexo, os dados: o que se observou

A questão do gênero/sexo demonstrou-se de pouquíssima atuação para com a viabilização da presença do alçamento /a/ > [u]: um peso relativo de .50 tanto para homens quanto para mulheres e um percentual de 43% para aqueles e 42% para essas (tabela 02). Essa não-atuação, entretanto, nos informa bastante sobre a realidade lingüístico-social do município de Cametá.

Sexo	Aplicação	Percentuais	Pesos Relativos
Masculino	908/2132	43%	.50
Feminino	926/2196	42%	.50

Tabela 02: Sexo

Em primeiro lugar, evidencia-se que a menor ocorrência da variável presença de alçamento (ver tabela 01) é um fenômeno que já faz parte da vida de ambos os sexos do município cametaense, possivelmente fruto de um processo de escolarização que tende para um desprestígio das marcas dialetais do falante. Correlacionado a isso, revela-se que a sociedade cametaense é marcada por um uso mais formal da linguagem, no que se refere ao alçamento em estudo, haja vista que os homens, geralmente mais voltados para aspectos informais, acabam equiparando-se às mulheres na realização de variantes com prestígio social, assimilando, como as mulheres, uma maior consciência quanto ao status social de formas lingüísticas (Paiva, 2003).

Altás, Sousa & Furtado (2005, inédito), em um estudo sobre atitudes de cametaenses acerca do alçamento /a/ > [u], a partir de 32 informantes estratificados socialmente, verificaram que, no município, as pessoas, sendo ínfima a diferença entre homens e mulheres, acreditam

que o uso de formas como [ˈtuku] em lugar de 'toco' e [ˈpuku] em lugar de 'pouco' são falantes de formas erradas do Português, numa clara demonstração de o quanto essa sociedade valoriza as formas conservadoras do Português em detrimento das variantes dialetais da região. No estudo dessas pesquisadoras, constatou-se (cf. tabela 03) que 59% dos entrevistados, 10 mulheres e 09 homens, postulam que quem usa [ˈtuku] em lugar de 'toco', por exemplo, não fala bem, devendo utilizar outras formas, como 'toco', uma vez que se indagou aos informantes sobre a liberdade linguística do falante cametaense: 10 informantes, de um universo de 11, manifestaram-se pelo não uso de formas com alteamento; 05, de um universo de 10, pela realização de formas tanto com alteamento como não; e apenas 04, de um universo de 11, pela possibilidade de se continuar usando formas com alteamento.

A variável sexo e atitudes de cametaenses quanto ao alteamento [o] > [u] (Sousa & Furtado, 2005, inédito).	Aplicação	Percentuais
Quem usa [ˈtuku] em lugar de [ˈtoco] não fala bem	19/32	59%
Informante masculino	09/16	56%
Informante feminino	10/16	63%
Quem usa [ˈtuku], por exemplo, deve buscar usar [ˈtoco]	10/11	91%
Quem usa [ˈtuku], por exemplo, pode continuar usando essa forma juntamente com [ˈtoco]	05/10	50%
Deve-se continuar usando [ˈtuku], por exemplo, normalmente	04/11	36%

Tabela 03: A variável sexo e atitudes de cametaenses quanto ao alteamento /o/ > [u] (Sousa & Furtado, 2005)

4.1. Gênero/sexo & Procedência

Em decorrência do cruzamento dos fatores gênero/sexo e procedência, observa-se que homens e mulheres da zona rural realizam mais o alçamento /o/ > [u] do que os da zona urbana; também se constata que as mulheres da zona rural alçam 7% mais que os homens dessa mesma procedência, haja vista um percentual de 55% para aquelas e 48% para aqueles. Assim, as mulheres, na zona rural, apresentaram um percentual de 55% de presença de alçamento, ou seja, de 1.085 dados, 599 referem-se à presença da variável em exame, ao passo que na zona urbana o percentual cai drasticamente para apenas 29% de ocorrências – 327 dados de um total de 1.111 manifestações. Quanto aos homens, na zona rural, houve um percentual de 48% de ocorrências – 511 manifestações de 1.066 dados – contra somente 37% na zona urbana – 397 dados de 1.066 ocorrências. Eis o que se observa na tabela 04:

Fatores		Zona Urbana	Zona Rural
Masculino	Aplicação	397/1066	511/1066
	Percentual	37%	48%
Feminino	Aplicação	327/1111	599/1085
	Percentual	29%	55%

Tabela 04: Cruzamento entre os fatores gênero/sexo versus procedência

Os dados informam que a urbanização exerce uma maior pressão social para que homens e mulheres, de um modo geral, usem formas de prestígio, como um /o/ em desproveito de [u] em sílaba tônica, numa clara demonstração de repulsa a marcas que ideologicamente são postuladas como estigmatizadoras – na zona urbana, a presença de alçamento equivale não-somente a um percentual de 37% para os homens e 29% para mulheres, contra um índice maior na zona rural (tabela 04). Entretanto, é preciso se atentar para o fato de que, na zona urbana, as mulheres alçam 8% menos que os homens, numa clara evidência de o quanto a sociedade ainda continua cobrando posturas mais voltadas para o uso de normas em linguagem por parte daquelas, talvez em decorrência de processos diferentes de escolarização/socialização para os dois gêneros. Por outro lado, o alto índice de alçamento na zona rural

revela que, nesse meio social, a sociedade não imprime tanto, do ponto de vista lingüístico, juízos de valor sobre o acentamento em exame, de modo que até as mulheres conseguem realizá-lo em maior escala que os homens, quando era de se esperar que aquelas, em decorrência de uma formação cultural voltada para o uso normativo, preferissem uma fuga ao uso de [u] em substituição a /o/ em posição tónica.

4.2 Gênero/sexo & Faixa Etária

Reveladores são os dados decorrentes do cruzamento entre gênero/sexo e faixa etária. Observa-se que, com relação aos homens da primeira faixa etária, há um percentual de 42% de acentamento (282 dados de um total de 676), decaindo na segunda faixa etária para apenas 24% (192 ocorrências de um total de 788), mas subindo, na terceira faixa etária, para 65% de manifestações da variante em exame (434 dados de um total de 668). Com relação às mulheres, há um crescimento no índice de acentamento no sentido da primeira faixa etária para a terceira: 32% na primeira faixa etária (199 ocorrências de um total de 629), 44% na segunda (388 dados de um total de 878) e 49% na terceira (339 dados de um total de 689), cf. tabela 05:

Fatores		15 a 25 anos	26 a 45 anos	46 em diante
Masculino	Aplicação	282/676	192/788	434/668
	Percentual	42%	24%	65%
Feminino	Aplicação	199/629	388/878	339/689
	Percentual	32%	44%	49%

Tabela 05: Cruzamento entre os fatores gênero/sexo versus faixa etária

A comparação entre os dados da primeira faixa etária revela que, nesse período, a juventude feminina tende a inibir o acentamento em exame, estando mais voltada para o uso da variante de prestígio. Seria uma fase em que as mulheres recebem uma educação muito mais alicerçada em valores normativos, havendo uma maior cobrança por atitudes mais reguladas socialmente, como o uso de construções lingüísticas de maior prestígio. Por outro lado, o índice de 10% mais de acentamento na juventu-

de masculina pode estar denotando o quanto, nessa fase, espera-se, culturalmente falando, que o homem lidere o uso de formas não prestigiadas socialmente, numa clara evidência de um papel social, historicamente construído, em que ao homem é possível o não seguir normas, sem que isso lhe cause maiores prejuízos sociais quanto às mulheres.

Com relação à comparação na segunda faixa etária (um percentual de 24% para os homens e 44% para as mulheres), é possível que um menor índice de alteamento para os homens dessa faixa etária (20% menos de alteamento em relação às mulheres) deva-se ao fato de estes estarem mais envolvidos nas relações institucionais de trabalho, havendo uma maior exigência por formas de prestígio linguístico, enquanto que as mulheres, ainda um pouco longe desse mercado, não se sentem pressionadas a evitarem a variante presença de alteamento.

Na terceira faixa etária, estabelecida a comparação (65% para os homens e 49% para as mulheres), pode-se inferir que, já estabilizado do ponto de vista profissional, por exemplo, o homem tende a utilizar a forma desprestigiada socialmente, enquanto as mulheres, na busca por uma maior participação social, são pressionadas a inibirem a variante resultante de alteamento, estigmatizada no município de Cametá. Há uma fuga à variante que possa imputar-lhes desprestígio social.

Comparando-se os dados na horizontalidade da faixa etária, é possível que o crescimento no índice de alteamento deva-se a uma maior participação social da mulher, caracterizando *uma forma de se impor diante das regras, padrões que foram, e até hoje lhe são imputados pela sociedade* (cf. Oliveira, 2002, p. 100). Com relação aos homens, explica-se o índice de 42% na primeira faixa etária pela busca de afirmação social, como exposto no segundo parágrafo; a queda para 24% resultaria da maior inserção destes no mercado de trabalho, conforme o terceiro parágrafo; o aumento na terceira faixa etária poderia ser explicado pelo exposto no quarto parágrafo deste cruzamento.

4.3. Gênero/sexo & Escolaridade

Os dados revelam que a escola, quer em relação aos homens quer em relação às mulheres, exerce um preponderante papel no sentido de favorecer uma maior ocorrência da variante presença de alteamento, marca de identidade do amazônida cametaense. Tanto é verdade que, considerando os homens, o analfabeto realiza um percentual de 74% dos dados (526 ocorrências de um total de 714 manifestações), decaindo para 32% de ocorrências no Ensino Fundamental (216 dados de um total

de 684) e para apenas 23% no Ensino Médio (166 ocorrências de 734 dados). Fato semelhante também se observa com relação às mulheres: a categoria analfabeto realiza 61% de ocorrências (389 dados de um total de 635 ocorrências), decaindo para 42% no Ensino Fundamental (348 dados de um total de 833 manifestações) e para tão-somente 26% no Ensino Médio (189 ocorrências de 728 dados). Eis a tabela 06 abaixo:

Fatores		Analfabeto	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Masculino	Aplicação	526/714	216/684	166/734
	Percentual	74%	32%	23%
Feminino	Aplicação	389/635	348/833	189/728
	Percentual	61%	42%	26%

Tabela 06: Cruzamento entre os fatores gênero/sexo versus escolaridade

Comparando os dados, é possível postularmos que as mulheres estão se expondo mais à normatização lingüística por parte da escola do que os homens, haja vista que apresentam 42% de ocorrências da variante presença de acento no Ensino Fundamental e 26% no Ensino Médio, enquanto que os homens apresentam uma menor ocorrência em relação a esse: 32% no Ensino Fundamental e 23% no Ensino Médio. Parece-me que os dados evidenciam, pois, maior participação social das mulheres, no sentido de se imporem diante dos valores lingüísticos de ordem normativa. Entretanto, a menor ocorrência de acento entre as mulheres analfabetas (61%), face a maior ocorrência entre os homens com esse mesmo nível de escolaridade (74%), pode ser explicado em virtude de, longe da escola, a mulher sentir a necessidade de seguir mais as normas, a fim de não prejudicar a sua face pública. Com a escolarização, a mulher tende a superar os homens quanto ao uso de variantes estigmatizadas socialmente, impondo-se cada vez mais diante das regras culturalmente impostas pela sociedade.

4.4 Gênero/sexo & Natureza da Intensidade

De efeito considerável são também os resultados decorrentes do cruzamento entre o gênero/sexo e a natureza da intensidade. Os dados revelam que homens e mulheres realizam consideravelmente o acento em

posição pré-tônica ([ku'léga] para 'colega'), onde, como já se sabe, não se constitui objeto de estigmatização (cf. Callou & Leite, 1999), diminuindo drasticamente em posição tônica, uma vez que, no Pará, essa posição é tida como caracterizadora de preconceito linguístico (cf. Cassique, 2003). Na pré-tônica, os dados revelam 70% de ocorrências tanto para homens quanto para mulheres (para os homens, são 279 ocorrências de um total de 400 dados; para as mulheres, 337 ocorrências de 481 dados). Na tônica ([p'uku] para 'toco'), os homens realizam apenas 36% de ocorrências (629 dados de um total de 1732 manifestações) e as mulheres somente 34% (589 dados de um total de 1715 manifestações), cf. tabela 07 abaixo:

Fatores		Tônica	Pré-Tônica
Masculino	Aplicação	629/1732	279/400
	Percentual	36%	70%
Feminino	Aplicação	589/1715	337/481
	Percentual	34%	70%

Tabela 07: Cruzamento entre os fatores gênero/sexo versus natureza da intensidade

Já se havia constatado que homens e mulheres, metaforicamente falando, fogem à variante presença de aleanamento, conforme os demais cruzamentos. E afirma-se agora, diante dos dados, que essa fuga será muito maior diante do aleanamento que se der em posição tônica, numa clara evidência de o quanto os dois gêneros vêm, historicamente, sendo orientados a inibirem qualquer marca de identidade linguística que, ideologicamente construída como de menor prestígio, possa significar prejuízo para a face pública dos mesmos.

Considerações Finais

Observou-se que a escolarização e a urbanização, sem uma política linguística voltada para a inclusão de marcas de identidade do amazônida cametense, tende a favorecer o preconceito linguístico tanto por parte dos homens quanto por parte das mulheres.

As diferenças quanto à presença de aleanamento observadas entre homens e mulheres decorrem do cruzamento do fator gênero/sexo com

os fatores procedência, faixa etária e escolaridade. Assim, por exemplo, a zona rural tende a mais favorecer o alçamento tanto em homens quanto em mulheres, bem como que esse fenômeno é mais estigmatizado, por qualquer gênero, em posição tônica. Constatou-se também que as mulheres, a partir da escolarização, tendem a utilizar mais que os homens a variante estigmatizada, numa possível evidência de o quanto as mesmas estão impondo-se diante de valores sociais pré-estabelecidos.

Os dados também revelaram que os papéis sociais desempenhados na sociedade, em função da faixa etária, podem contribuir para o uso ou não da variante presença de alçamento. Do exposto, fica a tese de que o valor que homens e mulheres atribuem a formas diferentes de linguagem não é algo inato, mas produto de uma formação cultural que tende a estabelecer padrões diferenciados de comportamentos, os quais, entretanto, podem ir sofrendo modificações à medida que novas atitudes vão sendo tomadas no seio de uma comunidade, como quando as mulheres passam a se impor diante de normas pré-estabelecidas, que só tendem a estigmatizar o ser humano.

BIBLIOGRAFIA

- ASSUNÇÃO, Martha Pantoja & COSTA, Rapsuel Maria da Silva. *O alçamento [o] > [u] no falar do analfabeto das ilhas de Cametá: um exemplo variacionista*. Cametá: UFPA/CLINTINS, 2003.
- ALVES, Sônia Célia de O. Diferenciação sexual na linguagem: o uso de estruturas de modalização na fala feminina. In: Moura. *Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras / UFPA*, Belém, n. 1, 01-26, mar./set., 1993.
- BORTONI, Stella Maris. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, B. Angela. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CALLOU, Dinah & LEITE, Yenne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1970.
- CASSIQUE, Orlando. *Tamborão do tempo: relatório técnico científico*. Belém: UFPA/PROPESP/CLA, 1995.

- CASSIQUE, Orlando. *Como devia de virar: relatório do projeto de pesquisa Daqui para lá do dialeto interiorano da Amazônia Paraense no português falado na Cidade de Breves-PA: uma perspectiva variacionista*. Belém: UFPA/PRO-PESP, 2003.
- CASSIQUE, Orlando. *Menina Bunda Menina... outras esverdeadas: estudo variacionista da masculinidade vocálica pré-tônica no português de Breves-Pará*. Tese de Mestrado. Belém: UFPA, 2001.
- CRUZ, Regina Fernandes. *O som da fala dos pescadores de Cametá*. Tese de Mestrado. Florianópolis: UFSC/CCE, 1992.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Censo Demográfico Cametá, 2000.
- LABOV, William. *Modelos sociolinguísticos*. Trad. José Miguel Marinas. Madrid: Castalia, 1983.
- MARTINET, André. *Economia de los cambios fonéticos: tratado de fonología diacrónica*. Trad. Alfredo de la Fuente Arranz. Madrid: Editorial Gredos, Biblioteca Románica Hispánica, 1974.
- NASCENTES, Antenor. *O Idioma Nacional*. 5.ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1965.
- NUNES, José Joaquim. *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa: fonética e fonologia*. 6.ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1960.
- OLIVEIRA, Marilucia Barros de. *Apagamento e Manutenção do /r/ Final de Vocábulo na Fala de Itaituba - Pará, 2003*. In: RAZKY, Abdelhak (Org.). *Estudos Geo-Sociolinguísticos no Estado do Pará*. Belém, 2003.
- RODRIGUES, Doriedson S. *Marcadores Gramaticais: pésoo falar dos negros do Raport*. Trabalho de Conclusão de Curso. Cametá: UFPA/CUN-TINS, 1998.
- RODRIGUES, Doriedson S. *Da zona urbana à ruralidade a tónica e a pré-tónica: o alternante /af/ > /a/ no português falado no município de Cametá/Paraense - uma abordagem variacionista*. Dissertação de Mestrado. Belém: UFPA/CML, 2005.
- SAID ALI, Muntiel. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- SCHIERRE, Maria Marta Pereira & NARO, Anthony Julius. *Análise quantitativa e típica de interpretação do kiribua*. In: MOLLICA, Maria Ce-

ella & BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da língua*. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 4.ed. Rio de Janeiro: Presença, 1977.

WITZELS, Leo. *Estudos Fonológicos das Línguas Indígenas Brasileiras*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

VIEIRA, Maria de Nazaré. *Aspectos do falar paraense: fonética, fonologia, morfologia*. Belém: UFPA/PROPESP, 1983.

OS SIGNIFICADOS DE GÊNERO NO ENSINO NORMAL: INTERCONEXÕES ENTRE GÊNERO E CLASSE NA DOCÊNCIA

Joyce Otília Seixas RIBEIRO
Campus Universitário do Baixo Tocantins/UFPB

Resumo: *O artigo tem como objetivo analisar os significados de gênero no ensino normal, a partir de análise do depoimento de uma das professoras entrevistadas no ano de 2005, por ocasião do Projeto de Pesquisa intitulado "Os significados de gênero no Ensino Normal". Para tanto, busca as interconexões entre gênero e classe.*

Introdução

O objetivo do presente artigo é realizar um primeiro exercício de análise de depoimentos coletados para a pesquisa que desenvolvei com o auxílio de um grupo de alunas bolsistas e de uma Professora Pesquisadora que trabalha no desenvolvimento da investigação¹. A pesquisa tem como objetivo analisar os significados de gênero presentes no currículo do Ensino Normal da Escola Estadual Bernardino Pereira de Barros, localizada no município de Abaetetuba. A pesquisa teve início em agosto de 2004, e neste mesmo semestre a equipe realizou entrevistas com um grupo de docentes que se disponibilizaram a participar da pesquisa, assim como realizou observação participante nas salas de aula destinadas ao nível de ensino em questão e demais ambientes da escola pesquisada durante os meses de maio e junho de 2005. O que apresento a seguir é parte do depoimento de uma das professoras entrevistadas, assim como um exercício de análise inicial. A entrevistada é professora de literatura e conta com onze anos de docência. A entrevista foi realizada no dia 03 de dezembro de 2004, em uma das dependências da Escola Estadual Bernardino Pereira de Barros. Ressalto que, ao tratar de currículo, considero apenas uma de suas modalidades, o currículo em ação, ou seja, a prática docente.

¹ Alunas Bolsistas Sidiney Pessoa, Kelly Santos e Edikenna Sarges. A Professora Pesquisadora é Vilma N. de Brito, a quem agradeço as sugestões para a melhoria deste artigo.

I. Docência: dinâmica de classe e gênero

Em um de nossos encontros de terças-feiras⁴², discutimos e decidimos, pelo menos naquele momento, o teor dos diálogos com o grupo de docentes que participaram da pesquisa. Entre outras, perguntamos à Professora se há alguma diferença entre ser professor e professora.

É, a gente sabe né? A história da educação mostra a profissão de professora era como assim... é... é quase um luxo né? Antes as mulheres davam aulas com uma dedicação e hoje em dia a gente vê que a dificuldade maior é que o professor (o homem!) que tem que sustentar uma família é muito difícil pela questão salarial. O que normalmente se vê? A gente vê o caso professor né? O marido é a esposa como professor, aí então eles conseguem ter um padrão de vida equilibrado, mas quando é só professor e isso em si porque já aos depoimentos de colegas meus, é muito difícil pela questão econômica. Já a mulher, a gente observa assim, que não é o meu caso, já a mulher a gente observa que ela tem um marido que trabalha numa outra profissão e que o dinheiro que entra da profissão dele só soma. Então para mim a diferença tá aí, na questão econômica. O marido que sustenta a família com salário de professor.

Nesse depoimento, a Professora entrevistada coloca inúmeros elementos para a reflexão e a compreensão dos significados que possui acerca de classe e gênero e seus reflexos na docência. São eles: que a profissão professora “era quase um luxo”, que as professoras anteriormente davam aulas com certa “dedicação” e por fim afirma que a maior dificuldade “é que o professor que tem que sustentar uma família é muito difícil pela questão salarial”.

Para explicar tais diferenças, a depoente se reporta aos significados de docência no passado. Significado da forma como estava entendendo aqui, são valores, crenças, atitudes e comportamentos que imprimem sentido à vida sociocultural. O processo de significação implica em uma prática, uma produção de sentido efetuada por meio da linguagem. “Os significados são, então, uma produção social; resultados de uma prática social. Considerando o pressuposto que o sentido é produzido e não dado, diferentes significados podem ser criados para os mesmos ritmos” (Usoestequiv, 2001, p.63). Ao realizar esta análise, os signi-

⁴² Trata-se dos encontros do Grupo de Estudos Gênero e Educação.

fruto, que construiu acerca dos resultados desta pesquisa constituem-se em opções, entre múltiplas possibilidades.

Desse modo, ao afirmar que ser professora era "quase um luxo", a Professora se remete à origem da profissão⁴³ docente, pois naquele momento, no século XIX, esta se distingue de outras profissões pelo seu alto profissional, por que "na sociedade pré-industrial (...) raras profissões estavam a serviço de Deus ou do rei, e apenas os integrantes das classes aristocráticas, por sua posição social e familiar, tornavam-se profissionais" (Costa, 1995, p.196). No Brasil, a docência enquanto profissão, em suas origens, foi fortemente vinculada à Igreja Católica, o que resultava na "atuação de docentes clérigos, inicialmente do sexo masculino" (Costa, 1995, p.197). Uma das consequências dessa vinculação é a disseminação de um significado que persiste até os dias atuais, isto é, a idéia de docência como sacerdócio, vocação. Talvez seja esse o sentido da frase da Professora: "antes as mulheres davam aulas com uma dedicação". Nessa passagem, é possível atentar para duas possibilidades complementares. A primeira, acerca da dedicação, que pode significar vocação especialmente para as mulheres que no início de suas atividades no magistério eram em maioria solteiras e provenientes de classe média⁴⁴ e, portanto, o salário recebido não se destinava propriamente ao seu sustento, dada sua situação pessoal e de classe. A segunda incide diretamente na interdependência entre classe e gênero.

Esta análise não pode prescindir das interconexões entre gênero e classe, pois a "dinâmica de classe determinava quem se tornava professora e quais seriam suas experiências" (Apple, 1995, p.64). Nesse sentido, classe social

é um conceito que indica os efeitos de cognato dos estratos, de matriz de um modo de produção ou de uma formação social sobre os agentes que atuam em um sistema; esse conceito indica pois os efeitos da estrutura global no domínio das relações sociais (Poulantzas, 1986, p.65).

Assim, a classe social não retrata uma realidade, mas os efeitos de

⁴³ Não é intenção deste artigo aprofundar o debate que envolve a docência enquanto profissão, pois a discussão que envolve a questão da profissão e do profissionalismo revela inúmeras abordagens. Além disso, analisa-se as perspectivas que consideram que a docência não é profissão, e sim trabalho (cf. Costa, 1995).

⁴⁴ Para Poulantzas (1986), a classe média ou pequena burguesa não está diretamente envolvida com a produção de bens materiais, ela exerce funções de dominação sobre os trabalhadores produtivos e domina a classe trabalhadora, com o seu conhecimento especializado. Sua localização é contraditória, pois está compreendida entre a burguesia e o proletariado.

determinadas estruturas que, por sua vez, determinam as relações sociais como relações de classe, e estas últimas, por sua vez, revelam os inúmeros impedimentos relativos a salário, ocupação, lugar de moradia, distribuição do poder, que os diversos grupos e indivíduos vivenciam.

Existem, hoje, distinções maiores dentro das classes trabalhadoras, e agora é possível falar sobre as novas subclasses (...), consistindo de frações de classe negra, (...) os desempregados e subempregados, grandes grupos de mulheres, deficientes físicos e outros grupos econômicos marginalizados (Melaren, 1977, p.204).

O gênero e a classe são interdependentes se se considera a acepção de gênero como categoria analítica, pois só a partir desta perspectiva é possível recolocar questões que reflitam e considerem gênero envolvido em múltiplos e complexos processos. Desde o surgimento do termo, inúmeras são as tentativas de conceituação de gênero. Teóricos e feministas têm proposto uma pluralidade de sentidos ao mesmo, o que revela a impossibilidade de fixar-lhe um único sentido. São vários os motivos para essa impossibilidade teórica, entre as quais destaco duas: a existência de, pelo menos, duas abordagens – a descritiva e a de ordem causal – e três posições teóricas distintas: a perspectiva feminista que teoriza o patriarcado, a perspectiva feminista marxista que busca uma explicação material para as relações de gênero e a perspectiva pós-estruturalista, na qual se coloca Scott para construir seu conceito de gênero como categoria analítica, a partir da reflexão não unicamente das origens e causas universais, mas dos processos, indagando como e por que determinados fenômenos ocorreram e/ou ocorrem.

A partir de Scott (1995), gênero pode ser definido em duas frentes: 1) gênero como constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos, o que implica em 4 elementos: os símbolos, os conceitos normativos, a crítica à fixidez e a identidade subjetiva; e 2) o gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder¹⁵. Apesar de não ser o único campo de significação, a função de legitimação do gênero age de várias formas em instituições como a Igreja, o Di-

¹⁵ O poder é aqui considerado a partir da perspectiva foucaultiana, a partir do qual ele se constitui em forças que atuam sobre os corpos, não sendo uma substância ou algo inexistente, mas um micropoder que é molecular e se espalha capilarmente, dividindo os sujeitos em si mesmos e na relação com os demais.

teito, a Família, a Arte e a Educação. O gênero fornece um mecanismo, um meio de decodificar os significados para compreender as conexões entre as mais variadas formas de interação humana. Assim, a política de gênero constrói significados sobre o masculino e o feminino que são construtos dependentes da localização de classe, bem como de outras dimensões como etnia, geração, nação etc. Diante disso, as relações de gênero não podem ser entendidas como fenômenos isolados do contexto sociocultural onde são consumidas.

Retomando o argumento de Apple, é só a partir do final do século XIX que as jovens de classe média, nos Estados Unidos e na Inglaterra, são recrutadas para o magistério público. A feminização do magistério é afetada por vários fatores, entre estes a burocratização do ensino e a racionalização do sistema educacional, controle administrativo do currículo e da prática docente —, o que ocasiona a perda de autonomia na sala de aula, a exigência por credenciais e diplomas, longos períodos letivos e baixos salários. Para os homens, o magistério deixa de ser atraente e, logo, vão a busca de outras profissões. Diante dessas “condições de mercado” a administração educacional voltou-se cada vez mais para as mulheres” (Apple, 1995, p.60). Além desses motivos, é possível considerar que,

Com as alternativas de exploração que existia nas fábricas e do precário trabalho doméstico pago e não-pago, o magistério deve ter aparecido como uma ocupação mais agradável a muitas mulheres solteiras (Apple, 1995, p.60).

Um dos argumentos usados para atraí-las para o magistério foi a sobreposição entre os significados de docência, de domesticidade e de maternidade. Entretanto, não é unicamente o discurso ideológico carregado de significados de gênero que materializa a entrada maciça das mulheres no docência, pois as mulheres se organizaram reivindicando acesso à educação (Silva, 1999), bem como trabalho fora de casa (Apple, 1995).

Antes de dar continuidade à reflexão, é importante incluir neste ponto uma outra chave explicativa, para a feminização do magistério. No Brasil, ao final do século XIX, o magistério “passava, cada vez mais, a ser uma profissão que atendia à população de baixa renda, desvalorizada, portanto na óptica capitalista” (Vilela, 2003, p.120). Paralelo a isso, a rede escolar no Brasil sofria ampliação, o que gera a necessidade da entrada da mulher no magistério, tomando corpo um discurso que

justificava tal ingresso, pautado em “uma argumentação que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade” (Vilela, 2003, p.120).

Afirmei anteriormente que muitos homens abandonaram o magistério, entre outras razões, em vista dos baixos salários. A preocupação da Professora reside nesse fato, ou seja, na sua perspectiva, os homens enfrentam maiores dificuldades no sustento da família com o salário de professor. Segundo Costa, o processo de feminização do magistério acarretou “mudanças em seu *status* ocupacional” (1995, p.197), e isso significa afirmar que profissões feminizadas são mal remuneradas e conseqüentemente discriminadas, como é o caso da docência nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como os cursos de nível médio e superior destinados à sua formação, curso Normal e Pedagogia, respectivamente, que, por estarem associados a mulheres e crianças, têm como significados a afeição, a compreensão e a ludicidade, logo, são considerados cursos acientíficos e sem relevância.

No depoimento da Professora existem três possibilidades, ou melhor, três níveis de dificuldades financeiras advindas do magistério para diferentes arranjos familiares: 1. o homem professor chefe de família; 2. o casal professor; 3. a mulher professora casada com marido em outra profissão. No segundo caso, os salários se complementam, e o casal consegue ter um padrão de vida equilibrado, ou seja, de classe média. No último caso, o salário da professora “só soma”. Eu diria que nesta passagem, ao comparar o salário da mulher professora casada ao salário do marido que tenha outra profissão, a Professora considera que o salário de uma professora é sempre tido como um complemento, por ser sempre menor que o do marido com outra profissão. A Professora desconsidera a possibilidade de este marido com outra profissão contar com uma remuneração menor que a de sua mulher professora, ou estar desempregado, ou outra situação profissional que coloque o salário da professora como fundamental no orçamento doméstico. O significado dessa fala da Professora é que qualquer outra profissão masculina é melhor remunerada que a da mulher professora.

Para a Professora, o problema está unicamente no primeiro caso, no homem professor chefe de família, devido o salário ser baixo para o sustento da mesma. Está claro que a Professora considera a família nuclear moderna, que corresponde ao modelo de família tradicional, composta pelo pai-provedor, mãe-dona de casa e filhos. “Até cerca de 30 ou 40 anos atrás, esperava-se que um homem se casasse e sustentas-

o "uma esposa; qualquer um que não agisse desta maneira era encarado como suspeito" (Giddens, 1993, p.166). Entretanto, a família neste novo mapa de início de século, também sofreu alterações, havendo na atualidade diversos arranjos familiares⁶, em que se inclui a família da Professora, que a partir de seu depoimento constitui-se em uma família matrifocal, ou seja, constituída por mãe e filhos. Isso tem ocorrido, segundo Trindade (2002), devido a mulher exercer trabalho remunerado, muitas vezes com salário superior ao do marido/parceiro ou, ainda, exercer a função que antes era do homem, pai-provedor.

2. As diferenças entre os gêneros e seus reflexos na docência

À pergunta sobre o que é ser homem e o que é ser mulher atualmente, a Professora responde que

Ser homem? Ser mulher? Olha, hoje na sociedade pós-moderna que a gente vive que os papéis se confundem... A gente vê de tudo gênero então para mim a diferença é só uma questão de sexo, de gênero, mas que no dia-a-dia, não dá para dizer, esse papel é de mulher, esse papel é de homem! Na minha concepção não dá mais para a gente fazer essa diferença apesar da gente viver numa sociedade machista onde os valores ainda persistem, onde a mulher tem determinado tratamento. Onde a gente sabe que é desvalorizada, apesar da profissão magistério eu digo em termos gerais essa diferença não existe tanto em termos de gerenciar famílias. A gente observa hoje a mulher fazendo papel de homem, o homem fazendo papel de mulher (capítulo que nós ensinavam), o homem tem certas obrigações e a mulher tem certas obrigações. Hoje em dia nessa sociedade pós-moderna, mundo globalizado, a própria necessidade desse papel já não tá assim tão diferenciado.

O argumento da Professora apresenta vários pontos para reflexão. O primeiro refere-se ao uso do termo "sociedade pós-moderna". Para Jameson (1997), a sociedade pós-moderna nada mais é do que a lógica cultural do capitalismo atual, ou seja, o capitalismo tardio globalizado

⁶ União estável, famílias matrifocais, casais sem filhos ou com filhos de uniões anteriores, casais homossexuais etc.

e multinacional. Na cultura deste novo momento do capitalismo, são centrais a cultura popular e os meios de comunicação de massa (televisão, propaganda, cinema, música pop), o reino do consumo e a identidade⁴⁹.

A eresia de nova antiga e segura identidade coletiva conduziu a uma fragmentação crescente das identidades pessoais. (...) testemunhamos o desaparecimento gradual dos pontos de referência tradicionais e altamente valorizados, segundo os quais as pessoas podiam definir a si mesmas e o seu lugar na sociedade e, desse modo, sentirem-se relativamente seguras em suas identidades pessoal e coletivas. Afirma-se que as fontes tradicionais de identidade – a classe social, a família nuclear, as sindicatos, o Estado-nação – estão em declínio, como resultado das tendências do capitalismo moderno, como os padrões de mudança social cada vez mais rápidos e amplos (Strinati, 1999, p.230).

Essas transformações socioculturais constroem novas subjetividades⁵⁰ e identidades de gênero que passam a habitar a arena educacional. Não quero com isso afirmar que as identidades tradicionais foram extintas, especialmente em municípios pequenos como Aracatuba, onde, ao contrário dos grandes centros urbanos, a pós-modernidade ainda não chegou com todo o seu vigor. Mas na fala da Professora as transformações oriundas de uma nova sociabilidade são visíveis. Os novos mapas políticos e culturais que desenharam o atual momento histórico têm alterado as relações de gênero. O movimento feminista, o movimento gay, a liberação sexual, associada à pílula anticoncepcional e ao divórcio, colocaram sob suspeita os significados patriarcais. Este novo momento, denominado por Connell (1995) de pós-patriarcal, aponta novas formas analíticas para os gêneros.

⁴⁹ A identidade é relacional, fabricada entre os diferentes, sendo dependente do outro, tanto no plano material quanto no campo simbólico. A identidade é marcada pela diferença, pelo flutuar, não sendo fixa ou essencialista. Não há identidade verdadeira, apenas a. O eu depende do outro. A identidade se constitui a partir daquilo que ela não é. (...) ser um brasileiro é ser um não-espanhol.

⁵⁰ Constatamos-se o eu em relação "aos comportamentos, à sensibilidade, à percepção, à memória, às relações sociais, às relações sexuais, aos fantasmas imaginários, etc." (Gutiérrez & Redak, 1999, p. 28). A subjetividade pode ser individual e coletiva, produzida no registro do social.

Para explicar a mudança na política de gênero, a Professora utiliza o termo *paper* para se referir ao que tradicionalmente é estabelecido como norma destinada a balizar a identidade e a subjetividade masculina e feminina. Entretanto, a partir do conceito de gênero antes estabelecido, há um distanciamento das considerações que envolvam a construção de papéis masculinos e femininos, já que

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Além do aprendizado de papéis, cada pessoa deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas (Louro, 1997, p.24).

Essa perspectiva reduz a problemática da política e da hierarquia de gênero às relações interpessoais, ficando excluídas da reflexão a multiplicidade de gêneros existentes. Para a Professora, a diferença entre homens e mulheres é uma questão de sexo e de gênero, e no cotidiano de uma sociedade pós-moderna há uma confusão de fronteiras ou uma ultrapassagem das fronteiras rígidas anteriormente estabelecidas como fixas e intransponíveis. Na perspectiva de um determinismo biológico, as distinções são baseadas apenas no sexo. Entretanto, o emprego da categoria gênero busca alterar essa premissa argumentando que as distinções efetuadas entre os corpos sexuados são socialmente construídas.

A partir da análise de gênero, existe um conjunto de atitudes que definem a masculinidade adequada:

A masculinidade é uma configuração de prática em razão da posição dos homens no contexto das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração de sexo tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade (Connell, 1995, p.188).

Isso supõe que, em uma mesma sociedade e cultura, são produzidas diferentes masculinidades, entre as quais a hegemônica e as outras configurações agrupadas ao seu redor, as masculinidades alternativas¹⁷.

¹⁷ A masculinidade depende da posição-de-sujeito e das relações de poder. A política da masculinidade é uma arena de luta e, aqui, dá lugar para as masculinidades alternativas não subordinadas (masculinidade de homens negros, mestiços, pobres e gty).

A masculinidade hegemônica é caracterizada por condutas e sentimentos apropriados para os homens, isto é, os homens são pressionados a agir e sentir de forma a se distanciar da feminilidade. A masculinidade hegemônica se define como a masculinidade em geral e se manifesta em significados como agressividade, virilidade, força, coragem, racionalidade. Essa política da masculinidade diz respeito não só às relações de dominação e cumplicidade entre homens e mulheres, mas entre os diferentes homens e as diferentes mulheres entre si respectivamente. Essas expectativas também são esperadas das mulheres, no padrão feminino hegemônico.

A despeito das transformações que vêm ocorrendo no plano socio-cultural, que historicamente têm alterado a política de gênero e, conseqüentemente, a dinâmica das relações entre homens e mulheres, pois este é um processo de permanente construção e reconstrução, ainda vivemos sob a égide de uma "sociedade com valores machistas", como afirma acertadamente a Professora, pois apesar das subjetividades sofrerem profundas alterações, sendo perceptível mulheres e homens trocando de "papéis", as mulheres permanecem recebendo tratamento diferenciado, diz a Professora. Apesar dos avanços, a política de gênero que enfatiza a hierarquia e a desigualdade entre homens e mulheres, que constrói a masculinidade e a feminilidade hegemônicas, segue como matriz que fabrica identidades e subjetividades de gênero. "As mulheres protestaram e libertaram-se de seu confinamento em um ambiente doméstico e das limitações do autodesenvolvimento que o acompanhavam. Os homens ainda estão aprisionados no papel de provedores" (Giddens, 1993, p.165), pois do homem se esperava e ainda se espera que tenha sucesso profissional e conseqüentemente econômico, que se case e sustente uma esposa e filhos. A política da masculinidade produz e reproduz significados de uma masculinidade hegemônica que implica em "qualidades" como racionalidade, impulso à violência, coragem, dominação, força, independência, controle, proteção, sucesso, firmeza, individualismo, segurança, responsabilidade, que para Giddens constituem uma armadilha letal não só para homens, mas também para as mulheres. Esse modelo de masculinidade sofreu inúmeras ofensivas e críticas dos movimentos gays e das feministas, na tentativa de sua desconstrução¹¹, fazendo emergir outras masculinidades, construindo uma

¹¹ Devido ao que a desconstrução como forma de mostrar o caráter de construção das oposições binárias criadas pelo pensamento moderno ocidental, que geralmente opera sobre princípios binários, expressos pela hierarquização de pares opostos (Louro, 1995).

nova subjetividade masculina, traduzida para Connell (1995) na configuração do que denomina de Novo Homem. Isso revela que as masculinidades (assim como as feminilidades) estão em constantes mudanças históricas, sendo desconstruídas e contestadas, o que leva à produção de novas masculinidades, desestabilizando a certeza de "padrão natural" de masculinidade. Mesmo se afastando do masculino hegemônico, muitos homens sem emprego, posição e poder se consideram asexualizados e fracassados. Quando assumem a postura do Novo Homem, sensível, assumindo conjuntamente o cuidado da casa e dos filhos, são considerados afeminados, logo, objeto de chacota de muitos homens e, também, de muitas mulheres.

Quanto à docência, em outro momento do diálogo, a Professora afirma que não vê diferença entre homens e mulheres nesse plano:

Eu não vejo diferença! Pra mim, a gente se acostuma a ser o homem professor, eu não vejo, pelo menos com aquelas pessoas que eu trabalho, as pessoas com quem a gente trabalha nas escolas, eu não vejo diferença de posturas. Claro que tem o assédio das meninas com o professor mais bonito, mas isso sempre vai... a gente reconhece que existe isso para mulher. Eu não diria que o magistério é profissão só para (mulheres). É um campo de atuação que tá aberto e o homem tá aí trabalhando... o que eu vejo é a questão de salário.

A Professora, mesmo afirmando que não há diferença entre a docência masculina e a feminina, pois a postura, ou seja, a prática docente seria supostamente³¹ a mesma para ambos, inclui um ingrediente: a sexualidade, que soma com aquele que é seu foco central, a questão salarial. Este é o assédio das "meninas" – alunas do Curso Normal – aos professores considerados "bonitos", o que a professora reconhece como parte do comportamento tipicamente feminino. Sobre esse tópico, faço uma breve análise que, certamente, merece ser devidamente refletida. Minha intenção é apenas indicar uma possibilidade de significação da

³¹ Em momento sobre Pedagogia da Mídia e Gêneros, realizado no mês de Janeiro/2005, solicitei ao grupo que participava do mesmo (módulo do curso de Pedagogia do CUBT) que representasse através de desenho a prática docente de professores e professoras ligados ao curso. Os desenhos revelam diferentes práticas e posturas dos gêneros na sala de aula: os professores explicam menos o conteúdo, sentam sobre a mesa, chamam palavras e são brincalhões; as professoras detalham o conteúdo, permitem mais a participação da turma, não chamam palavras e são mais sérias.

informação dada pela Professora, pois reconheço que o espaço não permite a análise da observação no interior da sala de aula” e, ainda, que é preciso ouvir as alunas a esse respeito. Mesmo assim, recorro à análise de D’Incao (1995), que por sua vez resulta de pesquisa desenvolvida acerca das relações de gênero na Amazônia, especificamente no município de Tucuruí. Desse modo, a transposição analítica pode parecer apressada e linear, mas cumpre um papel explicativo.

Para explicar o assédio das alunas aos professores “bonitos”, é necessário considerar o município de Abaetetuba e a conjuntura socioeconômica na qual está imerso. Muito rapidamente é possível asseverar que a escassez estrutural de emprego ocasiona ausência de postos de emprego, restando trabalhos com baixa qualificação no comércio e no setor informal (ambulantes, carros de lanche, mototaxistas, batalladores)¹⁸. “Dentro desta situação de poucos recursos, fica sempre a possibilidade de encontrar, procurar, batalhar por um homem de mais posses, para uma união durável ou não” (D’Incao, 1995, p.181). Entre os postos de emprego qualificados e com certo *status* profissional, está a docência de nível médio, em que há a exigência de credenciais, ou seja, de formação de nível superior.

O assédio das alunas aos professores considerados “bonitos”, apesar de ser considerado um comportamento próprio das mulheres, pode ser compreendido ainda como uma forma de transgressão das fronteiras de gênero por parte das mulheres, uma vez que no jogo da conquista amorosa ainda é reservada aos homens a iniciativa de conquistar a *boa moça*¹⁹, pois “se espera que as mulheres sejam discretas no falar e no andar, tenham gestos mais delicados, sentem-se e se movimentem com graça e pudor, desempenhem-se com mais desenvoltura no cuidado de crianças e no trato com assuntos domésticos” (Louro, 1994, p.38). Mesmo havendo uma expectativa em relação ao comportamento das meninas/mulheres, estas manifestam algumas atitudes ainda consideradas mais adequadas aos homens, apesar de já vivenciarmos contestações

¹⁸ Durante o período de observação na sala de aula, um determinado professor se dirige às alunas chamando-as de “queridas” e “meu amor” e é este professor o objeto de desejo das alunas, que não economizam elogios quando este professor entra na sala de aula.

¹⁹ Batalladores – trabalhadores que fazem transporte de pessoas em bicicleta.

²⁰ O *hom-mas* como constitui um modo de ser adolescente ou jovem, em que as condutas, os comportamentos da *boa moça* e do *hom-moço* devem ir se ajustando à feminilidade e à masculinidade hegemônicas (CE Praga, 2000).

relacionamentos com a feminilidade e a masculinidade hegemônicas, que, no plano afetivo, colocam os homens como conquistadores e as mulheres como conquistadas.

Essa possibilidade de reflexão pode ser incorporada como a libertação feminina quanto à sexualidade e ao corpo, tanto por parte das jovens alunas, quanto das professoras. A partir de Louro (2004), é possível refletir este fato considerando as inúmeras representações da docência feminina, pois a entrada maciça das mulheres no magistério acarretou o controle de suas vidas e ações, através de dispositivos múltiplos, que implicaram profundos e duradouros efeitos sobre sua subjetividade, regulando desejos, falas, gestos e atitudes. Para Butler (2003), a identidade cultural de gênero só é considerada inteligível quando estabelece relações coerentes entre sexo, gênero, prática sexual e desejo, e as descontinuidades e incoerências destas relações só são possíveis mediante práticos e discursos reguladores. Dando continuidade à relação entre público e o privado leva a crer que o corpo e o desejo não têm lugar na escola, pois:

Treinadas no rumo do filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós [professoras] adotamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente. Ao decretar isso, os indivíduos entram na sala de aula para ensinar, mas se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar atenção para o corpo é tirar o legítimo de si mesma e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente (Hooks, 1999, p.115).

A negação do corpo é tarefa da escola, onde através de discursos e práticas o corpo é anulado. Na sala de aula, as professoras, especialmente, anulam seus corpos em favor exclusivamente da mente. Ao agir assim, internalizam o regulamento que diz: o lugar do desejo e da paixão é fora da escola. Isso resulta da defesa de que para que haja aprendizagem é preciso negar o Eros. O envolvimento entre professores e estudantes é, então, considerado suspeito, especialmente no momento da avaliação, pois há o temor de que o sentimento impeça a avaliação objetiva da aprendizagem. Para Hooks (1999), é preciso subverter a pedagogia que separa corpo e mente e reconhecer como legítima uma pedagogia do corpo que permita considerar o Eros como uma contribuição para a aprendizagem.

Além disso, há uma dupla moral de gênero na sociedade e que é transposta para o ambiente escolar, onde se supõe que a mulher professora deva ser correta, controlada, moderada, distanciando-se do afeto, da informalidade e de qualquer contato físico com os alunos. Aos homens professores, mais liberdade, proximidade, espontaneidade, afinal, estes se destinam ao espaço público.

A entrevista continua com a pergunta: — Então muitos homens não estão no magistério pela questão salarial? A resposta é: — Acredito que sim. — Então, o que levaria os homens a procurarem a docência mesmo com baixos salários? O desemprego, a ausência de outras ocupações no município? A vocação?

Considerações provisórias

O depoimento da Professora revela uma pluralidade de significados de gênero, que não são vividos isoladamente, pois resultam da dinâmica classe-gênero. Os significados presentes no depoimento da Professora revelam, além de outros, que esta mulher-professora acredita no homem provedor, ou seja, na masculinidade hegemônica, logo, o salário do magistério se constitui um problema para os homens-professores; que o salário da professora casada é considerado apenas um auxílio ao orçamento doméstico. Apesar dessas crenças, a Professora não ignora as transformações ocorridas historicamente na política de gênero, acarretando mudanças no comportamento de homens e mulheres, o que não impediu e nem impede a circulação de significados hegemônicos responsáveis pela diferença e pela desigualdade entre os gêneros. Para a Professora, não há diferenças na prática docente de professoras e professores, pois ambos são competentes.

Homens e mulheres na docência manifestam um conjunto de atitudes que acabam por configurar uma prática construída em meio a relações de poder. Professores e professoras vivem os gêneros a partir dos significados de masculinidade e feminilidade hegemônicos, mas é possível antever a circulação de significados produzidos por uma política cultural alternativa que altera as condutas e os sentimentos, ou seja, as subjetividades.

Por enquanto, é possível argumentar que é preciso construir uma política cultural que vise a desconstrução dos gêneros hegemônicos. Uma nova política gênero, destinada tanto aos homens quanto às mulheres, inclui novos significados capazes de produzir e reproduzir contra-significados de gênero, que mesmo provisórios orientem novas práticas.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael W. *Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BUCHER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CONNELL, Robert. A Política da Masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.
- COSTA, Mariza V. *Trabalho Docente e Profissionalismo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.
- D'INACAO, Maria A. Sobre o Amor na Fronteira. In: ALVARES, Maria L. e D'INACAO, Maria A. *A Mulher existe? Uma contribuição ao estudo da mulher e gênero na Amazônia*. Belém: GEPEN, 1995.
- D'AROSTEGUY, Ana C. *Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FRAGA, Alex B. *Corpo, Identidade e Bem-estar: o cotidiano de uma adolescente bruta comparada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GIDDENS, Antony. *A Transformação da Intimidade: sexualidade, amor e intimidade nas sociedades modernas*. São Paulo: UNESP, 1993.
- GUATTARI, Félix e ROLNIK, Sueli. *Minopolíticas: cartografias do desejo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HOOBS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira L. (org.). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997.
- LOURO, Guacira L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira L. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das Mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- LOURO, Guacira L. Uma Leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. In: Projeto História: *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*. Vol.

11. São Paulo: Brasil, 1994.

MCLAIREN, Peter. *A vida nas Escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

POULANTZAS, Nicos. *Poder Político e Classes Sociais*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STRINATI, Dominic. *Cultura Popular: uma introdução*. Trad. Carlos Szlach. São Paulo: Hedra, 1999.

TRINDADE, Eliska. *Hermenêutica do existir do homem de meia idade – paternidade, sexualidade e projetos de vida: um olhar à luz de Heidegger*. Tese de Doutorado. Ribeirão Preto: USP, 2002.

VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre-Escola e a professora. In: LOPES, Eliana M.T. FARIA FILHO, Luciano M. e VEIGA, Cynthia G. *500 Anos de Educação No Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ENTRE O CONTROLE E A TRANSGRESSÃO: A CONSTRUÇÃO ESCOLAR DAS DIFERENÇAS ENTRE OS GÊNEROS

Vilma Nonato de BRICIO
Universidade Federal do Pará

Resumo: O artigo se propõe a apresentar algumas reflexões sobre as relações de gênero em sala de aula, construídas a partir de uma pesquisa realizada nos anos de 2000 e 2001 numa Escola Municipal do Município de Alçojuá/PA. O problema da pesquisa foi como se apresentam as diferenças, especificidades e embates entre os gêneros no ambiente escolar. Este artigo traz apenas parte da análise ali realizada, na qual se discute como vai se configurando a produção de normas e normas no ambiente escolar. As desigualdades e embates entre os gêneros vão se constituindo a partir de um processo de acomodação e resistência às imposições de gênero por parte da escola.

Considerações iniciais

Este artigo apresenta algumas das reflexões resultantes de uma pesquisa realizada nos anos de 2000 e 2001 numa Escola Municipal do Município de Alçojuá/PA, em que problematizei como se apresentam, no ambiente escolar, as diferenças, especificidades e embates entre os gêneros, tendo como objetivos analisar diferenças, especificidades e embates entre os gêneros no ambiente escolar; compreender como a escola através de suas práticas, ações, normas e relações contribui para a construção dos gêneros e mapear alguns dos mecanismos e investimentos realizados pela educação extra-escolar para construir sujeitos masculinos e femininos, de acordo com os padrões estabelecidos na sociedade.

O estudo foi realizado partindo no enfoque de pesquisa qualitativa, que dá ênfase à dinâmica histórica que constrói o sujeito cognoscente, na busca da compreensão do mundo e da explicação dos fatos. As abordagens qualitativas primam por métodos que podem captar dados que se prestam à análise da ação social e ainda possibilitam a conjugação de diversas técnicas adequadas à captação de informações (Lugrètte, 2000).

Para tentar desvendar os meandros que configuravam minhas inquietações, optei por fazer um estudo de caso do tipo etnográfico²⁵, em que, através da observação participante (188 meses – duas vezes por semana) e de entrevistas não diretivas²⁶ (com onze professores/as²⁷ e duas mães), pude obter informações visíveis e perceptíveis, bem como apreender opiniões e visões de mundo que emanavam nos discursos. Fiz observação apenas na única turma de 4ª série da escola pesquisada, formada por adolescentes que estão num período em que se tem uma cobrança intensa com relação aos padrões masculinos e femininos veiculados e valorizados pela sociedade e pela escola. Também observei a turma de 4ª série nos momentos em que os alunos estavam fora de sala de aula, tais como: entrada e saída da escola, recreio, aula de educação física, momentos em que os relacionamentos fluíam sem muita intervenção dos adultos.

O enfoque metodológico que adotei para a pesquisa permitiu que eu reunisse um volume extenso de informações, mas, para não empreender um estudo muito ambicioso, fiz um exercício de análise a partir de três eixos, a saber: 1) a construção dos gêneros no cotidiano escolar; 2) a relação entre gênero, trabalho infantil e rendimento escolar; e 3) a relação entre corpo e gênero na infância e na adolescência. Neste artigo, retomo apenas algumas das discussões que faço no trabalho, a partir do primeiro eixo de análise: a construção dos gêneros no ambiente escolar.

Este artigo visa trazer uma reflexão sobre essa temática ainda trabalhada de forma tímida no contexto escolar, mostrando a necessidade de se discutir de forma mais abrangente e consistente essas questões, seja no âmbito acadêmico ou no contexto das escolas de Educação Básica.

1. A construção das diferenças entre os gêneros no espaço escolar

Há algum tempo a escola acolhe, em um mesmo espaço físico, me-

²⁵ O estudo de caso do tipo etnográfico apresenta as características da etnografia, ou seja, a delimitação de um caso particular, similar a outros, mas distinto pelo seu valor em si mesmo, e a utilização de técnicas associadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista intersetiva e a análise de documentos (Ludke; André, 1986).

²⁶ Na entrevista não diretiva, a conversação é iniciada a partir de um tema geral, o que permite a quebra de inibições e propicia o diálogo (Hagoette, 2000).

²⁷ A entrevista com a professora da 4ª série foi mais intensa por ser da série que eu estava observando, e neste artigo retomo apenas a análise que fiz de alguns trechos dessa entrevista.

homens e meninas, o que não significa uma situação de igualdade, pois "a sexualização de crianças e jovens brasileiros se processa de forma sexualmente diferenciada" (Rosemberg, 1994, p.39).

A teorização sobre as relações de gênero vem problematizar essas e outras questões que nos inquietam e que particularmente me lançaram neste campo de estudo. O desenvolvimento da teorização de gênero está diretamente ligado à história do movimento feminista, que ressurgiu na década de 60, não mais como bandeira de luta política, mas com preocupações teóricas que resultaram na publicação de vários trabalhos que davam visibilidade às mulheres (Louro, 1997).

Nesse contexto de conquistas políticas e teóricas, as feministas anglo-saxãs passam a utilizar *gender* como distintivo de sexo, rejeitando o determinismo biológico e enfatizando "o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (Scott, 1995, p.86). O aspecto social ressaltado nesse conceito exigiu não só o afastamento de posições essencialistas sobre os gêneros, mas também que se pensasse sobre as mulheres e os homens de forma pluralizada, visto que no interior de uma mesma sociedade as concepções de gênero se diferenciam, adquirindo particularidades ao se articular com outras dinâmicas culturais e sociais como a etnia, a raça, a classe, a religião, a idade, a nação.

Scott também enfatiza que "o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder" (1995, p.88). Ela tem por base a concepção de poder de Foucault, para o qual este é como "uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade" (1987, p.29). Nessa concepção de poder, não há lugar para a noção de mulheres e homens como categorias essencializadas e hierarquizadas, pois no exercício do poder entram em jogo diferentes "dispositivos"¹⁶, que não são aceitos de forma passiva, mas contestados, resistidos.

Para Louro, "gênero se refere à construção social e histórica de sujeitos masculinos ou femininos, em consonância com as condições de cada sociedade, num processo de relação" (1994, p.36). Nesse processo de relação, há uma constante negociação, na qual estão envolvidas relações de poder, em que há assimilação, mas também resistência diante das imposições de gênero. Segundo Louro (1997), a precensão é entender gênero como constituinte da identidade do sujeito, que para Hall (2003) é transitória e contingente, podendo ser assumida de acordo com o momento ou a forma em que é interpelada. Entretanto, no espaço escolar percebi que as identidades

¹⁶ Foucault (1987) define o dispositivo como um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas...

eram polarizantes, pois a Professora Marilda¹⁹ demonstrava, através de suas falas e gestos, que esperava que meninos e meninas assumissem posturas e comportamentos específicos, que eles e elas ocupassem lugares determinados, o que, segundo Scott (1995), impede que as múltiplas feminilidades e masculinidades sejam visibilizadas. Podemos perceber essa oposição binária também em sua fala. Ao perguntar à Professora como é o comportamento das meninas e dos meninos na sala de aula, ela responde:

As meninas são mais amigas, elas já têm aquele instinto de mulher, é mais fácil lidar com elas, elas prestam mais atenção na aula (...). Os meninos só querem saber de molecagem, ciência, isso já vem de natureza (...) (Prof.^a Marilda, 4^ª série).

Essa fala da Professora apresenta alguns pontos para reflexão: primeiro, esse argumento define a expectativa em relação às meninas e aos meninos, assim como as atitudes, os comportamentos considerados apropriados para cada uma/a, dentro da configuração de masculinidade e feminilidade hegemônicas, marcando desse modo as diferenças entre as referidas categorias.

A masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, naturalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. (Connell, 1995, p.188).

A masculinidade hegemônica é construída desde a infância, definindo-se como geral a partir de comportamentos como racionalidade, agressividade, coragem, virilidade e força. Esses significados²⁰ são construídos em oposição aos significados femininos considerados normais, tais como a docilidade, a fragilidade, a amizade, o carinho, a calma e a polidez, requisitos importantes para o desempenho de duas identidades consideradas indispensáveis para as mulheres: *ser esposa e mãe*. A expectativa em relação às meninas é que estas apresentem essas atitudes e comportamentos esperados

¹⁹ O nome da professora da turma é fictício, assim como o da aluna Amanda. A professora da 4^ª série tem formação em Magistério em nível médio e está há quatro anos na docência na mesma escola. Além de professora, é esposa e mãe de dois meninos.

²⁰ Entendo este significado aqui como valores, crenças, atitudes e comportamentos que impõem ou contribuem para a vida social e cultural. Os significados construídos pela Professora sobre os gêneros não são os únicos possíveis (Escosteguy, 2001).

das mulheres. Em relação aos meninos, espera-se que sejam dispersos na sala de aula, agitados e às vezes até agressivos e demonstrem interesse pela sexualidade, expressada aqui pelo termo "saliência"¹⁴.

Os rapazes são pressionados a agir e sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto (...). A maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, a repressão de seus sentimentos (Connell, 1995, p.189).

Essa configuração de masculinidade justifica o comportamento mais enérgico, enfático, dos meninos, fruto da qualificação positiva atribuída à relação masculinidade-agressividade, assim como reprime a possibilidade de construção de uma masculinidade e feminilidade alternativas. A partir desse padrão de gênero, não se compreende que em uma mesma sociedade podem existir várias configurações de masculinidade, assim como de feminilidade.

O segundo ponto de reflexão deste depoimento da Professora Marilda refere-se à relação entre gênero e razão. Quando a Professora diz que os meninos "prestam mais atenção na aula" reitera um argumento que, segundo Walkerdine (1995), coloca as mulheres em posição inferior em relação ao raciocínio, e os homens em posição de superioridade intelectual. As meninas, ao serem consideradas atenciosas, dedicadas, esforçadas, são qualificadas com menos capacidade intelectual, exigindo o empenho pessoal para conseguir bons resultados, enquanto que os meninos são vistos como dotados de razão, de inteligência (natural), sendo que seus resultados escolares insatisfatórios são avaliados como consequência de sua "molezaquinha que já vem de natureza". "Ela [a mulher] é constantemente condenada por não raciocinar e igualmente reprovada se o faz. Sem raciocínio é visto como constituindo uma ameaça à masculinidade raciocinante" (Walkerdine, 1995, p.203). Ao associar o pensamento masculino ao raciocínio, constrói-se uma feminilidade não-racocinante, censurada por não-racocinar. Mas, se a mulher raciocina, também é criticada, pois está ameaçando a masculinidade hegemônica e também transgredindo as fronteiras de gênero, já que a razão não é considerada uma de suas qualidades.

¹⁴ Este último aspecto exige um outro nível de reflexão, que relaciona gênero e sexualidade, que não será retomada detalhadamente neste artigo.

Está claro que essa fala marca as diferenças entre os gêneros que são reforçadas pelo próprio processo educacional, que cria um conjunto de expectativas e atribuições bastante complexas e contraditórias para cada gênero. De acordo com Louro, essas distinções são produzidas “nos currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação, que são seguramente, fonte das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe” (1997, p.64). Dessa forma, é necessária uma reflexão atenta do espaço escolar e de seus “dispositivos”, que contribuem para estabelecer hierarquias, desigualdades, diferenças entre os gêneros em sua ambiência.

2. O controle e a transgressão na construção das diferenças entre os gêneros

As tentativas de fixar as identidades de gênero no espaço escolar, não permitindo ultrapassagens da fronteira, às vezes são frustradas, pois, assim como há aceitação, há contestação das imposições de padrões de gênero. Ainda falando da diferença de comportamento das meninas e dos meninos na sala de aula, a Professora exemplifica: “no ano passado eu tive uma aluna que, (...) ela, ela gostava de ficar brincando na rua, (...) então o comportamento dela era igual o dos meninos” (Profª. Marilda, 4ª série).

Esse depoimento nos revela duas importantes situações do processo de construção de identidades femininas e masculinas. A primeira se refere à própria produção dos significados de gêneros, pois está reproduzindo uma imagem sobre eles, imagem esta que se insere nos corpos dos sujeitos, traduzindo-se em gestos, posturas, comportamentos construídos social e historicamente pela sociedade.

A segunda situação é com relação à contradição própria das negociações culturais, sociais, políticas e históricas que ocorrem na construção das identidades. O significado de feminilidade, implícita nesse depoimento, é de domesticidade, ou seja, à menina é reservado, pela família e pela escola, o espaço privado, no seio do lar, visto que ela é referenciada pela maternidade. Ainda podemos perceber a polarização em que são colocados meninas e meninos, que têm seus espaços demarcados e suas atitudes e comportamentos controlados em contraste ao gênero oposto:

Gestos largos, a fala forte, as pernas abertas, a dedicação de tarefas que exigem força física, o maior desembaraço nas ações públicas etc., são usualmente atribuídas aos homens, enquanto

que, em contrapartida, se espera que as mulheres sejam mais discretas no falar e no andar, tenham gestos mais delicados, sentem-se e se movimentam com graça e proeza, descobriam-se com maior desenvoltura no cuidado de criança e no trato com assuntos domésticos (Louro, 1994, p.37-38).

São essas expectativas que se têm em relação às meninas e aos meninos e que aquela fala demonstra. Uma fala aparentemente desinteressada, desprovida de intenções, revela-se capaz de se tornar verdade ao ser subjetivada e assim provocar o silenciamento de um desejo, visto que deixa transparecer o preconceito relacionado ao exercício por uma menina de uma atividade reconhecida como sendo masculina.

Percebo ainda duas possibilidades de reflexão sobre essa fala: uma se refere a algo que já assinalei anteriormente, a possibilidade de negociação na construção das identidades de gênero que pode levar à transgressão das fronteiras de gênero, e outra se refere à consequência dessa atitude. Essa aluna, a quem eu chamei de Amanda⁶², e outras meninas que ousam transgredir os padrões de gênero primeiro demonstram que a feminilidade hegemônica está sofrendo algumas modificações ao longo da história, a partir das contestações de identidades femininas hegemônicas, submissas, dóceis, mas em seguida elas "pagam" um preço por essa transgressão. Carregam sobre si o estigma de ter um comportamento considerado "desviante", "anormal", o que pode, segundo Deborah Britzman (1996, p.76), ser interpretado como "caminho para a homossexualidade", visto que há estreitas imbricações entre gênero e sexualidade.

Constantemente, na sala de aula, a Professora chama a atenção de Amanda, dizendo: "Você precisa se comportar como uma moçinha, ser mais cuidadosa com a sua aparência, porque fica feia essa atitude para uma adolescente, uma menina" (fala da Professora Marilda, 4ª série)⁶³. Essa fala pode fazer parte do que Britzman (1996, p.78) chama tentativa de "(re)feminização", que busca realizar uma "correção identitária". Considerada uma "transgressora", Amanda sofre um bombardeio incessante de versões normalizadoras, para que venha assumir o gênero não como "correto" para uma menina, o feminino, não um alternativo, mas sim o hegemônico.

⁶² Amanda (nome fictício) estudou na turma da Professora Marilda nos anos 2000 e 2001.

⁶³ Anotações do diário de campo referentes à observação do dia 13 de abril de 2000.

Essa "correção identitária" atuará prioritariamente sobre o corpo que, segundo Foucault, "está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações...", para torná-lo "submissos e exercitados, corpos dóceis" (1987, p.126-127). Dessa forma, não só a escola, mas também outras instituições, como a família e a igreja, se encarrega de disciplinar o corpo, organizando o tempo e o espaço de corpos masculinos e femininos.

A expectativa com relação ao gênero considerado "correto", o controle do corpo e a delimitação dos espaços e tempos na infância e adolescência são mecanismos para que as configurações de masculinidade e feminilidade hegemônicas presentes nas várias instituições sejam aceitas, pois estas são enfocadas nas diversas situações que meninos e meninas experienciam cotidianamente.

Nessa multiplicidade de situações produtoras de desigualdades e diferenças entre os gêneros, em que às vezes tudo começa a parecer tão estável, definido ou, por outro lado, tudo parece estar se transformando, percebi que as certezas e definições de gênero começam a ser desestabilizadas, ora demonstrando que continuam as mesmas, apenas sendo re-significadas por novos sujeitos e lugares, ora evidenciando algumas subversões dos padrões de gênero hegemônicos. A movimentação social dos novos tempos se acomoda e ao mesmo tempo resiste, mostrando os impasses e contradições que ocorrem na construção das identidades de gênero.

Conclusões parciais

Ao analisar as informações obtidas durante a observação participante e através das entrevistas, pude perceber os diferentes mecanismos utilizados para estabelecer e justificar as diferenças e desigualdades entre meninos e meninas no ambiente escolar, como atos simples, como usar o masculino genérico considerado "natural" e atos mais complexos, específicos e contraditórios, como a discriminação e a rotulação de meninos e meninas que apresentam comportamentos, posturas, gestos e/ou atitudes considerados do gênero oposto.

A discriminação de gênero e a rotulação se apresentam de forma diferenciada para as meninas e para os meninos. Enquanto para as meninas a "preocupação" se concentra no corpo, no que diz respeito à aparência, às vestimentas e aos acessórios ditos femininos, para os meninos se volta para a questão da sexualidade, pelo "medo" de que estes não

assumam a identidade sexual considerada “correta”, percebida principalmente através de comportamentos como a agressividade, a coragem e a racionalidade.

Apesar de todo um investimento para a conformação dos gêneros em “papéis” e “padrões” determinados, meninos e meninas rompem cotidianamente com modelos impostos pela sociedade, demonstrando ultrapassar as fronteiras de gênero, porém sem questionar as diferenças e desigualdades de gênero no ambiente escolar, tanto que oscilam entre a aceitação e a resistência, assumindo ora posturas sexistas, ora posturas não-sexistas.

Diante dessa realidade, percebi ainda mais a necessidade de se questionar as relações de gênero no ambiente escolar, estranhando práticas, relações, comportamentos aparentemente banais, mas que, no entanto, (re)constróem identidades masculinas e femininas. É preciso, então, ficarmos atentos/as às formas de se construir desigualdades e diferenças, o que exige perspicácia intelectual e disposição para nos lançarmos a novos empreendimentos investigativos.

A pesquisa me possibilitou uma compreensão da escola como um espaço generificado, onde as identidades de gênero vão se construindo, entre o controle e a transgressão, mediados pelos inúmeros mecanismos que se articulam na tarefa de “fabricação” dos sujeitos femininos e masculinos, e, ao fazê-los, chocam-se e se combinam de diferentes formas, demonstrando a instabilidade dessas identidades que vão sendo construídas, num processo de negociação com outras identidades.

Portanto, reafirmo aqui a necessidade de assumirmos o gênero como categoria analítica para compreendermos não só os relacionamentos entre homens e mulheres e as feminilidades e masculinidades, mas também para fazermos uma reflexão acerca da escola, seus espaços e sujeitos a partir de novas perspectivas teóricas. É preciso que estejamos sempre dispostos a questionar o que nos parece banal, estranhando a rotina.

BIBLIOGRAFIA

BRECHO, Vilma Nonato de. *Gênero e Educação: um estudo sobre as relações de gênero na sala de aula no município Meja*. Trabalho de Conclusão de Curso. Abaetetuba: UFPA-Campus Universitário do Baixo Tocantins, 2001. Orientadora Prof.^a Dr.^a Josenilda Maués.

IRLITZMAN, Deborah P. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*. Vol. 21 (1), jun/jul., 1996.

CONNELL, Robert. A Política da Masculinidade. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n.2, jul/dez, 1995.

ESCOSTEGUY, Ana C. *Cartografias dos Estados Culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michael. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

HAGUETTE, Teresa M^a Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do Gênero. In: Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP Vol. 11. São Paulo: Brasil, p.31-46, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e Gênero no Brasil. In: Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP V. 11. São Paulo: Brasil, 1994.

SCOTT, Jean. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Vol. 20 (2), jul/dez, 1995.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

Joel CARDOSO**
Universidade Federal do Pará

Resumo: O artigo põe em evidência o fato de que a Literatura, como componente do processo de formação educacional, deveria ser colocada como um veículo (regionalizado) que desenvolve e locutem à sua dimensão humana, à sua capacidade de ser e estar de forma analítica no mundo. As insatisfações educacionais encontram-se diante de situações-limite que interpelam e exigem atores que interajam e amonem nelas. Perguntando se apenas o horizonte da discussão e da práxis política é suficiente para uma resposta a essas urgências, propomos a concepção de uma prática pedagógica que se insira numa contextualização mais ampla. Transitando pelo academicismo teórico, mas não descestrado do senso comum, o profissional de Educação que trabalha com Literatura poderia, prioritariamente, buscar um sentido prático e imediato para o seu fazer docente, estabelecendo permanentemente pontes entre o saber veiculado e a vida, propondo eles que contextualizem sua proposta pedagógica, investindo-a de significação. O trabalho proposto, ainda, uma reflexão que se fundamenta no diálogo estabelecido entre a obra e o leitor, ou ainda, entre o que se lê e o conjunto em que o leitor está inserido.

Introdução: o contexto educacional

Parece cada vez mais difícil conceber um sistema de imagens ou objetos, cujos significados possam existir fora da linguagem. (...) Haverá um sistema de signos que possa dispensar a linguagem articulada? A palavra não será o elemento de difusão fatal de qualquer senso significativo?

Roland Barthes

** Doutor em Literatura Brasileira e Intersemiótica, professor da UFPA.

A Literatura, inserida na própria vida, não só proporciona lições de e sobre a vida, como também proporciona prazer, divertimento. A Literatura, em sua multiplicidade de formas, só se realiza efetivamente no ato de ler. Ler é colocar, ludicamente, a nossa fantasia em férias. Uma das muitas maneiras de expressão da Literatura, a Poesia é deslumbramento, descoberta, paixão, mas, sobretudo, mistério, mistério profundo. No universo da Literatura, os textos, quaisquer que sejam eles, existem para que nós nos deleitemos com eles; para que nos desvendem recantos interiores; para que nos devolvam a nós mesmos; para nos fazer transitar por veredas que, sem ela, a Literatura, continuariam permanentemente interditadas; para nos mostrar o que enxergamos, mas não vemos; para conferir sentido à vida, às coisas, aos seres.

As formas Narrativas, por sua vez, são viagens, excursões à exterioridade dos seres, possibilidades de ir e vir, puro deleite, descobrimentos, identificações, mas, também, estranhamentos, rupturas. São, por outro lado, incursões ao interior do ser, desvendando recantos densos, sombrios, processos de auto(re)conhecimento ou de distanciamentos, perplexidades.

É por isso que, entre outras possibilidades, resolvemos nos dedicar ao ensino da Literatura, para, num exercício pleno de liberdade, poder perambular por idéias, tramas, tempos, espaços, universos, enigmas, receios, pressentimentos, contradições...

Como professor de Literatura Brasileira e Teoria da Literatura, todos os anos, ao iniciar nossas aulas na graduação e, mesmo na pós, defrontamo-nos com uma situação no mínimo caótica. Temos diante de nós uma platéia oriunda das mais diversas camadas sociais e culturais, díspares em tudo. Sentimo-nos, no entanto, na obrigação de encontrar um denominador comum para que possamos iniciar, com alguma eficácia, a nossa prática. Se a realidade é essa e, de certa forma, nós já sabemos de antemão que esse seria o quadro com o qual nos defrontaríamos, o que fazer?

Via de regra, os nossos alunos, em que pesem algumas brilhantes exceções, lêem pouco. Se fizermos um balanço, nas turmas de Letras, nosso público alvo, o saldo sempre deixa a desejar. Mesmo entre os docentes da área, poucos são os que transformam a leitura em prática prazerosa.

A Literatura, de uma forma geral, perdeu lugar para a televisão, para os jogos eletrônicos, para a Internet. Massificados por uma ditadura de imagens que se processa num ritmo vertiginoso, abdicamos paulatinamente da nossa capacidade de reflexão. É pior: acostumamo-nos com isso.

Sem dissociá-los, vamos perpassar, neste artigo, por universos demasiadamente abrangentes: a Educação e a Literatura, ambos submetidos a uma perspectiva humana, que, resgatando os valores estéticos, consigam chegar aos valores éticos, tentando, por esta via, alcançar a essencialidade que nos forma. Pode parecer, *a priori*, demasiadamente pretensioso. E é. Pode ser, ainda, que tenhamos que nos reportar ao velho novamente. Não importa. Há temas que, por mais debatidos que sejam, nunca o são suficientemente. Na caótica conjuntura em que se estrutura a contemporaneidade, quer dizer, em um mundo desastrosamente competitivo e globalizado, importa criar, por todos os meios e formas, momentos de reflexão sobre os rumos que tentamos imprimir à Educação, principalmente no que concerne à prática docente, para que possamos criar, solidária, ética, ou seja, compartilhadamente, alternativas plausíveis e convincentes para um entendimento desse mesmo mundo, dessa realidade que nos abarca, e ainda, da trama que compõe o intrincado jogo de interesses nos quais estamos, consciente ou inconscientemente, inseridos, para que, só então, possamos repetir, com as condições de que dispusermos, a consolidação de um mundo mais justo, mais ético e, conseqüentemente, mais humano.

Utopia? Talvez. Mas sem ela, de lá muito já não estaríamos militando na Educação.

Temos plena convicção de que a amplitude de alcance, tanto na propagação quanto na assimilação da cultura, transcendendo os limites regionais, geográficos, sociais, políticos, econômicos, pretende e precisa urgentemente se estabilizar, num futuro muito próximo, em alcances no mínimo mais confiáveis, em parâmetros um pouco mais sólidos, numa acomodação global, que atenda realmente as necessidades e os anseios coletivos do planeta.

A palavra, aliás, muito em voga, que tem servido como paradigma, ponto de partida para uma tomada de posição entre os educadores, é cidadania. Ser cidadão é, antes de tudo, ter direito pleno à vida. Esmos, pois, ante um dilema. Paradoxalmente, se, como docentes, com a nossa prática, formarmos potencialmente cidadãos, teremos, indubitavelmente, uma clientela que porá em cheque, não só a nossa prática docente, normalmente precária e ultrapassada, como o próprio sistema educacional, se analisado tal como se viabiliza no momento. Na maioria de nossas instituições de ensino todo recende a passado.

Urge, portanto, refletir sobre a nossa trajetória docente, que, como permanentes formadores de opinião, deve propor uma formação volta-

da, fundamentalmente, para o resgate consciente do cidadão, a fim de que possamos vislumbrar uma prática – Arte – que priorizasse o resgate da capacidade de pensar, de refletir do homem e, em última instância, a obtenção de uma efetiva melhoria no nosso sistema educacional no que diz respeito ao exercício consciente e reflexivo de leitura. O homem, agindo reflexivamente, pode, em se modificando, promover também nos demais mudanças salutares, interferindo no meio em que atua, contribuindo, assim, para uma conscientização coletiva. Para tanto, faz-se necessária uma análise dos pressupostos éticos que regem os procedimentos conjunturais da sociedade moderna.

1. Da leitura

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me neste universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra.

Bakhtin

Sabemos, com Paulo Freire, que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra. No entanto, é bem verdade que, depois da aquisição da leitura da palavra, a leitura de mundo se processa em outro patamar. Uma leitura interfere na outra, modificando-a. Tão incorporada à vida moderna, nós nos surpreenderíamos se, eventualmente, nos perguntássemos o porquê da leitura. Lemos para lançar novas dimensões ao horizonte do olhar, do ver, do examinar. Lemos para analisar, questionar, saber, tomar conhecimento, concordar, discordar, opinar, propor, reivindicar, mas, momentaneamente, para que se instaure um diálogo permanente entre texto e leitor.

Nós não somos, obviamente, sistemas fechados. Quando temos os nossos limites definidos, quando expomos as nossas diferenças, mesmo, ainda, quando exteriorizamos as nossas aspirações, temos que, permanentemente, estar atentos para (re)direcionar as nossas exigências, de forma a harmonizá-las com um contexto mais abrangente. Temos, ainda, que trazer de forma contínua, claros para nós, o pressuposto de que os nossos desejos não são pontos isolados, pontos estanques, mas que eles alham pontilhados por múltiplos desejos, por uma variedade

cravante de fantasias, por sonhos (in)confessáveis, por aspirações inconfessáveis. Aquilo que é bom para um indivíduo tem que ser, ou pelo menos deveria ser, necessariamente, bom para os demais. Cada ser humano é um universo em permanente e imediata conexão com tudo aquilo que o rodeia. Os limites dependem, para cada um, da abrangência de sua centralidade, da sua capacidade de ser e de agir. Nós somos o que somos porque os outros, sempre os outros, e, às vezes, à nossa revelia, acabam por nos conferir à imprecisa dimensão da nossa ser.

Antes da aquisição da leitura como a conhecemos formalmente, já eramos, indubitavelmente, leitores. Todos nós somos seres que, para sobreviver, somos inapelavelmente condenados à leitura. Aprendemos a ler desde a mais tenra idade. E essa leitura, capacidade de compreensão, de apreensão, viabiliza-se em processos de decodificação e, também, em processos de decodificação inteligíveis e interativos das mais diversas mensagens. Formal ou informalmente, lemos, por exemplo, a realidade que nos circunda, as fisionomias, os fenômenos da natureza, os gestos e as reações, as manifestações artísticas, as criações do homem em todas as modalidades, enfim, para que continuemos vivos, lemos, ininterruptamente, o mundo em sua ampla e diversa complexidade.

Lemos pelos motivos mais distintos: compreender esse mundo que nos abarca, mundo cada vez mais complexo, mais exigente; entender outros discursos que nos complementam, auxiliam, aconselham, anulam, causam prazer, despertam para as potencialidades daquilo que somos. Lemos, também, para que possamos empreender um caminho que nos leve a nós mesmos, estabelecendo uma via interior de auto-retrato. Lemos para que nos tornemos aquilo que, através de um processo de auto-revelamento, potencialmente somos e, muitas vezes, nem mesmo nos damos conta. E, porque, em algumas ocasiões, ao nos debruçarmos com determinados textos, nós nos descobrimos, nos identificamos e achamos por nós mesmos, por nos sentir imersos com os fatos, as situações, as personagens, as diversas maneiras de ser e de agir. Fazendo-nos escapar da solidão, a leitura promove um diálogo permanente com outros textos, outros contextos que servem de referência e estão na base do entendimento das mensagens veiculadas pela leitura. O que importa é que esse diálogo entre o leitor e o texto esteja permanentemente ativado no ato da leitura, quer para que nós nos harmonizemos com o que está sendo transmitido, quer para que nos confrontemos com o que está sendo exposto. Lemos, enfim, para nos sentirmos vivos, atuantes, vivos. Vivos para atuar, para ser, para viver, para estar, para conquistar, para estabelecer e romper elo que, especularmente, através

do olhar do outro, confirmamos identidade e sentido ao nosso viver, à nossa forma de ser e estar no mundo.

2. Educação, Literatura e Humanismo

Em lugar de professor, com tradições fortemente "didáticas", o coordenador de debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar de programas alienados, programação conjunta, "reduzida" e "codificada" em unidades de aprendizagem.

Paulo Freire

A crise da contemporaneidade que vivenciamos – entendendo crise no sentido plural – não é nova. O caos contemporâneo se explica, em parte, por uma aplicação reiterada de fórmulas que não deram certo, pela importação de idéias que, aplicadas com sucesso a outros contextos, entre nós, não se mostraram eficazes; mas, sobretudo, por uma acomodação inexplicável a um contexto no qual relutamos interferir. Muito se tem falado, porém pouco se tem avançado. Cultural e economicamente continuamos, ainda e infelizmente, sob muitos aspectos, colonizados. Claro que avançamos. E muito. Mas muito ainda tem que ser feito.

A Literatura, por ter a possibilidade de poder se inserir em todas as instâncias do saber humano, tanto do plano da nossa objetividade, quanto, sobretudo, da nossa subjetividade, nos dá, também, a possibilidade de transitar analítica e reflexivamente por múltiplas áreas do conhecimento. Entendemos a Literatura como a criação, artisticamente elaborada através do discurso, de uma nova realidade, realidade que, uma vez discursiva, se viabiliza ficcionalmente. No entanto, o ponto de partida para que façamos a análise dessa realidade continua sendo, como não poderia deixar de ser, o nosso mundo real, as nossas experiências vividas. A Literatura pode servir como um espelho da realidade, refletindo-nos tal qual somos. Nessa perspectiva, a título de ilustração, toda a produção realista, desde a antiguidade clássica até a produção contemporânea, formou uma longa tradição. A ilusão da apreensão da vida real – perpassada pelo bem e pelo mal, com suas virtudes, seus vícios e mazelas – foi uma proposta bem no sabor do realismo literário. A Literatura, por outro lado, pode (e deve, se for o caso) contestar essa realidade. Nesse sentido, temos, também, tanto na prosa quanto na poesia, um repertório muito grande. Uma outra possibilidade da Literatura é a criação de uma outra realidade, por

vezes desvinculada da lógica que rege a nossa realidade próxima, vizinha, cotidiana. Num fuga à nossa realidade imediata, depositar-nos-íamos, então, com o fantástico, com o maravilhoso. A obra literária criaria, neste caso, uma outra alternativa analítica desvinculada dos valores que regem a verossimilhança. Sem abdicar da nossa lógica, da nossa objetividade, somos impelidos e levados de roldão a um mundo em que a magia, o fio-de-conta, o implausível nos arrebatam. O que conta não é a verdade externa, mas uma outra, interior, coerente apenas com o discurso ficcional. Em qualquer dos casos, porém, o universo literário é o da possibilidade de representação, criando, artisticamente, a sua própria maneira de ser real ou irreal, próxima ou distante, verossímil ou inverossímil. Embora ainda ficcionalmente pela Literatura, a realidade, ao se converter em objeto de análise, tem sempre como parâmetro genésico a nossa realidade. É só através do nosso conhecimento desta que chegamos, entendemos e concebemos aquela.

Ser professor – sobretudo o de Literatura! – é desarrumar idéias, e mexer no que está acomodado, nas convenções. É provocar as reflexões¹⁶. A Literatura nos dá a possibilidade de transitar pelos sêntios há muito abandonados do nosso interior, pelos desvãos insuspeitados de nossos receios e fantasias. De que nos interessariam, então, se assim não fosse, as idéias de autores que nos precederam há séculos? A Literatura é o acesso à reflexão sob outras perspectivas, sob outras dimensões de que nem sequer suspeitávamos. Lemos pelo prazer da instauração de um diálogo e não necessariamente para concordar com o autor, ou apenas discordar dele. Lemos para desvendar outras dimensões do indizível, do inconfessável, do implausível. Lemos pelo prazer da descoberta do inusitado, para arejar e redimensionar, reavaliar, recompor as idéias. Lemos para nos informar, para formar, mas, sobretudo, para reformar.

Faço, ainda, à instabilidade e à insegurança da vida moderna, à corrupção que norteia a permanência no poder em todos os níveis (leia-se o nível político, passando pelo artístico e chegando ao acadêmico), acabamos por nos acomodar, neste cenário contemporâneo, aceitando, como normais, comportamentos antiéticos, valores questionáveis, posturas abomináveis. Isso tudo é tão velho quanto o ser humano. Sabemos que ilimitada é a ambição humana. Se não alterarmos para o contexto, nos procedimentos, passamos a incorporar a nossa subjetividade, a nossa maneira de pensar e agir, sem que percebamos. A Literatura, um eterno

¹⁶ Ver, nesse sentido, Jurek (1994).

antídoto, nos devolve a nós mesmos. É um alerta, um chamado à reflexão. A Literatura traça perfis nos quais, por um lado, nos reconhecemos ou com os quais, num extremo oposto, travamos uma relação de estranhamento. Emocionamo-nos, num processo identificatório, ou rejeitamos, numa recusa àquilo que o texto nos apresenta. Grassa, na modernidade, um acentuado teor de desumanidade, que, por força de uma prática reiterada, passou a ser considerado o normal, gozando de uma aceitação irrestrita. Difícil é, hoje em dia, ter coragem de pensar contra a corrente, e os poucos que se aventuram a fazê-lo, mesmo quando reconhecidamente embasados pelo espírito de solidariedade e de uma postura ética, além de minoritários, são considerados seres utópicos e sonhadores. Em suma, não são levados a sério, porque se constituem pequenas facções facilmente controladas pelos organismos detentores e manipuladores do poder.

No ato de leitura, espaço essencial da liberdade e do prazer, vislumbramos a possibilidade de vincular os textos, os temas, às práticas de vida. Conectadas ao mundo do leitor, as aulas de Literatura poderiam ser, na verdade, aulas de vida. É tarefa do professor o estabelecimento do elo que evidencia e propicia as pontes necessárias entre o texto e a vivência do aluno, contextualizando os enunciados com a realidade imediata desse leitor. Se vinculada à realidade, a aula de Literatura nunca será desinteressante.

Buscamos, desde sempre, completude e identidades. No planeta, uma legião majoritária de desfavorecidos pela sorte pede socorro. Num tempo de violência e insegurança, não temos mais tempo para as reflexões. Faz parte da nossa competência docente criar esses tempo e espaço para a reflexão, para o prazer no contato e exercício com a palavra. Cada vez mais carecemos de faces que nos individualizem, que nos tornem únicos, reconhecíveis. Consumistas inveterados, todos nós nos tornamos anônimos entre anônimos. Tudo tem uma urgência inócua e sem importância. Privilegiando as aparências, tudo se torna descartável, inclusive os valores humanos. Somos, lamentavelmente, não mais o que somos, mas o que temos. Conscientes dessa conjuntura, como educadores, temos que nos orientar para que invistamos numa nova maneira de preparar o leitor, sobretudo o jovem, conscientizando-o, se possível desde os primórdios, da importância de sua postura ante tudo isso que o espera na sua trajetória como cidadão amante. Quando tomamos consciência do nosso papel no mundo, se é que tomamos, estamos tão contaminados pela ideologia da acomodação vigente, pelos hábitos culturais arraigados, que não mais conseguimos pensar fora do que,

consciente e, na maioria das vezes, inconscientemente, assimilamos.

Difícil – mas não impossível – é resgatar a lógica do nosso modo de pensar. Raramente nos aventuramos a pensar fora dos padrões pré-estabelecidos. Para quê? É muito mais fácil a acomodação dentro de um cânone que tacitamente assimilamos nos discursos convencionais do cotidiano que questioná-lo quanto à sua plausibilidade, aplicabilidade e eficácia. E, assim, vamos perpetuando irresponsavelmente uma sociedade que privilegia o (pré)estabelecido, o poder vigente, incorporando, sem sentir, à nossa prática pedagógica as incoerências comportamentais. É grande, salientamos uma vez mais, o risco de nos apegar impensadamente às tradições sem perpassá-las pela crivo da reflexão, da ética.

As diferenças culturais de cada região do planeta deveriam constituir, cada qual à sua maneira, a grande orquestração que, harmonizadas, resultam no tom do contexto globalizante. As tradições – há ainda quem o negue? – são o alicerce do poder de inovação. Não se trata, obviamente, de negar ou rejeitar o passado. Só recuperando e preservando criticamente o passado, podemos criar conscientemente. Temos que aprender com o passado, para não repetir *ad infinitum* os mesmos equívocos. Porém, mais do que preservar esse passado, temos que conferir validade às posturas que se ocultam, veladas pela tradição, de forma que, ao adaptá-las, ou resgatá-las para a vida moderna, reflexivamente, possamos reavaliá-las quanto à possível aplicabilidade no contexto moderno.

Uma outra dimensão ainda deveria ser buscada quando trabalharmos com a Literatura: o prazer. O prazer propiciado pelo belo, pelo estético, pelo lúdico, pela fantasia, pelo desconhecido, pelo inusitado. Somos seres irremediavelmente ávidos de beleza, de prazer. Somos seres em busca permanente. Somos insatisfeitos. Podemos, através da Literatura, resgatar novamente a busca da beleza, da verdade, do ético. Mudando-se os paradigmas, e nós, docentes, via de regra, num inexplicável apego ao nosso conservadorismo, não acompanhamos as mudanças. Há que se criar e desenvolver sensibilidades, criar novos paradigmas para a análise. Gosto é que se discute, se cria, se desenvolve. Discutir sempre e estar aberto para o advento do novo, sem perder, no entanto, a dimensão do velho. Não permitir que velhos cânones se interponham como obstáculos intransponíveis para o surgimento de novos modelos, novas possibilidades de expressão e de realização artística. Há que se instaurar a valorização, em todas as dimensões, da potencialidade essencialmente humana. Se essa dimensão humana for resgatada, tudo o mais está salvo. Por isso, a escolha do repertório, o acompanhamento às leituras

propostas, a interpretação e a análise dos textos, quer quanto à forma, quer quanto ao conteúdo, instâncias que se sabem indissociáveis, bem como a postura do professor, são elementos essenciais para o sucesso de qualquer aula, mas, principalmente, da aula de Literatura.

A aula de Literatura que propomos é a que proporcione prazer e não aquela que se converta em sofrimento, tortura, cobrança. Literatura é viagem, devaneio, entrega, desprendimento, possibilidades permanentemente abertas ao sonho, à reflexão. Toda leitura se constrói de textos que dialogam com outros textos, com outros contextos. Tudo o que é bom nos impulsiona a desejar a repetição. Despertar, pois, o prazer da leitura é criar novos leitores cativos do encantamento do divino no humano. Para educar é necessário, antes de tudo, qualquer que seja a área do saber humano, desenvolver práticas convincentes e prazerosas de leituras.

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LEITE, L. C. M. *Invasão da catedral – Literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LUCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar – fundamentos teórico-metodológico*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Cuestiones de arte y literatura*. Trad. Jesús Abas Pacheco. Barcelona: Península, 1975.
- SILVA, Ezequiel T. da. *O ato de ler – fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981.
- ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola – as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

"DAS TRÊS TRANSMUTAÇÕES DO ESPÍRITO" EM ASSIM FALOU ZARATUSTRA: UMA LEITURA EDUCATIVA

Maria das Remédios de BRITO^{**}
Universidade Federal do Pará

Resumo: *O presente trabalho busca fazer um estudo da seção "Das três transmutações"¹ na obra de Nietzsche intitulada Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e ninguém, a partir de uma perspectiva formativa.*

^{**} Professora da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário do Baixo Tocantins (Abacombu).

¹ Sobre as três transmutações, Assoun diz que elas apontam para um processo que vai da "doença moral à liberdade e à cura. Nesse percurso, o camelo simboliza o primeiro momento da doença que posteriormente é ultrapassado, para isso é fundamental uma mudança que se dá de maneira radical em que ele passa a ser leão, o "eu quero," que posteriormente aponta para a criança. A cura vem do peso mais pesado para a configuração da liberdade e leva à inocência e ao esquecimento" (1984, p.243). Bárbara Maria Lucchesi Ramareggi faz uma interpretação interessante das três transmutações, que vale a pena ser transcrita. Cita-se: "Esse texto aponta para o sentido experimental da filosofia nietzschiana. As três transmutações do espírito são: 'como o espírito se torna camelo e o camelo, leão e o leão, por fim, criança' cada uma dessas figuras tem-se ao mesmo tempo para um período histórico do Ocidente e para um momento existencial individual. O camelo é o espírito que carrega pesos falsos, é o espírito de peso [tal como aparece em o peso mais pesado] e de suportação, do resignação, aquele que sofre e se desespera com suas dores, corresponde ao homem religioso, que se sente culpado por sua existência e crê em um Deus salvador para sua redenção; corresponde ao longo do período dominado pelo cristianismo. (...) O leão é o espírito que nega todos os valores constituídos, é o espírito de negação, só sabe dizer 'não' a tudo, mas ainda não sabe criar, não sabe dizer sim. O leão corresponde ao homem moderno que mata Deus e constrói o império da razão, da ciência, corresponde ao período da modernidade (...) Contudo, o leão, o negador, precisa tornar-se ainda criança para aprender a dizer um novo sim e amém à vida (...) A criança é o espírito criança que joga com a inocência (...) A criança representa o movimento do amor à si mesmo, do amor-fã, pois para ela tudo que acontece serve para o seu crescimento e realização, não existe o sentimento de culpa, o medo, o ódio, a vingança contra a vida, isto é, os sentimentos reativos e negativos, ela é pura afirmação" (2002, p.115-116).

1. Sobre as Três Transmutações do Espírito em *Assim Falou Zaratustra*

O discurso, intitulado "As três transmutações", pode ser visualizado como uma espécie de introdução da primeira parte da obra *Assim Falou Zaratustra*, de Nietzsche, como forma de enfatizar que a caminhada, o processo de formação do Zaratustra (personagem central) e até mesmo o desenvolvimento da própria obra se dão por alterações, transformações, não são algo constituído demarcadamente em finitude. Ao contrário, Zaratustra toma seu aprendizado de maneira processual e experimental. Possivelmente, isso nos leva a entender que a formação perpassa muito mais por uma autocondução do que pela espera que se faz muitas vezes por outrem. Nesse sentido, a sua perspectiva formativa não é dirigida, porque ele fala e dialoga a partir de si mesmo, e faz o convite corajoso, a partir de sua trajetória, para cada um encontrar a sua própria verdade, que não é dada, nem determinada, mas construída.

"As três transmutações" identificam que o homem deve procurar transpor, transformar o seu espírito, levando-o à afirmação, à criação, à superação. Esse tipo de movimento requer uma vontade ativa, que delimita na personagem uma espécie de necessidade para efetivar sua tarefa de desenvolvimento. Zaratustra quer se experimentar, pois não aspira estar em equilíbrio, quer estar sempre em desequilíbrio, e este é um dos aspectos em que se pode dizer que "Zaratustra antes de tudo é um educador que deseja sentir e experimentar transformações"¹⁰, longe das formações resistentes, que adoram certezas e verdades. Ele almeja o caos, pois entende que somente dessa forma pode descobrir e descobrir um corpo ríco e capaz de saber mover-se diante dos desafios do mundo e da vida. Ele quer afirmar que sempre se volta para novas forças, novos comandos, tendo como risco a terra como escritura de criação. Mas isso está no aberto, na cena trágica do movimento. Pode-se dizer que "Das três transmutações do espírito" lança uma perspectiva educativa, pois o indivíduo é convidado a fazer todo um trabalho de significação e formação da vida e de si mesmo, ou seja, criar e recriar a si mesmo. É com essa intenção que a seção é estudada. Não é a aceitação, a repetição, a carga do "sim" resignado que pode criar, que pode fazer o exercício criador das idéias e de novos valores. Somente o indivíduo

¹⁰ Esta questão é abordada no texto de Laurence Lampert, "Zarathustra and his Disciples", precisamente na página 310.

se vendo como alguém que se transforma, que não está fixado, é capaz de exercer o seu querer, pode fazer de si mesmo uma bela singularidade. Zaratustra retrata toda uma imagem pedagógica, neste item que não pode ser negado. Portanto, “Das três transmutações” porpassa pela configuração da criação.

Ongamos Zaratustra: “como o espírito se torna camelo, o camelo em leão, e o leão, por fim, em criança”⁹⁹. Aqui, pode-se dizer que esse trabalho de querer a transmutação, de querer *tomar-se*, quer, acima de tudo, afirmar uma certa alegria da destruição, o “não” que se converte em afirmação, com a negação, Zaratustra quer efetivar a possibilidade do querer.

O espírito do negativo, o camelo, que se camufla de uma certa afirmação, de uma certa positividade, nada mais é que o pesadume, que tudo suporta, que tudo carrega, ele é a obediência, é capaz de suportar todos os pesos, levando tudo para o deserto, pois deseja descarregar. O camelo representa o asno, o espírito da negatividade, ele se alimenta da reatividade, do niilismo, querendo escamotear o peso através de uma linguagem da resistência, mas tudo isso representa o rosto do homem cansado, sem força e vontade. Ele representa aquele modo tradicional da cultura dualista, que impõe, como moral cristã, que tudo deve ser suportado, carregado. É preciso sofrer, padecer para ter o paraíso, é preciso aceitar tudo que nos impõem como valores, sem se questionar, sem se fazer pergunta, sem dúvidas. Isso tudo é uma falsa afirmação, ela não cria, mas apenas conserva. Até que para o camelo a vida se torna um deserto, dando realmente um “sim” a todo peso. A formação do camelo é renúncia de si e da passividade perante a vida, sem ser criador, pois se nega a isso, é apenas um reproduzidor, portanto, não altera, não cria, não se liberta, jamais poderá se emancipar. Sendo assim, por exemplo, uma pedagogia que se inspirasse na perspectiva do camelo jamais poderia permitir que o indivíduo fosse um criador, pois seus mecanismos de formação teriam como pressupostos a reprodução, a conservação. E isso não permite que o homem se desenvolva. Nietzsche não quer uma educação que conserve, mas que seja produtiva, que leve cada vez mais o homem para perto da liberdade, da criação. Cito Zaratustra:

Muito de pesado fui para o espírito, para o espírito forte, que suporta carga, tu que tens o espírito: pelo pesado e pelo pesadoíssimo reclamo sua força.

⁹⁹ ZuZA, I “Das três transmutações”.

O que é pesado? assim pergunta o espírito de carga, e se ajunta igual ao camelo, e quer ser bem carregado.

O que é pesadíssimo, ó heróis? assim pergunta o espírito de carga, para que eu tome sobre mim e me alegre de minha força.

Não é isto: humilhar-se, para ter de magoar o próprio orgulho? Deixar brilhar a própria loucura, para zombar de sua própria sabedoria?

(...)

Tudo esse pesadíssimo o espírito de carga toma sobre si: igual ao camelo, que carregado corre para o deserto com sua carga, assim ele corre para o seu deserto²⁰.

O camelo, mesmo indo descarregar no deserto, que representa o lugar do pesado, mas que pode também ser visto como o lugar onde o espírito sente outras perspectivas, lá ele se transforma, torna-se leão, e vai enfrentar o dragão, o que representa a autoridade externa. O leão, ao contrário do camelo, não aceita o comando externo, o "eu devo", e faz um grande "não", declara a sua liberdade, "eu quero" é a sua atitude. O leão quer rejeitar todos os pesos, a obediência, a subordinação, ele deseja se mover na liberdade, e esta desafia a criação, mas também desafia a autonomia. Esse tipo formativo já se permite transitar, ter voz, exercer comando, não se entrega de forma resignada, há dentro de si paixão, um certo querer. Esse esforço e esse reconhecimento remetem à crítica de todos os valores morais, consagrando em um sagrado "não". Contudo, o leão ainda não é capaz de criar, permanecendo ainda na negatividade, não nihilista, mas sagrada: denuncia o peso, a carga, e tende a despertar a liberdade. Mesmo sem poder ainda criar, quer sair da crucial negatividade e dizer "sim" aos seus próprios valores. Zarathustra se apresenta nesta parte do seu aprendizado, ainda sendo incapaz de criar. Cito-o:

Mas no mais solitário deserto ocorre a segunda transmutação: em leão se torna aqui o espírito, liberdade quer conquistar, e ser senhor de seu próprio deserto.

Seu último senhor ele procura aqui: quer tornar-se inimigo dele e de seu último deus, pela vitória quer lutar com o grande dragão.

Qual é o grande dragão, o que o espírito não quer mais chamar de senhor e deus? "Tu deves" se chama o grande dragão. Mas o espírito de leão diz "eu quero" (1999, p.214).

²⁰ ZaZA. I. "Das três transmutações".

O dragão também pode ser entendido como uma metáfora dos valores, das regras e das morais impostas, tudo aquilo que deseja sucumbir ou morrer. Ele representa os valores milenares, pois “Todo o valor criado, posto o valor criado – sou eu. Em verdade, não deve haver mais nenhum ‘tu quero!’. Assim fala o dragão” (1999, p.214). Sendo, ainda assim, o leão o espírito de “liberdade de” e, por outro lado, incapaz de criar, “Um novo valores – disso nem mesmo o leão ainda é capaz: mas criar liberdade para nova criação – disso é capaz a potência do leão” (1999, p.211). O leão teve a força e a coragem para derrotar o “tu deves”, a reatividade externa, e declara “eu quero”, mas o leão ainda pontua uma liberdade negativa. Pode-se ver o grande esforço com que Zarathustra mostra o que seja realmente se conduzir para além das normas impostas, o trabalho de si é duro, requer despreendimento, briga com a própria formação, com valores que foram se impondo como verdades milenares, requer uma luta consigo mesmo e contra o seu próprio tempo. É dessa forma que ele se coloca, brigando ainda com tudo que não favorece o crescimento.

Há uma outra transmutação, o leão se tornar criança¹¹, que representa a inocência, o esquecimento, um começar sempre de novo, um retornar ao jogo criativo, ela é o sagrado “dizer sim”, aqui pode-se dizer que Zarathustra retorna o jogo Heraclítico do vir-a-ser. Essa última transmutação é vista sob o olhar de um novo começo e pode ser muito bem representada tanto pela inocência quanto pelo esquecimento¹², ambas características relevantes para a criação, para uma nova afirmação, para a perspectiva de uma nova superação. É com a simbolização da criança que se pode dizer que o espírito deseja a sua vida. Contudo, a inocência da criança não reflete o ressentimento, a dor, mas a alegria criativa, lúdica, de querer fazer sempre outras afirmações, representa o experimento para formar-se o que se é, um jogo móvel para o aprendizado de Zarathustra. Nessas três transmutações, ao finalizar com o último estágio, representado pela figura da criança, mostra o tipo afirmativo e

¹¹ Claramente pode-se ver a influência de Heráclito sobre Nietzsche. No fragmento 52, de Heráclito: “O tempo é uma criança que joga, movendo as pedras do jogo para lá e para cá; governo de criança”. Mais adiante, no frag. 72, “(Essa que as opiniões dos homens são) jogos de criança”, e no frag. 117 “O homem obria inocência e se deixa conduzir por uma criança, sem saber para onde vai; pois imbecilidade é sua alma” (Barnabé, 1997, p.38/40/43).

¹² Sobre o esquecimento, Nietzsche trata no seu ensaio *Sobre a utilidade e o prejuízo do esquecimento para a vida* e o retoma posteriormente no livro *Para a Genealogia da Moral*.

o maior. A sua formação encaminha-se para a produção de uma vida que sempre se cria afirmativamente.

No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, vê-se que o conceito de inocência refere-se à "qualidade de quem é incapaz de praticar o mal; estado daquele que não é culpado de uma determinada falta ou crime, (...) ignorância". Da mesma forma, diz Joan Stambaugh (1985, p.170) que o conceito comum de inocência remete ao não conhecimento, à falta de experiência, alguém sem culpa, uma certa ignorância. Portanto, o conceito comum liga-se à falta de um tipo de conhecimento, experiência ou culpa. Entretanto, para Nietzsche, a inocência está ligada ao sentido da criação, ao desejo que o criador tem de não permanecer o mesmo, pois a própria vida quer a superação, assim ele a entende. Então Joan Stambaugh (1985, p.176) diz que este estereótipo de inocência citado acima não pode ser vinculado ao pensamento de Nietzsche, ele fala da inocência *de tornar-se*.

O seu texto intitulado *Sobre a utilidade e a desvantagem da História para a vida* já remete a essa questão. Nas três transmutações, como se vê, a inocência está ligada à criança, como sendo o estágio fundamental para que a criação seja manifestada. Isso é interessante, porque o homem que sabe dizer o grande "sim" à vida, que sabe aceitar a grande afirmação, por exemplo, do retorno do mesmo, não pode ser um tipo ressentido, culpado, mas um tipo afirmativo e criador, que manifesta sua força vital através da grande inocência do criar. Portanto, o último estágio posto nas três transmutações é importante para o entendimento do percurso da obra e para a interpretação do que está sendo desenvolvido. É isso não pode ser visto secundariamente.

O texto de sua juventude, citado anteriormente, no aforismo § 1, retrata a característica de um homem que não pode ficar amarrado ao passado, se ressentindo por aquilo que não pode ser mais modificado, não consegue aceitar o que "foi assim". Nesse texto, Nietzsche compara o homem com o animal. O homem tem inveja do animal, porque este ignora o que foi ontem e o que é hoje; ele repousa, ruminava e volta, liga-se ao seu prazer, à sua dor, ao impulso do próprio instante, sem nenhuma melancolia e saciedade. Segundo Nietzsche, é duro para o homem ver isso, porque ao mesmo tempo em que se orgulha logo de sua humanidade, ao se comparar ao animal, sente inveja dele, porque não sabe viver dessa forma. O homem também se orgulha de não saber esquecer, vive permanentemente ligado ao passado, mas inveja o animal, que esquece, que vê o instante morrer. O animal vive uma vida

nao histórica, absorvendo-se completamente no momento presente, enquanto que o homem quer defender-se do peso do passado que o persegue como um fardo, daí sua inveja. Posteriormente, há uma fala sobre a criança, a qual, não tendo qualquer passado para ser recusado, envolve-se no gozo prazeroso do jogo lúdico, brinca entre as barreiras do passado e do presente. Assim, convida o homem a exercer sua faculdade do esquecimento, pois jamais saberá o que é felicidade se não souber se colocar no limiar do instante, esquecendo todos os acontecimentos passados. Nietzsche convoca a grande necessidade de enfrentar a vertigem, o medo, e se permitir à bela criação. É fundamental, diz ele, nesse mesmo texto, que se esqueça o passado sob pena de o homem não se tornar o coveiro do presente. Mas somente aqueles que sabem exercer a força plástica, curativa, a força para saber cicatrizar feridas e dores, podem integrar-se ao instante²³. Remetendo a metáforas da medicina, é útil lembrar que o homem, para efetivar sua constituição, deve agir no sentido de permitir a si mesmo um cuidado. Para isso, deve perceber que sua existência deve ser tratada, melhorada, refinada e impor para si uma força plástica curadora.

Joan Stambaugh diz que criança e inocência são conceitos inseparáveis no pensamento de Nietzsche, pois *tornar-se é tornar-se criança*, no sentido mais forte do jogo artístico criador, sem meta ou propósito final, mas sabendo usar a vida artisticamente, sabendo dizer "sim" à vida, inclusive, em seus aspectos mais trágicos. A inocência não assume uma visão teológica para Nietzsche, mas está envolvida com a ideia de criação, pois a criança é inocentemente criadora. A criança é totalidade, não é dividida ou ambivalente: essa imagem é importante no texto de Nietzsche, porque, sabendo usar o esquecer, ela apresenta uma imagem do "sim" criador e não ao grande peso do passado, vivendo o momento sem pensar no depois. Nela não há presenpações com um futuro, sua relação perde-se no presente, é para Nietzsche a marca da atividade criativa. Contudo, se para a criança tal exercício é natural, para o artista deve haver um grande trabalho de disciplina e prática. É para se recuperar tal qualidade da criança que se deve recuperar a inocência e a criatividade (Stambaugh, 1985, p.175-176), ou mesmo a necessidade apontada por Zaratustra de educar a vontade em relação ao passado.

Esses estágios representam a autonomia do indivíduo diante dos pesos conferidos pelo pensamento idealista. A figura da criança ilustra a ca-

²³ HLCo. Ess. II, § 1

pacidade da afirmação criadora e ativa de Zaratustra, pois ele mesmo é um afirmador. A criança não se liga à conservação nem apenas à destruição, mas à afirmação pura, gerando, enquanto brinca, novas interpretações, novas aberturas vitais. Uma perspectiva educativa a partir do experimento criador da criança não quer ser reprodução, imposição, regatamento, desorientação, fixidade, certeza, mais afirmativa, que respeite acima de tudo o processo de superação, liberdade e avanço do indivíduo sobre si mesmo. Não cabe à criança projetar, realizar, dar forma, mas, criar. Então a criança mostra a possibilidade de um tipo de formação que viabilize o porvir, o vir-a-ser, a mudança, a liberdade, mostrando que o processo de formação não tem garantias fechadas e determinadas, mas é apenas uma promessa de formação, que o homem deve querer estar sempre realizando, exercitando. A criança alimenta um estágio de formação que caminha por uma liberdade sem certezas, por uma formação que se interliga pela dimensão do trágico da vida. Com isso, o processo formativo se torna mais rico e muito mais complexo para que o homem caminhe além do que ele pode tornar-se o que se é. Nesse sentido, conclui-se que, nesses três estágios, pode-se dizer que a imagem da criança demonstra a liberdade do espírito criador, sendo altamente pedagógica no sentido de levar o indivíduo a exercitar o experimento criativo em si mesmo. Uma pedagogia criadora é aquela que possibilita ao homem emancipar-se. Criando, ele afirma outros campos de compreensão de mundo e vida, destruindo, se permite lançar-se novamente para outra criação, para *tornar-se o que se é*. Nesse jogo artístico criador e afirmador, o indivíduo se permite a dar outros sentidos a sua existência, superando cada vez mais a si mesmo, elevando-se.

BIBLIOGRAFIA

- ASSOUN, Paul-Laurent. *Freud y Nietzsche*. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- BORNHEIM, Gerd A. (Org.). *Os filósofos Pré-Socráticos*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- HOUMISS, Antônio & VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LAMPERT, Laurence. Zaratustra and his disciples. *Nietzsche-Studien*, band. 12, 1979.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Obras incompletas*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores)

NIETZSCHE, Friedrich W. *Sobre la utilidad y los perjuicios de la Historia para la vida*. Trad. Dionisio Garzón. Madrid: Edaf, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Assí habló Zaratustra: Um livro para todos y para nadie*. Introducción, traducción y notas de Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza Editorial, 2002.

RAMACCIOTTI, Bárbara Maria Lucchesi. *Nietzsche: A fisiologia experimental ou como filosofar com o corpo para tornar-se o que se é*. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH-USP, 2002.

STAMBAUGH, Joan. *Thoughts on the innocence of becoming*. Nietzsche-Studien, band 14, 1985.

A LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Austria Rodrigues BRITO^{1*}
Universidade Federal do Pará

Resumo: O presente trabalho procura caracterizar o objeto do ensino-aprendizagem de língua materna como sendo a interação linguística na e pela linguagem. Assim, o ensino de Português será visto a partir de uma concepção dialógica da língua, pois aqui os aprendizes são construtores do conhecimento. Para tanto, parte de uma concepção de linguagem como interlocução e vê o ensino de língua a partir de três eixos: a historicidade da linguagem, o sujeito e suas ações linguísticas e o contexto social das interações verbais. O suporte teórico adotado pautou-se pela Pragmática Linguística e por uma abordagem interativa de língua, assim elegemos autores estrangeiros consagrados, como: Benveniste (1976, 1966), Bakhtin (1977), Perrot (1988); no Brasil, nós pantomas em Koch (1992), Geraldi, (1997), que tomam como reflexão o ensino-aprendizagem como resultante da interação na e pela linguagem.

Introdução

A fala é, para o homem, o começo da sua existência, a afirmação de sua pessoa na ordem social e na ordem natural. Antes da fala existe apenas o silêncio da vida orgânica, que não é, aliás, um silêncio de morte, porque toda vida é comunicação e começa desde antes do nascimento o indivíduo encontra-se incluído no ciclo biológico natural.

Gusdorf (1952, p.81)

Sabemos que o processo ensino-aprendizagem de língua materna tem trazido grandes discussões no que concerne à concepção de língua e, conseqüentemente, às concepções de ensino que o educador utiliza para direccionar suas atividades no campo profissional. De acordo com

* Professora Assistente I da Área de Linguística da Universidade Federal do Pará – UFPA/Campus de Marabá.

Novas (1998), um dos grandes desafios do educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial, pois acreditamos que só há ensino-aprendizagem quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática, quando ambas se alimentam mutuamente.

Hoje, observamos que, se o educador não tiver clareza de seu objeto de ensino de língua, dificilmente conseguirá, ao mesmo tempo, programar situações como as citadas acima e propor atividades coerentes em relação àquilo que ele observa nos sujeitos com os quais interage.

Nesse sentido, o presente trabalho trata de um estudo bibliográfico que considera o processo ensino-aprendizagem como interlocução e vê o ensino de língua a partir de três eixos: a historicidade da linguagem, o sujeito e suas interações e o contexto social das interações verbais. Entendemos que o ensino de Português só será verdadeiramente significativo para o aprendiz se for dimensionado a partir de uma perspectiva interacional e contextual, já que é pela atividade da fala que se dá o exercício da ação na e pela linguagem – ação comunicativa que se configura pelas formas da língua (Koch, 1992). Em outras palavras, é pela linguagem que conseguimos verbalizar (léxico) nosso pensamento por meio da fala.

A fala, portanto, não deve ser considerada um sistema objetivo, em terceira pessoa, mas um empredimento individual, sendo, portanto, caracterizada como um processo de mão dupla – recíproco. Tomar a palavra implica saber devolvê-la, pois se assim não o for não teremos o princípio da interatividade entre os sujeitos envolvidos no ato de comunicação. A linguagem pela atividade de fala é dinâmica. Em outras palavras, em nossos discursos estamos sempre recorrendo ao já historicizado na língua e, ao mesmo tempo, ao falarmos, deixamos sempre aberta a possibilidade de historicização de sentidos novos.

Em síntese, é impossível dissociar da língua a atividade do falante, e assim a língua deixa de ser vista como um instrumento externo de comunicação, de transmissão de informação, para ser vista como uma forma de atividade entre dois protagonistas numa atividade interlocutiva. Geraldi (1997) também corrobora com tal proposição quando afirma que a língua não é um sistema pronto, acabado, de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas no momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, que a cada vez a (re)constrói.

Por isso, neste artigo, defendemos uma concepção de linguagem como ação interlocutiva em que a comunicação se dá na relação entre eu e tu – dado que a fala se realiza entre os homens, e as ações que com ela praticamos incidem sobre o outro, pois por meio deles representamos e apresentamos aos nossos interlocutores certa construção da realidade, daí interferirmos sobre seus julgamentos, opiniões, referências.

1. Fundamentação Teórica

1.1. O ensino de língua materna numa dimensão pragmática – uma atividade de interlocução

Ao analisarmos o ensino de língua numa perspectiva pragmática, estamos considerando o funcionamento da língua num dado contexto, ou seja, a maneira como os interlocutores interagem por meio da linguagem em situações concretas do dia-a-dia.

A pragmática, segundo Herman Parret, “é caracterizada essencialmente pela concepção da dependência contextual do sentido discursivo, da racionalidade dependente do contexto e pela orientação da compreensão” (1988, p.26). Esses três componentes conceituais reavaliam a subjetividade na língua. A pragmática pressupõe o sujeito em discurso, sem reintroduzir o psicologismo e o subjetivismo. É por esse motivo que a atitude pragmática reage contra a lingüística estrutural, em que, a exemplo de Saussure, a subjetividade é expulsa da *langue* para a *parole*, não passível de domínio teórico – e também contra a gramática genitiva chomskiana, em que o falante/ouvinte ideal não é o sujeito que fala, mas uma mente que se identifica com a estrutura neurofisiológica do cérebro.

Benveniste (1966) reintroduz a subjetividade como uma categoria operacional na teoria lingüística. A subjetividade não é a individualidade ou a personalidade idiossincrática do falante – algo como um emaranhado de restos psicológicos originais e internos –, mas existe somente como um conjunto de propriedades determinadas do discurso do falante. Para Benveniste, “a linguagem está na natureza do homem” (1976, p.285), e, nesse sentido, o locutor se apropria da língua, pondo-a em funcionamento e assim se institui como sujeito da enunciação.

Vigotsky (1989), na mesma direção, afirma que o sujeito não apenas expressa o social e nem o coloca para dentro de si em situações artificiais, mas é na relação com os outros e na e pela linguagem que o sujeito se constitui e é constituinte de outros sujeitos. O autor enfatiza

a dimensão semiótica do sujeito e da subjetividade na linguagem, quando aponta a importância dos processos de significação e dos processos dialógicos no campo da intersubjetividade.

Dessa forma, a subjetividade é concebida como social, e o social, por sua vez, não é abstrato nem genérico, mas vivido subjetiva e intersubjetivamente nas condições de vida contextualizadas historicamente, numa rede de interações entre sujeitos semelhantes e diferentes. A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção da linguagem do ser humano: é por meio da relação interpessoal concreta entre os homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com os membros da cultura, seja por meio de diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Se olharmos por esse prisma, observamos que a paisagem da comunicação não é apresentada como definitiva, numa simplicidade grosseira, ao contrário, é constituída por uma série de planos sucessivos sobre os quais se projeta a realidade da conversação. A ação reage sobre o cenário e o cenário, a reciprocidade dos seres em presença projeta-se num novo ambiente que exprime o estado das relações em cada momento da sua história.

Nesse sentido, a comunicação é a construção de um lugar, pela linguagem que se qualifica como o ponto de encontro. Ela não se reduz à técnica nem a pontos de vista definitivos, completos, mas é vista na sua incompletude dialógica, proporcionando a crítica e a reflexão.

Dai acreditarmos que a concepção de linguagem como um processo de interlocução (ação e interação entre locutor, alocutário, realidade contextual) contribui para a construção de propostas de ensino significativas e coerentes no âmbito de língua materna.

Para explicar essa concepção de linguagem, é necessário, segundo Geraldi (1997), considerarmos três eixos: a historicidade da linguagem, o sujeito e suas ações linguísticas e o contexto social das interações verbais.

1.2 A historicidade da linguagem, o sujeito e suas ações linguísticas e o contexto social das interações verbais

1.2.1. A historicidade da linguagem

Conforme Geraldi (1997), ao tratarmos sobre linguagem, não podemos adotar unilateralmente a noção de univocidade (para tudo que

diemos há uma expressão adequada, pronta), ou de indeterminação absoluta (qualquer expressão pode significar qualquer coisa), mas a noção de que é na interação dos sujeitos, no momento da interlocução, que se produzem os sentidos por meio das palavras, levando em conta o passado e o presente dessas, as expressões usadas e as intenções a elas atribuídas, num processo de negociação de sentidos. É a historicidade da língua que afasta esses dois mitos: a univocidade e a indeterminação.

O trabalho linguístico é dinâmico e por ele a linguagem se constitui marcada pela história desse fazer contínuo que a está sempre constituindo: o "eu" e o "tu", numa relação intersubjetiva, trabalham na construção de sentidos, tendo como material a língua que "resultou" dos trabalhos anteriores. Se assim não o for, não teremos o princípio da iteratividade entre os sujeitos envolvidos no ato de comunicação, ou seja, o processo interlocutivo.

Nesse sentido,

o sujeito é social, já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e por os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito único, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se constituindo e se constituído nas suas falas (Geraldi, 1997, p.6).

Dá-se compreender a linguagem como o trabalho constitutivo dos sistemas de referências⁷⁵ e dos sujeitos, cujas consciências se formam precisamente pelo conjunto de categorias que vão incorporando, enquanto signos, nos processos interlocutivos de que participam.

1.2.2. O sujeito e suas ações linguísticas

Aqui, o trabalho do sujeito se constitui no fio condutor da reflexão. Uma das características da linguagem é a reflexividade, isto é, o poder de remeter a si mesma. As ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro têm a fórmula do diálogo:

⁷⁵ Orecchioni (1980) chama de referência ao processo que coloca em relação o emitente e o referente, isto é, o conjunto dos mecanismos que fazem corresponder a certas unidades linguísticas, certos elementos da realidade extralinguística.

quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras, eles fazem corresponder uma série de palavras suas (Bakhtin, 1977 apud Geraldi, 1997, p.98).

Ou seja, a linguagem é uma sistematização aberta de recursos expressivos, cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos. Dessa forma, o espaço de produção da linguagem é a interlocução.

1.2.3. Contexto social das interações verbais

Geraldi afirma que, de acordo com a metodologia bakhtiniana, a investigação sobre a linguagem deveria se dar na seguinte ordem:

1°. as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza; 2°. as formas das distintas enunciações, das atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se presta a uma determinação pela interação verbal; 3°. a partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual (Bakhtin, 1977 apud Geraldi, 1997, p.58).

O autor ainda ressalta a importância de se estudar o contexto linguístico (o mundo dos sujeitos, estados de coisas e acontecimentos) para uma melhor compreensão no âmbito da significação. Geraldi observa também que muitos estudos a respeito desse tema, sob seus vários aspectos, distintos objetos e recortes de estudo, não são incompatíveis e que, no entanto, estão longe de obter uma síntese. Preocupa-se em mostrar que não podemos ficar restritos a um dos itens da proposta bakhtiniana, “sob pena de produzirmos uma análise do discurso sem discurso, uma análise lingüística sem língua, e assim por diante” (Geraldi, 1997, p.60). Assim, para o referido autor, os elementos do contexto mais amplos provêm muito mais das reflexões desenvolvidas por outras ciências fora da Linguística (Filosofia, Sociologia etc.), mas que também é necessário considerá-los, pois as interações verbais não se dão fora do contexto social mais amplo e porque o ensino de língua não está adverso

As interferências do sistema escolar e este do sistema social, a linguagem não passa ileso por isso.

Em outras palavras, "a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. É é no interior de seu funcionamento que se podem estabelecer as regras de tal jogo" (Geraldi, 1991, p.42).

Tal assertiva vem reafirmar a tese dos estudiosos de que uma prática de ensino de língua é sustentável e só se justifica se contemplar a linguagem como processo de interação. Em outras palavras, mais do que possibilitar uma transmissão de informações a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana; por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existem à fala.

Observações Finais

Devemos tomar a linguagem no âmbito do ensino de língua materna como uma atividade humana, histórica e social, já que nessa atividade se constituem o conjunto estruturado e sistemático dos recursos expressivos da língua de uma comunidade; o sistema cultural, antropológico, de representação da realidade, em que as expressões da língua podem ser interpretadas; os meios lingüísticos que permitem situar essas expressões no contexto real em que são produzidas. Caracteriza-se por um trabalho construtivo, um processo coletivo de que resultam, em uma longa história, os sistemas lingüístico e comunicativo utilizados em uma comunidade.

Assim, em cada ato singular de linguagem e em cada texto produzido, todos esses aspectos se manifestam. Reconstituí-los como integrantes do processo de significação que se constitui na e pela atividade lingüística implica conceber a linguagem como forma de interação, cujo funcionamento prevê sua relação com as circunstâncias da enunciação. Assim concebida, a língua não ocorre na abstração dos signos lingüísticos, mas nos usos concretos, historicamente simulados no meio social.

Evidentemente, essa mudança de ponto de vista com relação à língua tem conseqüências para o ensino da língua materna na escola, cujo objeto deixa de ser apenas o código lingüístico. Ganha espaço o contexto situacional, por meio do qual o falante exercita seus conhecimentos de língua, de linguagem e de relações sociais que o tornam apto a interagir socialmente. A linguagem resulta de um trabalho constitutivo,

orientado por condições sócio-históricas em que os sujeitos se encontram inseridos.

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1977.
- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1976. v. II
- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1996. v. I
- GERALDI, J. Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1991.
- GERALDI, J. Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GUSDORF, George. *A palmeira*. Lisboa: Edições 70, 1952.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Énonciation*. Paris: Armand Colin, 1980.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- NOVAES, M. H. *Psicologia do ensino-aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 1998.
- PARRET, Herman. *Enunciação e Pragmática*. Campinas: Unicamp, 1988.
- VIGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANÍSIO TEIXEIRA: MUNICIPALIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO

Edinéa Bandeira RIBEIRO⁷⁶

Afonso Wellington de S. NASCIMENTO⁷⁷

Universidade Federal do Pará

RESUMO: *As discussões iniciais acerca da temática da municipalização do ensino primário no Brasil coincidem com as idéias de Anísio Teixeira em identificá-la como estratégia de ampliação e democratização desse nível de ensino. A partir de então, a polêmica em torno desse tema vem sendo frequentemente incorporada ao debate educacional. Este texto faz inferências ao pensamento de Anísio Teixeira em torno da questão, indicando também suas proposições sobre alguns aspectos centrais de suas obras: democratização, descentralização e financiamento da educação.*

Com a educação organizada sob a forma de serviços autônomos e locais e com a escola reestruturada em bases assint-nacionais, lançaremos os fundamentos para o reajustamento dessa instituição ao Brasil, passando a educação, como sucede em todos os países, a ser a grande expressão do caráter nacional.

Anísio Teixeira

Introdução

A questão da municipalização vem sendo recorrente nos embates educacionais dos últimos anos. Trata-se de discutir aspectos como: descentralização, autonomia e gestão municipal, que se levantam como elementos fundamentais na perspectiva de se responsabilizar os muni-

⁷⁶ Pedagogo, mestranda da linha de Políticas Educacionais do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará.

⁷⁷ Mestre em Educação e Professor da Universidade Federal do Pará, nas disciplinas Sociologia da Educação e Sociedade, Estado e Educação.

ípios pela organização da educação fundamental a ser desenvolvida em determinada localidade.

Entretanto, a proposta de municipalização não é actual. Desde que se inicia o processo de expansão do ensino primário (mais efectivamente a partir da República), vêm se discutindo suas formas de viabilização. Em meados do século XX, tal debate passa a tomar corpo e configurar-se em bandeira de luta de muitos movimentos sociais e de educadores que encaminham propostas para a organização do ensino brasileiro.

Nesse conjunto de idéias, insere-se o pensamento educacional de Anísio Teixeira, que, em seu extenso período de atuação no campo da educação, traz proposições contundentes em relação a aspectos que vão desde a democratização do ensino nacional até ao financiamento da educação.

Então, considerando a expressiva influência do pensamento político-educacional de Anísio Teixeira, este texto procura discurrir suas argumentações acerca de alguns elementos centrais em suas obras, mais especificamente municipalização, descentralização e financiamento da educação, procurando destacar as principais referências constitutivas desses temas.

Partimos do pressuposto de que as reflexões acerca de tais assuntos não são recentes e que vêm sendo reconfiguradas ao longo da história e, por conseguinte, merecem um estudo sobre as suas origens para que se possa perceber como os mesmos foram se constituindo em ricos campos de análise e estabelecimento das políticas educacionais vivenciadas em nossa época.

1. A Expansão do Ensino Primário: aspectos iniciais

Desde a Proclamação da República, anunciou-se a necessidade de expansão do ensino primário considerando a possibilidade de atender aos interesses dos diversos movimentos sociais que se configuraram na Primeira República. Nagle (1974) aponta que tais movimentos se apresentavam como veículos de formulação e de disseminação de novos padrões culturais que exigiam mudanças na configuração de todos os setores da sociedade brasileira.

No setor educacional, atenta-se à discussão sobre a escolarização, que passa a ser incluída no rol do subsistema cultural, merecendo mais atenção e devendo ser analisada de maneira contextualizada, observando sua relação com os demais setores da sociedade.

Desse interesse pela escolarização, surge o "entusiasmo pela educação", caracterizado pela idéia de que seria necessária a multiplicação das instituições escolares como uma forma de garantir o acesso amplo à

educação, seguido do “otimismo pedagógico”, quando se passa a entender que a reformulação das doutrinas pedagógicas garantiria a atualização histórica do Brasil. Como consequência, estabeleceram-se inúmeras discussões em torno das reformas educacionais, incluindo o tema da escolarização como um dos elementos centrais na problemática nacional, percebendo-a como um instrumento de aceleração histórica. Esse é um dos aspectos distintivos da última década da Primeira República.

É nessa perspectiva que se lançam as bases para perceber a educação como um problema nacional que requer um rigoroso estudo e objetivas proposições para a superação das dificuldades encontradas. É nesse contexto que um grupo de educadores, encabeçado por Fernando de Azevedo, apresenta, em 1932, *O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, que propõe, entre outros pontos, a descentralização da educação brasileira, como uma forma de garantir não somente a expansão da escola pública primária, mas também a redistribuição das responsabilidades pelo ensino nacional, fortalecendo a articulação das esferas governamentais. Esse aspecto fica claro no *Manifesto* na seguinte passagem:

A organização da educação brasileira unificada sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e adianta, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, um centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que tentamos que buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto na intensidade como em extensão. À União, na capital, e aos Estados, em seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, apud Penna, 1987, p.191).

Os pioneiros da Escola Nova não se dissociavam, portanto, de seu contexto histórico e reforçavam a necessidade de uma escola com cará-

ter mais regional, da idéia de cooperação entre as esferas governamentais e da unidade de fundamentos e diversidade de ações, propondo a descentralização como um meio de fortalecer a organização da educação brasileira, com princípios comuns, mas geograficamente articulada, atendendo aos interesses das demandas locais.

2. Anísio Teixeira e a Proposta de Descentralização e Municipalização do Ensino Primário

Embora o período seguinte, o Estado Novo, apresentasse um caráter extremamente centralizador, caracteristicamente autoritário e repressor, com Getúlio Vargas lançando mão dos mais diversos instrumentos de repressão e manutenção da ordem e do civismo²⁸, a preocupação em tornar o ensino primário mais acessível foi perseguida incessantemente por Anísio Teixeira, que passa a ser referência na educação brasileira nas décadas subsequentes, reforçando o tema da descentralização e inserindo a municipalização no foco dos debates educacionais do período. Para ele,

a regionalização da escola que, entre nós terá de caracterizar-se pela municipalização da escola, com administração local, programas locais e professor local, embora formado pelo Estado, concorrente em muito para dissipar os aspectos abstratos e inertes da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes, e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, combatendo perpetuamente com redutoras remoções (Teixeira, 1994, p.64).

A proposta de Anísio Teixeira versa sobre o rompimento com a centralização e a imposição de modelos educacionais que não correspondam às diversidades regionais de cultura e educação. A perspectiva de descentralização tem como um de seus pilares a municipalização/regionalização do ensino que não ocorre de maneira simplificada, impondo ao município a responsabilidade pela organização da educação e desresponsabilizando Estados e União. Ao contrário, pelo menos em duas de suas obras – *Educação não é um privilégio* e *Educação é um direito*

²⁸ Sobre o governo de Getúlio Vargas e as ligações entre militares, Igreja e Estado, consultar José Sérgio Katz-Lima (1994). *O Brasil, o estado e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil*, em que o autor faz uma rica análise do período em questão, estabelecendo conexões entre regimes autoritários e educação.

poritas nas décadas de 50 e 60, Anísio Teixeira define a municipalização como elemento básico para a organização da educação nacional, colocando-a como um amplo regime de colaboração entre as esferas governamentais em que a definição de seus papéis garantiria a unidade da educação brasileira. Ele aponta que

*a grande reforma da educação é, assim, uma reforma política, permanentemente descentralizante, pela qual se criem nos municípios os órgãos próprios para gerir os fundos municipais de educação e os seus modestos, mas vigorosos, no sentido de implantação local, sistemas educacionais. Tais sistemas locais, em número equivalente ao dos municípios, constituirão em cada estado, o sistema estadual, o qual compreenderá além das escolas propriamente locais, de administração municipal, as escolas médias e superiores, inclusive as de formação do magistério, de sua própria administração. Pela formação do magistério e pela vigorosa e ampla assistência financeira e técnica aos municípios, exercerá o estado a ação supervisora, destinada a promover a unidade do ensino sem perda das condições localizantes e características do *genius loci* (1994, p.66-67).*

Aqui fica clara a intenção de Anísio Teixeira em romper com a centralização na definição das políticas educacionais. Em outro momento, o educador afirma que

está claro que essa escola, nacional, por excelência, a escola de formação do brasileiro, não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob influência para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e métodos, vulgata não nos seus objetivos e aspirações comuns (1994, p.64).

Ao reafirmar a necessidade de uma escola regional, municipalizada, Anísio Teixeira prescreve dois pontos centrais em suas proposições: a confiança na capacidade das instâncias locais em criar e gerir seus sistemas educacionais, construindo uma escola com características próprias; e a crença na descentralização como um ato político democrático, que impeça o estabelecimento do autoritarismo centralizante. Esses aspectos ficam claros em sua obra quando afirma que

não pensamos, pois reformar a escola brasileira com a imposição de modelos **a priori** formulados por um centro ou por alguns pontos centrais dirigentes, mas antes liberar as forças locais de iniciativa e responsabilidade e confiar-lhes a tarefa de construir a escola nacional, sob os auspícios de uma inteligente assistência técnica dos estados e da União (...). A descentralização educacional que assim propugnamos não representa apenas medida técnica que está, dia a dia, a se impor, por uma série de motivos de ordem prática, mas também um ato político de confiança na razão e de efetivação do princípio democrático de divisão do poder, a inibir os estrangulamentos da centralização e dificultar a concentração de força que nos poderia levar a regimes totalitários (1994, p.66).

A reforma proposta por Anísio Teixeira tem como ponto nodal a discussão acerca da democratização do ensino que se configura no epicentro de sua formulação social e pedagógica. Nesse contexto, a municipalização do ensino irá ratificar a idéia de uma escola que responda aos anseios democráticos de maior autonomia, mas que não dispensa a integração entre poderes. Dessa forma, a organização da escola cumprirá a função de unidade, com respeito às diversidades.

Se essa concepção já está bastante articulada em 1957, quando da publicação de *Educação não é privilégio*, Anísio Teixeira a reforçará ainda mais em 1968, em *Educação é um direito*, ao afirmar que

a escola primária seria, assim, federal, pelo cumprimento das diretrizes e bases federais, estadual, pela organização e pelo magistério, cuja formação e licenciamento ficariam atribuídos, prioritariamente, aos Estados, e municipal, pela sua imediata direção e administração e, por tudo isto, nacional — brasileira (1996, p.70) (grifos do autor).

E ainda:

Defendemos, assim, para a educação um regime especial de distribuição dos poderes públicos encarregados de ministrá-la, de modo que, em ordens sucessivas, a União, o Estado e o Município se sejam com parcelas diversas e conjugadas de poder e responsabilidade, a ser exercidos por órgãos colegiados, de composição leiga, ou seja, Conselhos de Educação, com um alto grau de autonomia administrativa (1996, p.82).

O Plano Nacional de Educação, do qual Anísio Teixeira foi relator, aprovado em 1962, é considerado pelo educador como o delineamento de diretrizes gerais que confirmam a responsabilidade das três esferas governamentais no encaminhamento das ações educacionais brasileiras. Ao relatar as bases para o plano, Anísio Teixeira destaca que

a primeira consideração a levar em conta neste trabalho é a de que a educação constitui serviço comum e solidário das três esferas administrativas do país, sendo a ação do governo federal fundamentalmente supletiva e devedora, portanto, os planos a serem elaborados ter em vista os serviços dos estados e dos municípios no campo da educação e do ensino. Dessa modo, os planos deverão visar, acima de tudo, a oferecer oportunidade e indicar a forma pela qual os três governos possam coordenar os seus esforços para a consecução dos objetivos previstos na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases. (1994, p. 139) (grifos do autor).

Ao traçar as linhas diretoras para a efetivação da municipalização do ensino primário, Anísio Teixeira reporta-se incessantemente à necessária articulação das esferas governativas, ou seja, mesmo enfatizando a confiança na capacidade do sistema municipal em tornar-se a base de organização das escolas, com um perfil autônomo, democrático e responsável, não abre mão da integração deste com os níveis estadual e federal (em sua função supletiva) para que a escola brasileira apresente uma unidade de fundamentos e princípios, obedecendo às normas regulamentares da educação nacional.

A intenção clara de Anísio Teixeira é transformar a educação em um dos mais importantes serviços públicos do País, considerando não só sua amplitude de atendimento populacional, "como porque lhes cabe a maior obra de justiça social do estado democrático, a formação do cidadão e a oferta de oportunidades iguais de educação a todos os brasileiros" (Teixeira, 1994, p. 150).

É nesta articulação educacional/democratização que se inclui a proposta de descentralização/municipalização, pautada no princípio de autonomia e regionalização, que atribua ao município a responsabilidade de formular e encaminhar ações educacionais condizentes com a sua localidade.

Em certo momento, Anísio Teixeira invoca a Lei de Diretrizes e Bases para solidificar tal responsabilidade dos municípios:

Cabendo a responsabilidade maior na execução dos planos aos estados, deverão eles, entretanto, atuar na base do município, onde os seus serviços educacionais serão organizados com direção própria, como unidades autônomas do sistema estadual. O município será a base de operação do plano. É ali que está a população escolar a ser convocada para a escola. A Lei de Diretrizes e Bases confia, com efeito, ao governo municipal a tarefa de fazer a chamada da classe de sete anos (1994, p.149-150).

3. O Financiamento do Ensino Primário

Anísio Teixeira propõe uma verdadeira reforma político-educacional na organização da educação brasileira, sem deixar de fora elementos fundamentais na sua efetivação. Ao analisar os aspectos administrativos da nova política educacional, destaca a criação das unidades administrativas nos municípios, com conselhos de administração escolar (representativos da comunidade), que atuarão paralelamente aos conselhos municipais, capazes de gerir com autonomia os fundos escolares e a direção das escolas locais, ou seja, os subsídios financeiros, administrativos e político-pedagógicos.

Aliás, nessa iniciativa de regionalização do ensino, o educador não se descuidará dos aspectos financeiros que darão suporte aos municípios em sua tarefa de atender às crianças do ensino primário. Essa preocupação fica evidente em suas obras quando aponta elementos específicos na área de ajuste financeiro para superar as desproporcionalidades regionais que enfrentariam os municípios na execução de sua tarefa educacional. Para ele, "as necessidades educativas de um povo não se resolvem com leis, nem com palavras, mas com a sua disposição de dar recursos para a manutenção das obras necessárias a atendê-las" (Teixeira, 1997, p.227).

Nesse sentido, Anísio Teixeira propõe uma correção das possíveis desvantagens econômicas de alguns municípios brasileiros através da fixação de um custo-padrão da educação, que tomará como base proporcional o salário mínimo de cada região. Tal custo-padrão, a ser estabelecido com um valor acima das condições econômicas regionais, deverá ser financiado pelas três esferas de poder (federal, estadual e municipal). O investimento na formação e no licenciamento de professores, de responsabilidade do Estado, também deverá sofrer idêntica correção financeira.

Anísio Teixeira ainda destaca quais os elementos que estariam inseridos nos gastos desses fundos:

1) vencimentos, salários e despesas com o professorado, 2) despesas de administração, compreendendo supervisão e serviços, 3) biblioteca e material de ensino, 4) serviços de assistência, alimentação e saúde do aluno, e 5) equipamento e prédio escolar (1996, p.71).

Em sua proposta, Anísio estabelece que o salário do professor deverá compreender o salário mínimo mensal (S.M.M.) de cada região, acrescido de 50% (por seis horas de trabalho), pois considera que, tendo uma formação mínima de nível médio, o professor deve ser incentivado em sua formação e atuação. Essa se constituiria na principal despesa a ser realizada pelo fundo, com gasto de 55%, deixando os demais 45% para os custos restantes, acima citados.

E é a partir do salário do professor que será obtido o custo-padrão por aluno/ano, cujo cálculo terá como base o salário mensal do professor e o número médio de alunos atendidos por turma (35). A fórmula a ser aplicada seria a seguinte:

$$\text{Despesa com o professorado} \\ \text{por aluno aluno-ano} = \frac{1,5 \text{ S.M.M.} \times 12 \text{ (meses)}}{35 \text{ (alunos)}} = 0,5143 \text{ S.M.M.}$$

Considerando que esse valor representa 55% do custo-aluno, aqui serão acrescentados mais 45% para as outras despesas de ensino, gerando um custo-padrão de aluno-ano total de 0,9351 do S.M.M., que deverá ser multiplicado pelo número de crianças em idade escolar de cada região para se obter o valor anual estimado para gastos com o ensino primário de cada região.

Fixadas as despesas de financiamento com a educação, seriam estabelecidas quotas-parte aos Municípios, Estados e União, que se comprometiam de cobrir tais despesas de maneira conjunta. Em linhas gerais, tais quotas estariam assim determinadas: aos municípios, caberia destinar 20% de sua receita de impostos ao fundo de educação primária; ao Estado, de sua participação de 20% da receita de impostos para a educação, seriam retirados os gastos com ações complementares que lhes são específicas, como a formação do magistério, o que comprometeria entre 30 e 60%, e o restante deveria ser entregue às autoridades locais como quota-parte ao ensino primário; e à União caberia completar o valor do custo-padrão por aluno, fixado em cada região, depois de somada a quota-parte municipal e estadual.

Deve-se considerar que à época os salários mínimos eram regionais, o que levava a uma variação no custo-padrão por aluno nas diver-

nas regiões do País, e Anísio ressaltava que a novidade na determinação do fundo para a escola primária estava em garantir que as alterações no salário do professor acarretariam alterações nas demais despesas com ensino. Tal correlação levaria à compatibilização entre os recursos orçamentários globais e salários.

A preocupação central de Anísio Teixeira ao fazer ilustrações de sua proposta político-educacional, incluindo os aspectos financeiros, fixava-se, segundo ele, em destacar seu caráter federativo e procurar incentivar o espírito local, descentralizando ações e distribuindo melhor os poderes, sem perder de vista a integração e a responsabilidade das três esferas governamentais com a educação primária.

Nesse sentido, caberia aos Conselhos de Educação (municipal, estadual e federal), a responsabilidade de, solidariamente, assumir a educação nacional de maneira autônoma e responsável, efetivando tanto a distribuição de recursos quanto a execução e o cumprimento das diretrizes, bases e planos de educação, respeitando as diversidades locais, mas perseguindo a unidade nacional.

Para Anísio Teixeira, agindo desta forma,

centralização e descentralização se combinariam, nesse sistema, num jogo recíproco de influências, que contrabalançariam os males da rigidez e da uniformidade, bem como o da dispersão e da fragmentação (1996, p.84).

E mais ainda:

no sistema existe e mantém-se hoje, com escolas descentralizadas, organizadas à distância com professores vindos do centro e a este centro ligadas pelas vinculações e pelos estudos que recebem, quer-se-d o sistema imperfeito, mas vivo, de escolas locais, dirigidas e mantidas por órgãos locais, ansiosas de assistência, mas conscientes de sua autonomia, prontas a colaborar com o estado e a União, das quais recebem os recursos suplementares para o seu progresso e a assistência técnica para o seu aperfeiçoamento (1994, p.70).

Considerações Finais

Anísio Teixeira preocupou-se com os principais problemas vividos pela sociedade brasileira de seu tempo. Combatia vivamente os privilé-

pro no ensino nacional e se propôs a defender uma educação que atende-se a todos, sem distinções, que superasse o mero ensino da leitura e da escrita e se constituísse em “preparar toda a população para formas de trabalho em que o uso das artes escolares fosse indispensável e para uma forma de governo que exigisse participação consciente, senso crítico, aptidão para julgar e escolher” (Nunes *apud* Teixeira, 1994, p.199).

Suas concepções centravam-se num ideal de sociedade democrática. Mesmo vivenciando momentos políticos díspares, indo do início da Segunda República, passando pelo Estado Novo, pelo governo populista de JK e pelos governos militares, suas proposições pautaram-se regularmente na intenção de elevar a educação ao patamar de prioridade nacional, que devesse deixar privilégio de poucos para tornar-se um direito de todos, ou seja, segundo ele, “não basta haver escolas para os mais capazes: é indispensável que haja escolas para todos. Não basta haver escolas para todos: é indispensável que todos aprendam” (1997, p.166) (grifos do autor).

Anísio Teixeira conseguiu muitos seguidores, mas também sofreu muitas aguçadas acerca de seu pensamento político-pedagógico²⁹. Naturalmente, para quem se interessou por discutir temas como democratização, autonomia, municipalização, financiamento da educação, entre outros. Sua forte influência no pensamento educacional brasileiro traduziu-se na inclusão de alguns desses elementos nas legislações da época.

No que se refere especificamente a sua proposta de descentralização/municipalização do ensino, percebe-se que Anísio Teixeira vem a uma proposta de política educacional atrelada aos elementos socio-culturais. Sua inovação está em acreditar que os municípios estavam mais aptos a implementar um sistema educacional autônomo, que respondesse aos interesses locais, com características mais regionais, sem, no entanto, dispensar a responsabilidade de Estados e da União na efetivação de tal complexo administrativo.

A preocupação de Anísio Teixeira em romper com a centralização da educação trouxe à tona a discussão sobre uma escola brasileira iniciada em seus objetivos e fins, mas adequada aos anseios locais. Em toda a sua produção, o educador procura suscitar a importância da responsabilização das três esferas governamentais na consolidação da municipalização do ensino, seja no aspecto político-pedagógico seja no financeiro.

²⁹ Sobre os embates acerca das ideias profetizadas por Anísio Teixeira a partir de seus pronunciamentos, consultar o artigo de Cláudio Nunes, *Princípios ulisses ou para a educação popular* in TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1994.

Podemos transpor um pouco dessas proposições de Anísio Teixeira para a nossa época, considerando que os temas sobre os quais discorrem insistentemente encontram-se no centro dos embates educacionais mais atuais, o que indica a necessidade de conhecer seu pensamento para estabelecer as conexões entre suas propostas e os delineamentos que foram sendo dados à educação de nosso País.

A municipalização do ensino configura-se, hoje, como uma das mais importantes temáticas educacionais, haja vista que, principalmente a partir da implantação do FUNDEF, em 1996 (Lei 9424/96), instalou-se uma onda de transferência de responsabilidade de efetivação do ensino fundamental aos municípios, na maioria das vezes sem garantir-lhes a estrutura mínima para assumir tal encargo.

Nesse sentido, a criação de fundos de financiamento da educação, a existência de um regime de colaboração entre as instâncias governamentais e a responsabilidade e a autonomia dos Conselhos de Educação (federal, estadual e municipal) já se constituíam em pontos de análise para Anísio Teixeira, na década de 50, o que demonstra a atualidade de suas propostas, guardadas as devidas ressalvas em relação às diversidades dos períodos históricos. Entretanto, há que se ressaltar que sua obra é precursora em discutir, de maneira enfática e propositiva, temas educacionais que avançaram no tempo e delimitaram os caminhos da educação nacional.

Anísio Teixeira levantou, acima de tudo, a bandeira da democratização do ensino, da consolidação de uma escola pública, universal e gratuita e reivindicou o direito à educação como componente indispensável no estabelecimento das políticas educacionais, a ser assegurado na legislação brasileira.

Na conclusão de uma de suas obras, Anísio Teixeira sintetiza suas argumentações afirmando que

o direito à educação, assegurado pela Constituição Brasileira, tornar-se-á efetivo com a criação definitiva de uma organização múltipla, não singular, para o seu desempenho, organização em que as forças locais e regionais e o espírito nacional mutuamente se estimulariam para a promoção de um sistema educacional múltiplo, diversificado e uno, como couber às proporções continentais do nosso país e à natureza democrática de sua Constituição (1986, p.103).

BIBLIOGRAFIA

- HEBERT, José Silvério Baía. *O livro, o tempo e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- MAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na primeira República*. São Paulo: FFLCH, Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.
- MUNES, Clarice. Prioridade número um para a educação popular. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. p.197-250.
- SILVEIRA, Cleiton de et al. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- PENNA, Maria Lúcia. *Fernando de Azevedo: educação e transformação*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a diversidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

UM NOVO CONCEITO DE EPISTEMOLOGIA

Jorge Alberto Ramos SARMENTO**
Universidade Federal do Pará

Resumo: Através de uma abordagem sobre as bases constituintes do conhecimento científico e dos problemas oriundos de sua aplicação instrumental nos dias atuais, Edgar Morin estabelece a necessidade de se repensar o estatuto ocupado pela epistemologia tradicional, mostrando que somente uma epistemologia complexa será capaz de dar conta da construção de um conhecimento consciente.

Em suas reflexões, Edgar Morin (1996) retoma uma questão de ordem histórica que nos ajuda a compreender as várias faces da utilização do conhecimento científico.

Tal questão refere-se, na verdade, à contribuição de Francis Bacon para o desenvolvimento da ciência moderna, em particular no que diz respeito ao fato de aquele pensador ter elaborado um modelo capaz de proporcionar um conhecimento verdadeiro, livre de todas as "ensucidades socioculturais" que o acorrentam e o escravizam, impossibilitando a sua emancipação, desenvolvimento e seu emprego, em benefício de toda a humanidade.

Afirma-se que o diagnóstico de Bacon (1984) é extremamente relevante para o exercício da atividade científica, não somente no sentido de proporcionar um caminho seguro para a elevação de uma autonomia capaz de libertar o conhecimento, mas principalmente de libertar o próprio homem, num esforço que o conduza cada vez mais ao encontro de sua liberdade, dignidade e felicidade.

O que marca o pensamento baconiano é uma insatisfação com o estado das ciências em sua época, particularmente com o seu insuficiente avanço. Daí a necessidade de se descobrir um método através do qual fosse possível conduzir a inteligência humana por novos caminhos, no sentido de fazê-la progredir, tarefa para a qual se exige o esforço de

** Professor do Departamento de Filosofia da UFPA e do Centro Universitário do Pará (CESUPA).

investir contra todos os obstáculos de ordem psicológica ou ideológica, que impedem o progresso e o desenvolvimento do conhecimento.

As denúncias de Bacon (1984) se dirigem, sobretudo, às "numerosas repetições" contidas nos livros considerados "científicos", na medida em que seus autores copiavam-se mutuamente, impossibilitando dessa forma os avanços no campo dos conhecimentos. A filosofia, em particular, é um campo de conhecimentos em que se pode perceber de maneira bastante nítida essa forma de imobilismo, enquanto nas artes consideradas mecânicas percebe-se um aperfeiçoamento.

A respeito do uso do conhecimento, Bacon (1984) ressalta que o mesmo não deve servir ao interesse, ao poder, à reputação, à glória de uns ou ao desejo de outros, mas que o mesmo seja aplicado de forma útil ao que ele chama de "usos da vida".

Segundo Morin (1996), Bacon foi capaz de compreender que "o pensamento podia ser inconscientemente influenciado pelos 'ídolos da tribo' (próprios da sociedade), pelos 'ídolos da caverna' (próprios da educação), pelos 'ídolos do fórum' (nascidos das tradições)". Nesse sentido, sendo a tradição, a educação e a linguagem os elementos constitutivos e fundamentais da cultura, pode-se compreender quão importante torna-se a tarefa do conhecimento em se desprender das crenças, das superstições e de tudo aquilo que o torna impuro, no sentido de que o mesmo possa atingir a sua missão, tornando-se ciência. No entanto, constatou-se que foi precisamente a partir do século XIX, ao se refletir sobre as condições sociológicas de emancipação do conhecimento, que se descobriu que "a própria ciência podia inconscientemente, obedecer aos ídolos".

Adorno e Horkheimer, em suas reflexões sobre o pensamento baconiano, assim escrevem:

Apesar de alheio à matemática, Bacon captou muito bem o espírito da ciência que se seguiu a ele. O casamento feliz entre o entendimento humano e a natureza das coisas, que ele tem em vista, é patriarcal: o entendimento, que vence a superstição, deve ter voz de comando sobre a natureza desenfreada. Na domesticação da criatura ou na capacidade de oposição voluntária aos senhores do mundo, o saber que é poder não conhece limites. Esse saber serve aos empreendimentos de qualquer um, sem distinção de origem, assim como, na fábrica e no campo de batalha, está a serviço de todos os fins da economia burguesa (POLL, p.89).

Os questionamentos suscitados a respeito do que temos feito com o conhecimento nesses últimos séculos têm sido uma das atividades mais prioritizadas por parte daqueles que se dedicam ao estudo das ciências sociais. Afinal, como a razão, ao invés de libertar e resgatar a autonomia e a dignidade do homem, tornou-se um elemento de dominação e escravidão? Como entender que, ao invés de expulsar os titubos, o conhecimento científico transformou-se em seu servo?

As reflexões a respeito do conhecimento científico e suas implicações no contexto social adquirem nos dias atuais um caráter de extrema relevância, tanto que a epistemologia, à medida que se estabelece, num sentido amplo, como um estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais, apresenta-se como um campo de estudos de particular importância para a compreensão de alguns problemas oriundos da construção e da prática desse campo de conhecimentos.

Na atualidade, um dos maiores problemas enfrentados pela atividade científica diz respeito à questão de seu uso. Nesse sentido, não podemos desconsiderar que os desenvolvimentos sociais relacionados à introdução de inúmeras inovações tecnológicas se fazem sentir na medida em que tais inovações têm acarretado, entre outras coisas, a poluição da atmosfera, dos rios e dos mares, o desequilíbrio ecológico, além da redução de mão-de-obra humana devido ao uso de máquinas e equipamentos que acarretam uma margem maior de lucro aos empresários.

É importante ressaltar que tais fatos têm nos levado a vários questionamentos acerca da equivalência entre ciência e progresso, entre tecnologia e bem-estar social, e a grande questão que se coloca é: que preço temos que pagar por esse "progresso" humano, construído a partir do conhecimento científico? Esse conhecimento realmente tem sido utilizado para a melhoria e o bem-estar da humanidade e para o progresso da dignidade do homem, ou se tem feito diferente?

Quando refletimos nos dias atuais sobre o uso do conhecimento científico, tal reflexão nos leva a compreender que incorremos em um grande erro, se nos deixarmos orientar por esse tipo de racionalidade ou se nos dirigirmos pela ética desse saber. Devemos considerar, nesse sentido, as implicações éticas oriundas da utilização de tal conhecimento, levando em conta, principalmente, que o mesmo é parte integrante das forças produtivas, portanto, da economia e, conseqüentemente, do poder político.

Ao analisar os novos problemas éticos decorrentes da aplicação do conhecimento científico, Granger faz a seguinte pergunta: "deve-se deixar a ciência em marcha a liberdade geral de explorar todos os seus caminhos de pesquisa, sabendo que seus resultados poderão eventualmente ir contra o que reconhecemos ser o bem coletivo?" (1994, p.19).

Entre os problemas colocados pela ciência nos dias atuais, citam-se, principalmente, a questão da segurança nas instalações nucleares, a proliferação do lixo atômico, as pesquisas vinculadas à clonagem humana, a existência de um "buraco na camada de ozônio", a questão dos alimentos transgênicos etc. Em todos esses casos, pode-se notar que o que se coloca em questão é na verdade o problema da aplicação do conhecimento, o qual, uma vez estabelecido no seio de uma sociedade, tanto poderá ser utilizado para o desenvolvimento e o bem-estar desta, quanto para sua própria destruição. Daí a procedente máxima de Morin de que uma ciência sem consciência está condenada, tendo em vista que sem essa consciência não há como atingir o bem coletivo, talvez o principal propósito de todo conhecimento humano, conforme já estabelecia Bacon há mais de três séculos atrás.

Em pleno século XXI, ao analisarmos as conquistas auferidas pelo "progresso" científico, constatamos que grande parte da população mundial vive na mais absoluta miséria, enquanto a indústria bélica prolifera, alimentada pelas guerras de toda natureza, as epidemias e as doenças matam milhões de pessoas nos países mais pobres, a degradação ao meio ambiente atinge índices alarmantes, enquanto os países considerados mais ricos priorizam ações pouco produtivas para a reversão dessa situação, tornando-se os protagonistas de uma nova ordem global, que em detrimento à miséria e à exclusão social promovem seu próprio desenvolvimento.

Diante de um quadro dessa natureza, não é procedente questionarmos se realmente a ciência está a serviço do homem ou é o homem que está a serviço da ciência?

A resposta a essa pergunta, longe de se constituir um problema para os epistemólogos e mesmo para os teóricos da modernidade, pode ser deduzida da própria experiência cotidiana, quando nos deparamos com determinadas situações e fatos que inegavelmente são reveladores de um mundo onde a existência humana se torna cada dia mais fragilizada, em detrimento de uma ordem de valores que vincula a liberdade e a felicidade a uma dimensão estritamente subjetiva, alicerçada em um modelo extremamente consumista, em que o próprio homem se tornou um item de consumo.

Levando-se em conta as dificuldades anteriormente estabelecidas, feita a mudança de modo particular com o novo estatuto da cientificidade, que se legitimou a partir da chamada Revolução Científica, a necessidade de se refletir a respeito do conhecimento e das práticas científicas tornou-se uma tarefa cada vez mais imperiosa, tarefa essa que geralmente tem sido designada à epistemologia, conforme descrito acima.

Em *O Problema Epistemológico da Complexidade*, Morin apresenta de forma bastante clara um novo papel para a epistemologia. Nessa obra pode-se perceber uma influência do pensamento de Gaston Bachelard, tal como desenvolvido em *O Novo Espírito Científico*, obra em que se procura uma nova filosofia para o saber científico, sendo uma das conseqüências dessa filosofia, pelo lado do sujeito, a existência e a manutenção de uma dúvida recorrente a respeito do passado de conhecimentos seguros; pelo lado do objeto, o reconhecimento da idéia de complexidade nos fenômenos elementares da microfísica contemporânea: não se trata tanto de procurar, como Descartes¹¹, explicar o mundo, porém, mais de complicar a experiência. O pensamento de Morin apresenta-se, nesse sentido, afinado com a filosofia proposta por Bachelard, na medida em que estabelece, entre outras coisas, que "é no momento em que um conceito muda de sentido que ele tem mais sentido" (Bachelard, 1968, p.28), e, quando a ciência muda de orientação e de organização conceituais, o seu sentido deve ser determinado por uma filosofia que, assim, ela também, voltar a discutir seus principais conceitos, buscar novos fundamentos, reformulando-se. Para Morin (1986), apesar de o pensamento bachelardiano apresentar um novo papel para o conhecimento científico, não obteve o reconhecimento merecido na filosofia das ciências.

O pensamento de Bachelard exalta a descontinuidade, a ruptura e o processo de reificação da razão. Em outras palavras, procura estabelecer

¹¹ René Descartes, representante da filosofia racionalista, é um dos principais personagens do desenvolvimento do conhecimento científico. Descartes, assim como Bacon, não desconsidera a necessidade da observação, acrescentando que o principal fundamento do empreendimento científico é o raciocínio dedutivo, isto que se torna procedente se considerarmos sua formação de polêmica. O empreendimento de Descartes é fundamental na razão humana na filosofia, como nunca fora seguida no sentido de que se possa compreender o mundo da natureza e a natureza do homem. A máxima cartesiana, conhecida na expressão "Penso, logo existo", traz consigo um princípio fundamental, no qual o pensamento precede, por natureza, a existência, e uma reflexão conduzida por esse pensamento e sobre ele oferece o método pelo qual é possível alcançar nela a compreensão.

novas perspectivas para o conhecimento científico, as quais se contrastam com o processo tradicional de fazer ciência, mostrando que o desenvolvimento da razão implica na reorganização dos esquemas de raciocínio. Além disso, vale como que a doutrina tradicional da razão absoluta e inmutável não é apenas uma filosofia, mas, sobretudo, uma filosofia permeada.

O modelo de razão tal como formulado na concepção de Bachelard enquadra-se ao esquema proposto por Morin, levando-se em conta que tal razão é fundamentalmente trabalho, tendo em vista que ela progride através de retificações e reorganizações do saber e porque as reorganizações implicam no contato mais íntimo com a instância material, exigindo, nesse sentido, a transformação da matéria do mundo.

Ao analisar o caráter da complexidade, a qual se constitui de fundamental importância para a compreensão da forma em que se encontra estruturada o pensamento ocidental, Morin (1996) mostra que a mesma não pode ser compreendida simplesmente como sinônimo de complicação, como pretendiam alguns teóricos da cibernética e da teoria da informação, os quais desenvolveram e fizeram reaparecer tal idéia de forma marginal, após a grande contribuição dada por Bachelard no que se refere ao entendimento e à explicitação da mesma. O que se torna surpreendente é o fato de que a problemática da complexidade não tenha emergido nem na epistemologia nem na filosofia das ciências, tendo o debate anglo-saxônico (Popper, Kuhn, Feyerabend, Lakatos etc.) abordado a questão do desenvolvimento, da certeza e da demarcação da ciência, mas deixado de lado o problema da complexidade.

Morin não ignora o fato de que o problema da complexidade tenha se tornado um dos objetos de investigação da filosofia e conclui que nos dias atuais "tal problema tornou-se uma exigência social e prática de nosso século" (1996, p.14), uma vez que tomamos consciência de que o pensamento mutilante do saber científico conduz a ações mutilantes, ou seja, o processo de fragmentação do conhecimento, característica principal do conhecimento científico, que particulariza a realidade e prioriza um determinado objeto para sua investigação, é responsável pela construção de uma realidade que reflete também tal processo de decomposição e fragmentação, sobretudo com a aplicação de esquemas e elaborações simples, proporcionando, dessa forma, uma visão incompleta e distorcida da realidade, daí a necessidade e a importância desse problema para as ciências sociais, tendo em vista as mesmas utilizarem-se de um estatuto de cientificidade que traz consigo as mesmas consequências e dificuldades apresentadas pelas demais ciências.

Falar sobre a necessidade de pensar a complexidade evoca, em primeiro lugar, a necessidade de se colocar o problema da crise dos fundamentos do conhecimento científico, que, no entendimento de Morin, apresenta um dos aspectos mais representativos do momento atual por que passa o pensamento contemporâneo. Nesse sentido, é importante avaliar o trabalho desenvolvido por alguns teóricos, dentre eles Karl Popper, que redefiniu o próprio conceito de ciência, que deixou de ser sinônimo de certeza para se tornar sinônimo de incerteza e falibilismo. Para ele, uma teoria científica é boa quanto mais se encontrar aberta a fatos novos que possam tornar falsos os princípios e os conceitos em que anteriormente se baseava. Dessa forma, o que se pode determinar como valor de uma teoria científica não é aquilo relacionado à expressão da verdade, mas pela possibilidade que tal teoria possa ser falseada. Assim, fica estabelecido o critério de falseabilidade como elemento capaz de avaliar as teorias científicas, proporcionando uma compreensão mais coerente da idéia de progresso científico, tendo em vista que tal ele surge da necessidade de as teorias científicas serem corrigidas, em virtude do aparecimento de fatos novos que necessitam de novas teorias para serem explicados.

A epistemologia contemporânea apresenta uma contribuição muito importante quando reconhece, na maioria de seus autores, que não há cientificidade no seio das teorias científicas. A esse respeito, Karl Popper também se destaca na procura do estabelecimento de um campo de demarcação do que se constitui ciência e não-ciência, reconhecendo a existência de postulados metafísicos e preconceitos nas teorias científicas. Essa descoberta de que a ciência não é totalmente científica constitui, para Morin (1996), a grande descoberta científica, a qual ainda não foi realizada pela maioria dos cientistas.

Na descrição do que se entende como a crise dos fundamentos do conhecimento científico, passam a se estabelecer os princípios sobre os quais se asentava o conhecimento científico e que foram severamente abalados, os quais são, a saber, a objetividade dos enunciados científicos, objetividade esta estabelecida pelas verificações empíricas, e a coerência lógica das teorias que se fundavam nesses dados objetivos, proposições estas que a própria epistemologia anglo-saxônica veio contradizer.

A questão da objetividade como principal pressuposto do ideal de cientificidade é discutida e analisada de forma bastante coerente. A esse respeito, Morin afirma o seguinte:

A objetividade é o elemento primeiro e fundador da verdade e da validade das teorias científicas, podendo ser considerado ao mesmo tempo como o último produto de um consenso sociocultural e histórico da comunidade/sociedade científica. Como diz Popper, a objetividade dos enunciados científicos reside no fato de poderem ser intersubjetivamente submetidos a testes.

E aqui aparece-nos um elo indissociável entre intersubjetividade e objetividade, no qual a objetividade é ao mesmo tempo fundamento primeiro e consequência última. Neste dinamismo em que a objetividade ultrapassa e transcende a intersubjetividade de que depende, sem nunca poder escapar-lhe. Ela não pode nunca ser concebida nem como a priori nem como ponto de partida absoluto. A objetividade aparece como incessantemente autoproduzida e reconstruída por um dinamismo específico das condições organizacionais da comunidade científica (1996, p.16).

A objetividade, nessa perspectiva, se apresenta como produto de um processo em anel, o qual só se torna possível se a objetividade nele intervier de uma maneira que seja ela produtora, e nesse sentido pode-se afirmar que tal objetividade inclui o espírito humano, o sujeito individual, a cultura e a própria sociedade. Logo, não se pode esquecer tais elementos constitutivos nesse processo, sob pena de se construir uma ciência incapaz de falar sobre o mundo e sobre o homem. Tal idéia de objetividade, construída e consagrada pelo conhecimento científico, parece apontar para a questão da neutralidade, que é um outro ideal almejado pela ciência, e segundo o qual o cientista nada tem a dizer sobre o mundo, mundo este objetivo e independente de seu observador, o que se apresenta como um grande paradoxo, conforme Morin assinala: "este mundo não pode ser percebido e concebido sem a presença deste observador-conceptor" (1996, p.16).

O caráter da objetividade refere-se exclusivamente aos dados, uma vez que as teorias não apresentam esse caráter, por serem subjetivas-objetivas, ou seja, tratam de dados objetivos, mas

são construções, sistemas de idéias que se encontram aplicadas no mundo real para lhe determinar as estruturas invisíveis, uma vez que a ciência se interessa não pelos fenômenos, o que é trivial, mas pelo que está escondido por trás dos fenômenos (Morin, 1996, p.17).

Tais conclusões tornam-se ainda mais relevantes se levarmos em consideração que o ideal de cientificidade foi construído, sobretudo, a partir do paradigma estabelecido pelas ciências matemáticas, as quais, graças a sua idealidade, ao seu caráter dedutivo e indutivo, assim como ao caráter universal e necessário de suas proposições, situam-se num contexto caracterizado pela objetividade, que na verdade significa excluir o sujeito. Isso é plenamente compreensível se imaginarmos que $1 + 2 = 4$, em que o conceito 2, por exemplo, é na verdade uma idéia, na qual “qualquer coisa” ou “qualquer objeto” pode se enquadrar, não importando qual a coisa a que nos referimos. Tal modelo de cientificidade leva em consideração principalmente o caráter quantitativo analogamente estabelecido pela grande maioria das ciências.

Esse aspecto quantitativo reflete-se, sobretudo, na elaboração de hipóteses, tendo em vista que uma hipótese que não pode ser testada quantitativamente por meio de experimentos permanecerá uma hipótese; e, como tal, ela não pertence ao campo do conhecimento científico, conforme a definição de Isaac Newton:

Até aqui explicamos os fenômenos dos céus e de nosso mar pelo poder da gravidade, mas ainda não designamos a causa desse poder. É certo que ele deve provir de uma causa que penetra nos centros exatos da Sol e planetas, sem sofrer a menor diminuição de sua força (...) Mas até aqui não fui capaz de descobrir as causas dessas propriedades da gravidade a partir dos fenômenos, e não construí nenhuma hipótese; pois tudo que não é deduzido dos fenômenos deve ser chamado uma hipótese; e as hipóteses, que metafísicas ou físicas, que de qualidades ou de necessitantes, não têm lugar na filosofia experimental. Nessa filosofia as proposições particulares são inferidas dos fenômenos, e depois tornadas gerais pela indução (1674, p.97).

Essa descrição, considerada como a profissão de fé da ciência, capaz de torná-la distinta de outras formas de conhecimento, estabelece a necessidade de uma rígida metodologia, construída a partir da interação entre experimentação e dedução, tornando improcedente a abertura de espaços para o subjetivismo na interpretação de idéias científicas.

Existe também um aspecto problemático que envolve as teorias científicas, as quais não deixam de expressar determinados interesses, tema que foi desenvolvido pelo filósofo alemão Jürgen Habermas, com quem

Morin concorda, fazendo, no entanto, ressalvas quanto à rígida distinção estabelecida por aquele técnico no tocante a interesses técnicos, práticos e reflexivos, os quais, na verdade, segundo o seu modo de ver, encontram-se misturados, e acrescenta que além dos interesses compreendidos por Habermas (1983, p.309) existem outros elementos que permeiam as teorias científicas, como, por exemplo, as atitudes psicológicas de curiosidade, de perplexidade, de questionamento do real e da imaginação. O surgimento de temas de cunho não-científico é característico do resultado das investigações que se procedem a respeito da própria cientificidade, a qual é comparada à "parte emersa de um iceberg profundo de não-cientificidade", daí a necessidade de uma profunda interrogação a respeito do papel desempenhado pela epistemologia clássica num quadro que inclui compreender os elementos constitutivos do conhecimento científico, os quais se encontram enraizados na cultura, na sociedade e, principalmente, no modo de organização das idéias, da teoria.

Levando-se em consideração esses pressupostos, torna-se necessário abandonar a visão ingênua de que a teoria é o reflexo do real, bem como os princípios estabelecidos tradicionalmente pelo conhecimento científico, sobretudo os que dizem respeito ao modelo hipotético-indutivo, ingrediente fundamental das teorias científicas, e que se traduzem, na verdade, como generalizações, modo peculiar de simplificar, traduzidas num conhecimento imperfeito, e que são, por isso mesmo, incapazes de nos proporcionar um reflexo do real, como preconizado pela própria ciência.

Todas essas dificuldades apontam para a necessidade de se repensar o papel da epistemologia, a partir de uma realidade em que o progresso do conhecimento representa na verdade o progresso do desconhecimento. Se a epistemologia funciona como um elemento que permite estabelecer um critério de verdade num espaço determinado, e esse espaço é o científico, torna-se necessário rever nossos conceitos sobre a verdade, sobre a sua legitimidade, assim como sobre as bases constitutivas da nossa maneira de conhecer. Nesse sentido, o próprio papel exercido pela epistemologia clássica, como o de um juiz que decide a validade dos conhecimentos científicos, julgando em função de modelos de coerência lógica, aponta para a necessidade de uma mudança radical de tais mecanismos e procedimentos, em detrimento de um novo saber.

A função principal de uma epistemologia complexa seria a de nos tornar conscientes dos limites do conhecimento, tarefa fundamental para que possamos, conforme acrescenta Morin, "conhecer o nosso co-

objetivos, fazê-lo progredir e confrontar-nos com a indizibilidade e multicebididade do real" (1996, p.32). Tal epistemologia teria um papel chave, fazendo com que os resultados de todas as ciências retroagissem sobre o estudo dos princípios que determinam tais resultados, tendo como produto final o desenvolvimento de competências particulares para serem articuladas com outras competências que, ligadas em cadeia, formariam o que se chama de "anel do conhecimento do conhecimento" (Morin, 1996, p.33).

Uma epistemologia assim concebida não teria somente a função de desenvolver o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais, conforme consagrado pela epistemologia tradicional, mas, principalmente, deveria ter como pressuposto a impossibilidade de fornecer chaves *passé-partout* da complexidade. Dessa forma, Morin apresenta o sentido de se colocar o problema da complexidade, o qual reside justamente no fato de superarmos uma realidade definida por um conhecimento imperfeito e contraditório, como possibilidade de compreendermos a nós mesmos, compreendermos aos outros e ao próprio mundo.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. *Conceito de Iluminismo*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)
- BACHELARD, Gaston. *O Novo Espírito Científico*. São Paulo: Nova Cultural, 1983.
- BACON, Francis. *Novum Organum in verborum instigatione circa da interpretatione da natureza*. São Paulo: Abril, 1984. (Os Pensadores)
- GRANGER, Gilles Gaston. *A Ciência e as Ciências*. São Paulo: Unesp, 1994.
- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e Interesse*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)
- MORIN, Edgar. *O Problema Epistemológico da Complexidade*. Lisboa: Europa-América, 1996.
- NEWTON, Isaac. *Princípios Matemáticos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

DA INFÂNCIA À MATURIDADE: UMA LEITURA DO CONTO *AS CEREJAS* DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Liliane Batista BARROS¹²
Universidade Federal do Pará

Resumo: *Trata-se de uma leitura do conto *As Cerejas*, de Lygia Fagundes Telles, com vistas a explorar especialmente a memória e os aspectos referentes à passagem da infância à adolescência demarcados na fala da narradora.*

O presente estudo tem como objetivo a análise do conto *As Cerejas*, de autoria de Lygia Fagundes Telles, na perspectiva do espaço memória que traz ao leitor a passagem da infância para a adolescência da narradora que relembra os dias vividos na chácara da Madrinha no período da visita de Marcelo e tia Olivia.

Antes de iniciar a análise, convém retomar a escrita de autoria feminina. Podemos determinar o início da produção literária feminina brasileira no século XVIII, com autoras como Beatriz Brandão, Angélica do Amaral Rangel e Delfina Benigna da Cunha. Perpassa pelo Romantismo com Nísia Floresta, Narcisca Amália, Rita Barém de Melo, Amélia dos Passos Figueiredo, Adélia Fonseca, entre outras¹³. Trata-se de uma produção considerável embora pouco divulgada e estudada. Mas é no início do século XX que um fenômeno literário importante vai se formar que é a produção e o consumo em grande escala tanto da literatura infantil quanto da literatura escrita por mulheres. Mas a literatura de autoria feminina brasileira só vai ter o processo de ruptura e afirmação nos anos 20, período em que a estética literária repensa seus valores da *fille Epagne*, valores que foram desgregados com o advento da Primeira Guerra e vão repercutir nos períodos posteriores, pois o homem vê suas certezas e segurança ameaçadas pelos conflitos resultantes dessa

¹² Professora de Literatura da UFPA, campus de Marabá.

¹³ Para maiores informações, ler Nelly Novas Coelho (2000), *500 anos de presença da mulher na literatura em Portugal e no Brasil*.

Promo na Língua. As décadas de 30 e 40 trazem um período de incertezas com as ditaduras postas tanto no Brasil quanto em Portugal, e faz-se necessário à literatura o compromisso social da denúncia; e, no campo da escrita feminina, surge, então, a literatura participante com Rachel de Queiroz. Nesse universo ficcional, desponta nos fins dos anos 30 Lygia Fagundes Telles, com a publicação de *Cacto Vermelho*.

A Segunda Guerra chega e com ela os movimentos estéticos expressam uma nova postura do homem diante do mundo, talvez isso se deva a duas guerras tão próximas no início do século, e a humanidade vê suas certezas destruídas com as guerras, e as dúvidas no tocante ao futuro junto com a indefinição em relação aos valores postos até então a fazem insegura e egocêntrica. Assim, os períodos de 45 e 60, definidos como pós-guerra, levam a uma nova reformulação literária que se distancia da social participante dos anos 30, que tinha suas certezas a comunicar. A nova literatura passa a ser das incertezas, das dúvidas, das interrogações, pois vive o momento da guerra-fria, e os vários embates existenciais levam a um questionamento de valores. Como consequência, o existencialismo francês aflora, e o homem, de questionador social, passa a questionador de si mesmo. De uma postura de denúncia, a literatura passa à dúvida. No Brasil, a produção literária de Clarice Lispector vai se destacar nesse período com a visão existencial do mundo, em que a perplexidade do momento cria um novo *eu* narrativo. Essa postura estética gera o limite entre tradição e transgressão na literatura de autoria feminina. As décadas de 50 e 60 são as mais marcantes desse movimento, e é no ano de 1954 que Lygia Fagundes Telles inicia como romancista, com *Giandá de Pedras*.

Na obra de Lygia Fagundes, as personagens femininas são marcantes pelo jogo psicológico que revela uma visão de mundo fragmentada como suas personagens. Sua narrativa, como resultado dessa fragmentação, também não tem a estrutura tradicional com começo, meio e fim, mas flagra momentos que apreendem um estado, moral, afetivo, psicológico, o que faz o desfecho não ser importante, principalmente em seus contos. Talvez isso revele uma geração em busca de sua afirmação em um mundo incoerente na fronteira entre o humanismo e existencialismo, por isso a solução encontrada é a fragmentação como projeção desse *status quo*²⁴.

²⁴ As observações explanadas aqui são fruto das anotações de sala de aula, efetuadas durante a disciplina A Literatura Feminina em Portugal e no Brasil, ministrada pelo Prof. Nelly Norães Coelho no curso de mestrado da Universidade de São Paulo, no ano de 2000.

O conto que escolhemos para análise faz parte da coletânea organizada por Alfredo Bosi intitulado *O Conto Brasileiro Contemporâneo*. O conto *As Crejas* foi publicado, em 1971, no livro *Selva*, pela Editora José Olympio. Escolhemos esse conto por trazer na sua tessitura a questão da posse e da perda rememorada pela narradora que gera o conflito e revela “uma relação dramática com o passado, definido como reino da posse e da perda”, e o leitor é levado à situação de confidente pela estrutura textual em forma de diário e, conforme aponta Alfredo Bosi,

*O convívio a consciência com a memória produz um intimismo de simações novas, algumas ousadas e desafiantes. Recuperar a imagem do que já foi, mas que ficou para sempre é o esforço bem logrado da praia ardente de Lygia Fagundes Telles (...) o intimismo de Lygia Fagundes Telles, de Otto Lara Resende, de Ari-
trau De Castro, amalizam-se numa superfície licenciosa audaciosa e fina que tangencia a forma de diário, toda presa às memórias de um eu ainda nável e líbil de adolescente (1987, p.17).*

Após o exposto, passamos à análise do conto propriamente dita. Acreditamos que o primeiro parágrafo seja importante por já trazer a predominância da fragmentação e a indefinição, fazendo com que o leitor só possa compreender plenamente esse parágrafo ao final do conto e também por ser o resumo da história:

Aquela gente teria mesmo existido? Madrinhá tirando a costura de crochê com um anjinho a crescer entre os pés, a pulso. A lá drinha sempre afobada, pisando os olhinhos estrabuzos. “Você não viu onde deixei meus óculos?” a pica. D. Beatriz a bater as claras em neve, a voz ácida contrastada com a doçura dos creme “esta receita é nova...” Marcelo muito baixo – por que não lembro da voz dele? – agarrado à crina do curulo, agarrado à cabeleira de tia Olívia, os dois tombando lentamente no chão. “Você lembra levou as relas à tia Olívia?”, perguntar Madrinhá lá embaixo. O relíngago apagou-se. E no escuro que se fez, veio como resposta o ruído das crejas se despencando no chão (1987, p.144).

Nessa citação, temos o resumo do conto que vai ser desvelado aos poucos ao leitor no tecer da narrativa. Nele está o fluxo de emoções e

fatos antecipados ao leitor de forma entrecortada e sem sentido. A ação não tem uma marca temporal definida. Podemos constatar isso na primeira frase da citação que traz o verbo no futuro do pretérito seguido de uma interrogação: "Aquela gente teria mesmo existido?". A antecipação dos fatos cria uma expectativa no leitor, curioso por compreender aquele emaranhado de informações e ações confusas de personagens em plena ação: "Madrinha sempre afogada, piscando os olhinhos estríbios", "você não viram onde deixei meus óculos?", a preta Dionísia a bater as claras em neve, a voz ácida contrastada com a doçura do creme "esta receita é nova...". Marcelo muito loiro – "por que não lembro da voz dele? – agarrado à crina do cavalo, agarrado à cabeleira de tia Olívia, os dois tombando lividamente no divã". O tempo verbal no presente faz com que a ação seja transportada do passado para o presente, mesmo sendo uma narrativa da memória, por isso, segundo entendemos, os verbos utilizados estão no passado:

Ela chegou inesperadamente. Um cavaleiro trouxe o recado do chefe da estação pedindo o charrete para a visita que acabava de desembarcar (1987, p.144).

Aproximou-se fascinada. Nunca tinha visto ninguém como tia Olívia, ninguém com aqueles olhos piscando de verde (1987, p.145).

Descei num canto, fugindo da luz do castiçal aceso em cima da mesa (1987, p.149).

Sorriso abrindo o crachá com as pontas dos dedos. Tinha encontrado os ámbros (1987, p.150) (os grifos são nossos).

Se o tempo verbal da narrativa está no passado, as reflexões da narrativa estão no presente. Estabelece-se assim um jogo temporal que está ligado ao tempo da narrativa: o presente de quem conta e o passado do que é contado. Observamos ainda que ao se dar a voz às personagens o tempo verbal passa para o presente:

— Ah, minha querida, Adirto tem muitas parentes, uma família enorme! Imagine se eu me lembrar de todos com esta minha memória. Ele veio passar as férias aqui? (1987, p.145).

— Ugi um perfume muito forte. É aquele galho de tenjas pendurada no peito. Tão vulgar (1987, p.147).

— Ninguém responde, da deve estar dormindo (1987, p.149).

— E o Marcelo?

— Não sei deix estar dormindo também (1987, p.149).

— Marcelo já foi embora ouem à noite, quando ei já estava de mala pronta, sabe como de é. Vim até aqui se despedir mas voce estava dormindo profundamente (1987, p.150) (grifos nossos).

Nesta passagem do foco narrativo da narradora para as personagens, temos a comprovação do olhar da narradora pela periferia, por isso há ausência da onisciência. Além das marcas verbais, há a marca do tempo pela utilização dos dísticos, a narradora apenas situa a passagem temporal, mas de forma imprecisa:

Fui para a varanda e fiquei vendo as estrelas por cima a folha gem da plumeira (1987, p.146).

Lembro das primeiras gotas de chuva que caíram no ventilador (1987, p.148).

Dois dias depois tia Olívia partiu também (1987, p.150).

Exatamente um ano depois tia repetiria, um outro ano, com o mesmo comentário ao receber a carta onde Raimun comunicava que Marcelo tinha morrido de uma queda de cavalo (1987, p.150) (os grifos são nossos).

O tempo da memória não permite à narradora precisar os dias, as horas e o tempo. Além disso, as lembranças retornam à mente de forma desordenada, o que justifica o fato de a narrativa ter uma estrutura fragmentada. Vemos nesse aspecto formal uma transgressão ao comparar o texto de Lygia Fagundes às narrativas da década de 30, predominantemente documentais, precisas, por se caracterizarem como denúncia.

Acreditamos que neste conto não é importante a precisão da marca temporal por ser uma narrativa de memória e porque os sentimentos da narradora são mais importantes que os fatos narrados.

Assim como o tempo, o espaço do conto é o da memória e decorre da despreocupação documental em situar realisticamente a narrativa. Não há descrição detalhada de ambiente ou paisagem, e essa imprecisão tem início no segundo parágrafo: "A casa em meio do arvoredo, o rio, as tardes como que suspensas na poeira do ar – desapareceu tudo sem deixar vestígio" (1987, p.144).

Não descrição da casa, não é informada ao leitor a cor da fachada, a forma das janelas e portas, do mesmo modo que o rio não é nominado, também não é informado se é grande, pequeno, se tem correnteza ou não. A questão geografia é desprezada, não se sabe qual é a cidade e nem qual é a região geográfica em que a narrativa acontece. O espaço físico surge na memória da narradora justamente quando ela retira as cerejas da gaveta. A ação de pegar as cerejas na gaveta deflagra as lembranças do passado. Temos aqui a retomada da história a partir de um objeto. A retirada das cerejas da gaveta é na verdade uma metáfora da rememoração. Lembremos que Bachelard em sua obra *A Poética do Espaço* define a gaveta como metáfora dos segredos, talvez isso justifique o texto na estrutura de um diário. Com o ato da retirada do broche, é retomada da memória uma situação em que a narradora (que não tem o nome revelado) se viu envolvida e "desapareceu tudo sem deixar vestígios" (1987, p. 144):

Ficaram as cerejas, só elas resistiram com sua vermelhidão de loucura. Basta abrir a gaveta: algumas foram roídas por alguma barata e nessas o algodão estoura, empelotado, não tia Olívia, não eram de cera, eram de algodão suas cerejas vermelhas (1987, p.144).

Retirar da gaveta, aqui, entendemos, além do ato de abrir a gaveta de um móvel, é também metáfora das lembranças: as cerejas abrem as gavetas da memória. Talvez por isso a imprecisão espacial faça com que a casa da chácara não seja detalhada. Cada ambiente é relatado em função das personagens e dos acontecimentos. A esse propósito, vale ressaltar a definição de espaço de Osman Lins: "Há, portanto, entre personagem e espaço, um liame vacilante a exigir nosso discernimento. Os liames ou a ausência de liames entre o mesmo objeto e a person-

pois constituem elemento valioso para uma aferição justa" (1976, p.70).
E mais adiante completa:

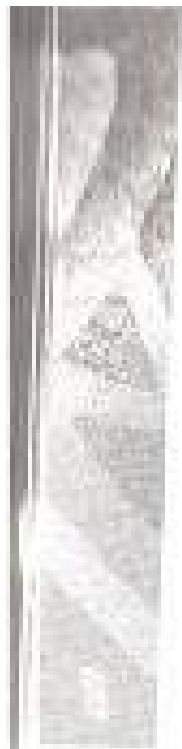
podemos, após estas reservas preliminares, dizer que o espaço, no romance, tem sido – ou assim pode entender-se – todo que, intencionalmente disposto, enquadra a personagem, sucedendo, inclusive, ser constituído por figuras humanas, então coexistentes ou com a sua individualidade tendendo para zero (1976, p. 72).

Assim sendo, podemos verificar que as personagens ocupam determinados cômodos da casa que vão revelar sua função na narrativa. As personagens estão contidas no espaço da chácara e, na maior parte do tempo, na casa, ou seja, do espaço fechado. A princípio somente a narradora, Madrinha e Dionísia dividem o espaço da casa. Por isso, talvez, o constrangimento e a invasão que elas sentem com a chegada de Marcelo e Olívia, pois além de pertencerem a um mundo diferente do delas modificam a rotina da casa que até então era predominantemente feminino:

Marcelo também tinha estado na Europa com o avô. Seria isso? Seria isso que os fazia tão superiores a nós? Parciam frats de outra carne e pertencer a um outro mundo tão acima do nosso, ah! Como eram pobres e feios. Diante de Marcelo e da Olívia, só diante dos dois é que eu pude avaliar como eram pequenas: eu, de minhas saias e vestidos feitos por Dionísia, vestidos que pareciam camisas de burecas de jornal que Simão recortava com a tesoura do jardim. Madrinha estudava e trabalhava em meio das suas rendas e crochês. Dionísia não parava quanto refunada com uns receitas secretas (1987, p. 146).

Das três mulheres, Madrinha é a que se preocupa com o conforto da casa, está presa a pequenas ninharias do cotidiano no interior da casa. Transita pelos aposentos da casa, mas a sala é o seu lugar preferido. É nesse espaço que a Madrinha estrábica toca os arapuzos cegos das cortinas. O sentimento de inferioridade da narradora em relação a Olívia e Marcelo se estende à Madrinha, porém esta se preocupa mais com Olívia do que com Marcelo:

É Olívia! Exclamou Madrinha. É a prima! Alberto esqueceu que ela viria, mas não disse quando, ficou de avisar. Em se sui-



*dar as cortinas, lavar umas fraldas e agora!... Justo (Olívia
Lôco) não podem fazer idêta, ela é tanto luxo e a casa aqui é tão
simples, não estou preparada, meus óculos! O que é que eu faço
Dionísia, me diga agora o que é que eu faço! (1987, p.144).*

*Agora só ouço a voz da Madrinha que tegevelava sem parar,
a chãram era modestíssima, mas ela haveria de gostar, por que
não? O diabo era uma maravilha e o pomar nessa época dava
um enorme colheido de manga. Ela não gostava de manga?
Não?... Tinha também bons cavalos se quisesse montar, Marcelo
poderia acompanhá-la, era um ótimo cavaleiro. Ah, o médico
proibira? Bem os peixes e pe também eram lindos, havia as
fres de camilhões das baratas um lugar ideal para piqueniques,
ela não achava graça em piqueniques? (1987, p.146).*

Peles fragmentos transcritos anteriormente, fica ao leitor a pergunta: afinal, o que Olívia foi fazer ali? É o mistério que fica no ar. Madrinha tenta fazer com que a prima fique à vontade e continua sua rotina de tecelã com os anjinhos de crochê. A cegueira dos anjinhos nada mais é do que uma projeção da cegueira física e da ingenuidade da Madrinha:

— *Mus crochê é assim mesmo, menino! No lugar de cada olho
deve ficar uma cave vazia – esclareceu ela em muita comição.
Esqueimou o trabalho. E voltou-se nervosamente para mim:
— Porque não vai buscar o dominsó para você jogar em uma
partida? E vê se encontra meus óculos que deixei por aí (1987,
p.147).*

*Fui com Madrinha para a saleta. Um raio estalou de repente:
como se esperasse por esse sinal, a casa ficou completamente às
escuros enquanto a tempestade decahava (1987, p.149).*

O estabismo da Madrinha pode significar a visão imperfeita da realidade, por isso não relaciona a vinda de Marcelo e Olívia na mesma data e o consequente envolvimento entre os dois. O tecer anjinhos cegos e trazer a afilhada vestida de criança mesmo ela estando na adolescência são formas de fixar a menina na infância. Ao ocupar os diversos cômodos da casa e preferir a saleta, espaço particular e, ao que parece,

central da casa, lhe dá características de dominadora, porém sem a visão profunda dos fatos.

Já Dionísia, a empregada da casa, ocupa o espaço da cozinha, destinado a ela, e domina a alquimia das receitas secretas. Aparece pouco no conto, fala uma única frase, mas a sua presença é pressentida na fala das outras personagens. Pela visão da narradora, é casmurra e calada, mas observadora:

*Dionísia folheava tranquilamente um livro de receitas. Tirou um lápis da carpinha tosada e marcou a página com cruz.
— Como se já não tivesse esse momento que também chegou sem aviso... (1987, p.145).*

Olívia, por sua vez, vive num mundo artificial simbolizado pelas candelas, supostamente de cera, ocupa o espaço do alto, seja suspensa na rede ou no quarto que ocupa a parte superior da casa. Está sempre lânguida a abanar-se e lamentar o calor que faz. Recusa-se a sair para o espaço aberto da chácara:

*— Um calor na viagem! — gongolava Olívia em meio de uma onda de perfume e malas. — E quem é este rapazinho?
Tia Olívia despreendeu do chapuzinho preto dos grandes afinsies de pérola em formato de péra. O galho de candelas estacionou no vértice do decote da blusa transparente. Imitou o casaco (1987, p.145).*

*Tia Olívia agitou com os mãos em ronha o fardo espre preso na nuca. Ungeleceu os lábios com a ponta da língua.
— Tem charme...*

Aproximou-se fascinada. Nunca tinha visto ninguém como tia Olívia, ninguém com aqueles olhos pintados de verde e com aquele decote assim fundo.

Ela teve um sorriso cascaimante. Na noite muito branca a boca parecia um largo talhe aberto, com o mesmo brilho das candelas (1987, p.145).

Estava desvagar, andava desvagar. Sua voz foi afastando com a mansidão de um gato subindo a escada. — Consci-me muito, querida. Preciso apenas de um pouco de sossego (1987, p.146).

Só tia Olívia continuava igual aureolada e lânguida no seu négligê branco. Estendia-se na rede. Desaturava a cabeleira. E com um movimento braúdo, ia se abanando com a ventarola. Às vezes riaha com as cerejas que se esparramavam no colo polvilhado de talco. Uma ou outra cereja resvalava por entre o rego das náos e era então engolida pelo decote (1987, p.148) (os grifos são nossos).

Olívia é a personagem com descrição física no conto. É o modelo de sensualidade que encanta a narradora. Talvez por isso os pequenos detalhes sejam tão importantes, como o traje, as cerejas, a pintura dos olhos, o batom, os cabelos fartos, o rosto e o colo brancos. Mas é importante ressaltar que apenas pedaços de Olívia são apresentados, somente os que interessam à narradora. Então, Olívia surge ao leitor como uma mulher artificial, pois seus gestos e roupas são meticulosamente calculados. Olívia não fala, ela geme, conforme destacamos no primeiro fragmento. Além disso, a blusa transparente e as cerejas vermelhas como os lábios caracterizam a sensualidade da personagem. O sorriso é cascateante, mas o andar e a fala são vagarosos, ao que a narradora compara a um gato, que também é símbolo da sensualidade. É como se a personagem estivesse sempre distante da realidade que a cerca, como se vivesse no mundo de sonhos, talvez por isso os pés não toquem o chão quando está na rede, não anda, mas desliza, e ocupa a parte superior da casa, longe do chão.

E por fim temos a narradora, que não tem nome. É por seu olhar que as personagens são descritas e caracterizadas. Ela vive na fronteira entre o mundo interior e o exterior por ocupar espaços limites entre o exterior e o interior da casa, como a janela, a varanda e o alpendre. Quando acaba a luz, cabe a ela subir para o mesmo lugar de Olívia e Marcelo, o que dá a ela a igualdade com as duas personagens. Em um primeiro momento, sente-se inferior aos dois:

Marcelo também tinha estado na Europa com o avô. Seria isso? Seria isso que os fazia tão superiores a nós? Pareciam feitos de outra carne e pertencer a um outro mundo tão acima do nosso, ah! Como irmãos pobres e fiéis. Diante de Marcelo e tia Olívia, só diante dos dois é que eu pude avaliar como éramos pequenos... (1987, p.146).

Fui para a namorada e fiquei vendo as estrelas por entre a folhagem da pinheira. Tia Olívia devia estar sorrindo, a moedeter com a ponta da língua as lábios brilhantes. Na Europa eram tão carudas... Na Europa (1987, p.146).

Marcelo é o único homem a dividir o espaço com as mulheres e a única personagem a ocupar os dois mundos, o interior da casa e o exterior. É interessante observar que tem pouco contato com as moradoras da casa. Aparece somente no horário das refeições na maior parte do tempo ou está no quarto ou cavalgando. É dele que temos maiores detalhes físicos através do olhar da narradora, portanto, é a personagem mais importante para ela:

Encarei-a. Através das lágrimas ele parecia-me magrelo instantaneamente grande um dia, um dia de cabelos dançados e boças, todo banhado de luz. Fechou os olhos. Já não me convergiam as lágrimas, já não me convergiam de mais nada. Um dia ele iria embora do mesmo modo impetivista como chegara, um dia ele sairia sem se despedir e desapareceria para sempre. Mas isso também já não tinha importância. Marcelo, Marcelo! Chamei. E só o meu coração ouviu (1987, p.147).

Quando voltei com o dominió, Marcelo já não estava na sala. Fiz um castelo com as pedras. E saquei-o com força. Sentia-o sempre, sempre. Presenciava as mudanças galopando como leões. Abaloçava rapidamente e mal terminava o abaloço. Fechava-se no quarto e só reaparecia no horário, pronto para sair outra vez. Resta-me cortar ao alpendre para vê-lo seguir em direção à estrada, cavalo e cavaleiro tão colados um ao outro que pareciam formar um só corpo (1987, p.148) (os gritos são meus).

Até este fragmento, temos a luta da menina por uma paixão adolescente. Vê na tia Olívia o modelo de mulher e em Marcelo o objeto de desejo. Mesmo admirando a tia, entende-a como uma ameaça ao seu sentimento por Marcelo. Elogia a tia para o pai como o único objetivo de ouvir Marcelo atacando-a:

- Então é essa a fama da Olívia? Ah, ah, ah... Execução depressa os olhos na barra da saia.
- Ela é bonita, não?

Ele bexijou.

— *Usa um perfume muito forte. É aquele galho de cereja pendurado no peito. Tão vulgar.*

— *Vulgar?*

Fiquei chocada. E contreei, mas em meio da paixão com que a defendi, senti uma obscuro alegria ao perceber que estava sendo derrotada (1987, p.147) (grifos nossos).

A dissimulação de Marcelo ao entrar no jogo convence a menina, que só vai descobrir o engodo quando vê os dois sob a luz do relâmpago. Ao subir as escadas para levar a luz, a inocência termina, e a mulher assume o lugar da menina. O clímax da narrativa se dá nessa descoberta e por isso a narrativa fica lenta, e o leitor é preparado para a surpresa que na escuridão o relâmpago e o vento destrudam, os corpos de Olivia e Marcelo:

Subi a escada. A escuridão em tão viscosa, que se eu estivessem a mil poderia senti-la amolhada como um údio por entre as degraus. Tentei acender a vela mas o vento me envolveu. Escancarou-se a porta do quarto e em meio do relâmpago que ragen a terra. E os dois corpos completamente acúis. Tombando enlaçados no chão (1987, p.149).

O ato de subir a escada é a metáfora da aquisição do conhecimento. O fragmento tem início com uma frase curta. Segue a descrição da subida, que cria uma expectativa no leitor, mesmo ele tendo a cena antecipada por duas vezes: no primeiro parágrafo da página 144, início do conto, e no segundo parágrafo da página 148, mais ou menos no meio do conto. Há indícios já na subida de que algo vai acontecer; temos, por exemplo, escuridão caracterizada como viscosa e está amolhada, traiçoeira como uma serpente. O vento esvoa e escancara a porta. A cena do vento envolvendo a menina já traz uma sensualidade forte, e o relâmpago revela a cena. É importante destacar que é a natureza que invade a casa e revela o ato sexual à menina, a mesma natureza que está modificando o corpo da menina. A atmosfera abafada e pesada do dia já indicava os fatos e traz a confirmação. Antes de adentrarmos nesta senda, vamos ao conceito de atmosfera utilizado por Osman Lins:

atmosfera, designação ligada à ideia de espaço, sendo insistentemente de caráter abstrato – de angústia, de alegria, de exaltação,

de violência, etc. —, consiste em algo que envolve os pontos de maneira sutil os personagens. Mas não decorre necessariamente espaço, embora surja com frequência como emanção desse elemento, havendo mesmo casos em que o espaço justifica-se eminentemente pela atmosfera que provoca (1979, p.76).

Vejamos que no conto os dias de calor e abafamento envolvem as personagens, fazendo com que a irritação e a ansiedade tomem conta da casa. É óbvio que essa atmosfera está posta em função das personagens, afinal é ela quem prepara, anuncia e traz a verdade, pois junto com a tempestade vem a revelação, então as suspeitas postas pela narradora vão confirmadas. Os óculos da Madrinha desaparecem, não fica claro se foi Olívia ou Marcelo quem deu o sumiço para que não fossem vistos ou se foi apenas distração da senhora, mas fica a dúvida:

Ferme dias de calor atrozes que antecederam à tempestade. A ansiedade estava no ar. Drogária ficou mais casuista. Madrinha ficou mais fidedigna, procurando disfarçadamente os óculos nas listas de bilhetes ou nos poços de fofagens, espedida a busca em gavetas e armários. Marcelo parecia-me mais equívoco, mais crispado. Se não Olívia continuava igual, senão não é frágulo ao ser negligido humano. Estendendo-se na rede. Desatava a calceira. E com um movimento brusco, lá se abanando com a ventarola. As vezes pulava com as carejas que se esparanzavam no teto petrificado de todo. Uma ou outra careja resaca a par entre o nariz dos óculos e era então engolida pelo decore (1987, p.148) (os grifos são meus).

Mais adiante, a tensão é mais forte. A chuva começa, e é importante ressaltar que, como Olívia, Marcelo também não muda de comportamento, apesar de deixar transparecer o nervosismo quando deixa o garfo cair por duas vezes. A tempestade que se forma é ao mesmo tempo real e metafórica, pois ela vai acontecer no plano externo, na natureza, e no plano interno, na narradora:

Lembro-me de que as primeiras gotas de chuva caíram ao entardecer, mas a tempestade continuava ainda em suspense, fazendo com que o jantar desentufasse numa atmosfera abafada. Dorot. Pretextando dor de cabeça na Olívia recolheu-se ao quarto. Marcelo, silencioso como de costume, comen de cabeça foi-

na. *Dois vezes deixava cair o quarto.*

— *Vin ler um pouco — despediu-se assim que levantamos.*

Fui com Madrilina para a saleta. Um raio estalou de repente: como se esperasse por esse sinal, a casa ficou completamente escura enquanto a tempestade desabava (1987, p.149) (os grifos são nossos).

Como vimos pelo fragmento acima, a atmosfera e a tempestade além de externa penetram e passam a interferir no comportamento das personagens. É óbvio que, com exceção da tempestade, tudo foi planejado por Marcelo e Olívia: o sumiço dos óculos, o apagar das luzes, e, ao que parece, o encontro dos dois na chácara também foi combinado.

O que surpreende também o leitor é a não ação da narradora. Após presenciar a cena, a menina desce a escada, retorna ao lugar no andar de baixo, se cala e adoece sem revelar o que viu. Se subir escadas é símbolo de aquisição do conhecimento, o ato de descer tem a simbologia de auto-conhecimento, de reflexão, de voltar-se para si mesmo. Para que a menina transforme-se em mulher, cumprindo o ciclo da natureza, é necessária a morte da inocência caracterizada pela infância, então, a doença é na verdade uma morte simbólica e o anúncio da metamorfose que está se operando no corpo e no interior da narradora:

Desabei num canto, fugindo da luz do castiçal aceso em cima da mesa (1987, p.149).

Até hoje não sei quantos dias me debati esbraseada, a cara vermelha, os olhos vermelhos, estendendo-me a braços das cobertas para não ver por entre clarões de fogo milhares de cerejas e escorpiões em brasa, estourando no chão (1987, p.149).

Sentei-me na cama e fiquei olhando numa borboleta branca pensada no pote de avenas da janela. Voltei-me em seguida para o céu límpido. Havia um passarinho cantando na parede (1987, p.150).

Ao retornar à vida, a narradora já está transformada em mulher, o que fica bem claro na presença da borboleta no vaso de avenas – a borboleta é símbolo da metamorfose, e a avenca, da morte –, além disso, as atitudes da personagem em relação à Olívia mudam, já não suporta o

perluar na nave o olhar pelas cerejeiras é mais de admiração, é de maravilhoso desejo, pois clamava o olhar nas cerejeas. A fim, ao deitar as cerejeas para a sobrinha, simboliza a doação da sensualidade e da sexualidade, a consorciação da opostas da Modernidade de Diderot:

— Que reacção nos deu, querida — começa com uma voz
pequena. Pensei que fosse alguma doença grave... Agora está bem
melhor, não está?

— Pegou a respiração para não sentir a sua presença.

— Então.

— Como? Não se sente sempre a cada vez que sempre deixo
de ajudá-lo assim. Bem o contrário aconteceu. — E logo depois
me pegou numa outra doença de criança.

— Como o olhar das cerejeas que se retribuíam para os olhos, e não
também entre as mãos. Ela desprendeu-se rapidamente.

— Já vi que não gosta, pronto, não desbrave o olho.

Diferença, se não ocorrermos ao início do conto, com a narradora já isolada, ocorre a revelação de que as cerejeas são de algodão e estão vestidas pelas fadas. Se os conhecemos as cerejeas magras de Alice do Trolé sobre a ponte e a perda, vamos verificar que a narradora tem a perda do mundo de Clara e Marcelo, duas cerejeas, o símbolo da sexualidade, duas as cerejeas são de algodão e não de cera, não têm talos, talvez porque a sua ideia nunca tenha sido pensada por Marcelo, e ele está perdido para sempre, está morto, vive somente na lembrança, nas cerejeas guardadas na proteção e não por barata e destruídas pelo tempo, da mesma forma que a relação entre Clara e Marcelo terminou, afinal ele morreu naturalmente, um ano depois é feita apenas na lembrança e nos sentimentos da filha, ela destruído e ganha pelo tempo, como as cerejeas.

Após as considerações feitas, podemos concluir que no conto há ruptura com a narrativa tradicional, isso se dá no parágrafo inicial fragmentado que traz o resumo do conto. Há ainda a fragmentação das personagens, que apesar de estarem convivendo no mesmo espaço estão mudadas, cada uma em seu mundo. Como se "em" ou "contra", a mesma situação a ninguém um angustioso e que em guarda para si e somente depois de adulta é que revela o que vive e sofre. A narrativa tem uma forma serializada a um dia, e as histórias são serializadas pontos pontos a ponto e em algumas vezes desmistificadas. Nesse sentido, a narrativa em forma de diário expõe sobre as pequenas coisas discordantes.

A escolha do texto nesta forma de diário permite a transgressão na estrutura da narrativa pelo fato de o final não ser importante e de apresentar ruptura com a estrutura padrão com início, meio e fim bem articulados. Ao romper essa estrutura, a autora transgride o modelo da produção anterior de escritoras. Também as antecipações inseridas na narrativa, como *flash*, são uma característica dessa transgressão por dar mais velocidade ao enredo e provocar no leitor surpresa ao desvelar o que realmente aconteceu, além do tema, que é a tomada de consciência da mulher em relação ao corpo e à valorização deste além da valorização da sensualidade.

Destacamos ainda que nessa narrativa há o predomínio de personagens femininas. Através da Madrinha, são descritas as mulheres que apresentam uma visão míope da vida presa em pequenos detalhes próximos do seu olhar doente. Outras que se trancam no mundo do dia-a-dia de suas receitas, como Dionísia. Há a representação das que transgridem modelos, conceitos e preconceitos, como Olívia, mas têm a futilidade como o centro de seus interesses revelados nas cerejas de algodão que ela pensava ser de cera. E, por fim, mulheres que renascem para o mundo, como a narradora. Marcelo, único homem presente na ação, pois Simão é somente citão, é objeto do desejo e disputa entre Olívia e a sobrinha. Se Olívia já tinha a posse de Marcelo, a menina ganhou o conhecimento. Mas, para tanto, teve que subir a escada e pertencer ao mesmo espaço de Marcelo e Olívia. Preciso alcançar o lugar elevado, longe do chão, das coisas pequenas do cotidiano de Dionísia e Madrinha. O lugar alto simboliza o conhecimento, denota superioridade. Ao descer a escada, volta às coisas pequenas e morre, simbolicamente, para elas, e ressurte, no quarto, lugar alto, metamorfoseada em mulher. O que fica também é a frustração por nunca ter conseguido a atenção do primo.

Este estudo foi um olhar sobre este conto e esperamos que possa provocar outros olhares e leituras.

BIBLIOGRAFIA

BACHILLER, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BOSI, Alfredo. *O Conto Brasileiro Contemporâneo*. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 1987.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. 500 anos de presença da mulher na literatura em Portugal e no Brasil. In: *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

KAISER, Wolfgang. *Análise e Interpretação da Obra Literária*. 7.ed. Coimbra: Arménio Amado, 1985.

LINS, Osman. *Lina Barreto e o espaço romanesco*. São Paulo: Ática, 1976.

TTELES, Lygia Fagundes. As Cerejas. In: BOSI, Alfredo, *O Conto Brasileiro Contemporâneo*. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 1987.

MIGRANTES, CAMPONESES, GARIMPEIROS E MATEIROS: TRAJETÓRIAS, MEMÓRIAS E IDENTIDADES SOCIAIS DO CAMPESINATO NO SUDESTE PARAENSE

Mário José HENCHEN¹

Carla Silva LIMA²

Edivan de Medeiros RODRIGUES³

Universidade Federal do Pará

Resumo: Neste artigo, objetivamos analisar os marcos de referência na constituição de identidades sociais camponesas em uma região de fronteira agrícola, maisadamente, a partir da migração de famílias camponesas maranhenses para a atividade de coleta de castanha-do-Pará, no município de São Domingos da Araguaia, região do Sudeste paraense. O trabalho nos castanhais, a luta pela posse, permanência e resistência nos terras livres, o trabalho no garimpo, as relações de subordinação/interdependência, a participação como mateiro na Guerrilha de Araguaia, a participação política na constituição de delegacias sindicais, e, maisadamente, como estes pertencimentos e relações, estas trajetórias, marcam objetivamente e subjetivamente a memória e as identidades sociais destes atores locais. Nesse sentido, percebe-se a identidade social e a própria memória dos grupos enquanto ferramenta de luta, de barganha, de negociação, de confrontação, tanto interna quanto externa, na reivindicação de direitos a eles devidos, como é o caso dos mateiros do exército, durante o período da Guerrilha de Araguaia, na década de 70.

¹ Professor Assistente de Ciências Sociais do Campus Universitário do Sul e Sudeste do Pará – UFPA; Coordenador do Projeto PROINT Trajetória, história, memória e identidades sociais: as faces do campesinato no Sudeste paraense.

² Aluna do Curso de Ciências Sociais do Campus Universitário do Sul e Sudeste do Pará – UFPA; Bolsista do Projeto PROINT Trajetória, história, memória e identidades sociais: as faces do campesinato no Sudeste paraense.

³ Aluno do Curso de Ciências Sociais do Campus Universitário do Sul e Sudeste do Pará – UFPA; Bolsista do Projeto PROINT Trajetória, história, memória e identidades sociais: as faces do campesinato no Sudeste paraense.

1. Trajetórias, memórias e identidades sociais

Este artigo se constitui em uma tentativa de reconstituir, re-significar-se – e na medida em que isso se torna possível – a trajetória, a memória e a construção de identidades sociais dos migrantes nordestinos, notadamente maranhenses, que, na década de 30/60 do século passado, atravessaram o rio Tocantins com a finalidade de trabalhar nos garimpos, na coleta da castanha ou na agricultura, no município de São Domingos das Latas, hoje, São Domingos do Araguaia, e que, mais tarde, participaram de acontecimentos como a Guerrilha do Araguaia, na condição de matreiros do exército brasileiro.

Bourdieu (1989, p.107) destaca o fato de que não se deve privilegiar o conhecimento da realidade em prejuízo do conhecimento dos instrumentos de constituição do próprio conhecimento, pois que, aqui, se trata de uma realidade que, sendo em primeiro lugar representação, depende tão profundamente do conhecimento e do reconhecimento das lutas entre os agentes sociais para fazer valer este ou aquele princípio de visão e de divisão do mundo social. Afirma ainda que a sociologia deveria incluir uma sociologia da percepção do mundo social, da construção das visões de mundo, que também contribuem para a construção deste mundo. Mas, dado ao fato de que somos nós que construímos o espaço social, sabemos que estes pontos de vista são, como a própria palavra diz, visões tomadas a partir de uma determinada posição no espaço social. E sabemos também que haverá pontos de vista diferentes, antagônicos, conflitantes, já que a visão que cada agente social tem do espaço depende de sua posição neste espaço social.

Nesse caso, não faz sentido o esforço de unificação dos discursos, das narrativas, das versões, das memórias ou das representações sociais que os atores sociais elaboram acerca da realidade por eles construída, pois devemos tomá-las como pontos de vista distintos, percepções distintas, versões distintas para os mesmos eventos, acontecimentos, porém significadas a partir de trajetórias distintas. Mas é preciso considerar a existência, independentemente de nossas vontades, de um ponto de vista oficial, que é o ponto de vista das autoridades e que se exprime no discurso oficial. Esse discurso, em primeiro lugar, opera um diagnóstico, um ato de conhecimento que obtém, conforme acentua Bourdieu (1990, p.164), o reconhecimento e que, com muita frequência, tende a afirmar o que uma pessoa, coisa ou acontecimento é; em segundo, o discurso administrativo, através das diretivas, ordens, prescrições, que contribuem para dizer o que as pessoas têm que fazer considerando o que elas são; e, em terceiro lugar, ele diz o que as pessoas realmente fizeram, do ponto de vista oficial; ele diz isso através de

questionários, formulários, entrevistas, relatórios.

Nosso objetivo aqui, portanto, relaciona-se, tão-somente, à tentativa de contribuir para provocar a criação das condições de possibilidades para a constituição de novas versões sobre o processo de ocupação da região de fronteira agrícola, sobre a participação do campesinato regional na construção desta realidade social: entendemos aqui a realidade enquanto o conjunto das realizações humanas, a criação de estruturas sociais, instituições, formas de organização, estratégias de produção e reprodução sociais de indivíduos ou grupos.

Por isso, a elaboração deste artigo não é um ato desinteressado. Não temos o menor interesse em reivindicar os pressupostos teóricos da cientificidade, da neutralidade axiológica, tão cara tanto aos discursos quanto às práticas acadêmicas e que se encarregam de lançar suspeitas a todas as formas e procedimentos que se recusam a andar pelos caminhos autorizados do cientificismo, do convencionalismo, todas as formas que são, sem exceção, fôrmas. E, como lembra Bourdieu (1983, p.17), uma das formas de se livrar de verdades perturbadoras é dizer que elas não são científicas, o que equivale a dizer que elas são políticas, isto é, suscitadas pelos interesses de grupos particulares, pela paixão e, portanto, relativos e relativizáveis.

O trabalho com versões deverá contribuir, na medida do possível, para tornar mais rica a interpretação, a análise, a compreensão da realidade social. Mas faz-se necessário lembrar que não existem palavras neutras para falar do mundo social e que, notadamente, as mesmas palavras não significam as mesmas coisas, dependendo das pessoas que as pronunciam ou que as evocam. Por isso, as lutas a respeito das identidades étnicas em regiões, quer dizer, a respeito de propriedades, estigmas, emblemas, *lipidos* e outros, através do *logos* de origem e dos sinais duradouros que lhes são correlativos, constituem-se em um caso particular de lutas de classificação, lutas pelo monopólio de fazer ver e fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por meio desse, de fazer e de desfazer os grupos, as categorias e classes sociais.

Nesse sentido – e considerando as lutas pela posse e permanência nas terras de antigos castanheais atordados, a constituição de delegacias sindicais e tantas outras formas de organização coletivas –, tomamos o campesinato do Sudeste paraense enquanto categoria social, enquanto ator ou agente social, portanto, enquanto um grupo efetivamente mobilizado, em condições de negociar seus próprios projetos e, no limite, fazer valer sua vontade.

Tomamos como marcos de referência, para nossa análise dos acontecimentos, eventos que se constituem e ganham visibilidade a partir das

narrativas destes agentes sociais camponeses, uma percepção da história, já utilizada por Halbwachs (2004, p.60), ao enfatizar que não é na história aprendida, mas sim na história vivida que se apóia nossa memória. Sendo assim, por história é preciso entender não uma sucessão cronológica de acontecimentos e datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se destaque dos outros. Portanto, utilizaremos aqui os marcos de referência presentes nas narrativas dos próprios atores, ou seja, o tempo delimitado por técnicas à época do garimpo, dos castanhais, do aforamento, da guerrilha, da pressiga, das grandes lavouras de arroz, enchentes ou secas, entre outras.

Nós nos apoiamos ainda, para efeito de análise, em três entrevistas, feitas, ao mesmo tempo, individual e coletivamente, já que os indivíduos, ao narrarem suas histórias, trajetórias, memórias, as narravam ao mesmo tempo e no interior de um mesmo espaço, pois que estavam no mesmo local e, em função disso, tiveram a oportunidade de cruzarem suas informações, referências, percepções dos acontecimentos, com os outros informantes ali presentes. Mas, conforme lembra Halbwachs (2004, p.25), se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a de outros, nossa confiança na exatidão de nossas evocações será maior, porque é preciso considerar que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva e que esse ponto de vista muda conforme o lugar que o indivíduo ocupa no grupo ou mesmo na sociedade, e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que estes estabelecem com outros meios ou grupos.

Essa noção de apoiar-se nas memórias, representações, percepções dos outros é o caso, acreditamos, das posições e percepções de dois de nossos narradores, *seu Severinão*¹¹ e *seu Antônio Severino*¹², que, ao se referirem à

¹¹ Agricultor, nasceu em Brejo Santo, Estado do Ceará, mudou-se com a família para o Maranhão em 1953. Em 1955, migrou para o Pará, buscando, provisoriamente, a fortuna no Maranhão. A migração para o Pará tinha como finalidade a possibilidade de trabalhar nos prazos de diamantes. De 1956 até por volta do ano de 1962, trabalhou nos castanhais livres de Marabá, depois trabalhou como camponês em São Domingos do Araguaia. Entre 1972 e 1974, atuou como matiro do exército brasileiro durante a Guerrilha do Araguaia. Em seguida, trabalhou na Serra Pelada, como proprietário de barranco e garimpeiro, abandonando de vez a vida dos camponeses. Hoje, apresentado como camponês, separado do restante da família, quando a menção referente à extração do ouro em Serra Pelada e também referente ao trabalho de matiros do exército brasileiro durante a Guerrilha do Araguaia.

¹² Agricultor, migrou com a família dos pais, do Ceará ao Maranhão, e daí ao Pará. Trabalhou a maior parte de sua vida na agricultura familiar, época em que participava das organizações dos camponeses, da formação de delegacias sindicais, sindicatos, associações. Hoje, é agricultor de agricultura e desmembramento do município de São Domingos do Araguaia.

Guerrilha do Araguaia, demonstram rivalizar suas percepções, confrontar percepções, até mesmo na utilização das palavras para nomear os participantes da guerrilha. Seu Severinão, apesar de caracterizá-los como *boa gente*, insiste em nomeá-los como *subversões*, ao passo que seu Antônio Severino, possivelmente em função de seu envolvimento com as organizações dos camponeses, os nomeia como *guerrilheiros*. Acreditamos que suas trajetórias, seus pertencimentos e interesses contribuem para fazer essa distinção. Aqui vale destacar essa rivalização, disputa entre memórias, acentuada por Pollak (1992, p.205) ao lembrar que, se é possível o confronto entre a memória dos outros, isso mostra que a identidade e a memória são valores que se disputam em conflitos sociais e inter-grupais e, particularmente, em conflitos que opõem grupos políticos diversos.

Seu Severinão, ao se referir ao início dos enfrentamentos entre o exército e os guerrilheiros, relata:

em 72, eu tava lá na Fortaleza naquele tempo né, quando entraram o primeiro equipamento, era de nível né, ninguém sabia de que se tratava. Exaltava esse povo aí no mata, esse povo era muito boa pessoa. Eu lembro 12, de 10 a 12, eles chegaram na estrada lá da Fortaleza. A terra era agreste, daqui pra cá era de lá, daqui pra cá era mata. Aí eles chegaram vivia lá em casa meu, não não sabia o que eles queriam fazer. Tinha infraestrutura, tinha a Norma que era uma detonação né, tinha a Rosinha que era referência, eu, tinha a Cristina que era referência né. Aí naquela época que tinha essa mata aqui era só mata, não tinha estrada, não tinha nada, carro não andava. Não passava um cavalo aqui em 72, em 72 é que começaram essa estrada aí. Mas aqui pra dentro não tinha estrada, era só mata, pra lá no Apinaje e no São João do Araguaia era só pra estrada. Aí esse povo vivia aí, na Ponta de Pedra, no bico do Araguaia. Cuidava dos aí, o que eles faziam, eles viviam com o movimento né; aí esse povo toda de família descendo doentes, esse povo criava os filhos só como Deus esse batava nas crianças. Esse povo não tinha pra comprar remédio porque não tinha, a mulher usava, às vezes para gestar, não tinha médico, não tinha estrada. Esse povo entrou aí fazendo tudo isso; não conhecia eles por paulista, e não achava eles boa pessoa né.

Mas, em se tratando tanto da memória coletiva quanto da história oral, podemos concordar com Thompson (2002, p.18), quando afirma que a história oral possibilita novas versões da história, ao dar voz a múltiplos e diferentes narradores, e que este tipo de projeto propicia sobretudo, fazer da história uma atividade mais democrática, a cargo das próprias comunidades, já que permite construir a história a partir das próprias palavras daqueles que vivenciam e participam de um determinado período, mediante suas referências e também seu imaginário.

Por isso, esse tipo de história, além de possibilitar novas versões sobre os acontecimentos do passado, permite lançar luzes sobre as lacunas existentes, notadamente, em se tratando do discurso oficial, sobre o sistema de aviação nos castanheais da região e, ainda, sobre a Guerrilha do Araguaia. Nesse sentido, conforme o autor citado anteriormente, trata-se de devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental mediante suas próprias palavras. Nesse caso, nossas fontes principais de informações serão informantes/narradores que vivenciaram os acontecimentos, que fizeram as lutas, contrapondo-se, em grande medida, ao discurso da autoridade, ao discurso oficial, pois que, como lembra Thompson (2002, p.26), como é da natureza da maioria dos registros existentes refletir o ponto de vista da autoridade, não é de admirar que o julgamento da história tenha, o mais das vezes, defendido a soberania dos poderes existentes.

A história oral, ao contrário, torna possível um julgamento muito mais imparcial, posto que, segundo ele, as testemunhas podem, agora, ser convocadas também de entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados. Nesse sentido, propicia-se, assim, uma construção mais realista e mais imparcial do passado, ao mesmo tempo em que se abre espaço a uma contestação ao relato tomado como verdadeiro. Assim, ao fazer isso, a história oral tem um compromisso radical em favor da mensagem social da história como um todo. Por isso, concordamos com Hobsbawm (1977, p.21), quando enfatiza que, às vezes, para descobrirmos novos indícios, novas versões, novos caminhos, precisamos *revisar a história a contrapelo*.

Nesse sentido ainda, Pollak (1898, p.04) enfatiza o fato de que, ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à memória oficial. No caso em análise, à memória nacional, construída acerca dos acontecimentos, da participação dos mateiros do exército brasileiro durante a Guerrilha do Araguaia.

2. A terra livre na frente de expansão e a ocupação da fronteira agrícola: identidades em constituição

Em se tratando do debate acerca da colonização espontânea ou dirigida em curso desde as décadas de 50 e 60, na fronteira agrícola amazônica, Hébert (2004, p. 17) sugere que a colonização espontânea é muito mal batizada, pois ela não tem, geralmente, e pelo menos não tem, no caso das rodovias Belém-Brasília e Transamazônica, essa característica de espontaneidade, seja essa entendida como ausência de necessidade ou de compulsão – uma vez que o pequeno lavrador, agente típico da colonização, sai de sua terra pressionado por diversas circunstâncias –, seja entendida pejorativamente, no sentido de iniciativa desordenada, como falta de previsão.

A ocupação por migrantes ao longo da rede hidrográfica começa a se tornar significativa apenas na metade do século XX, no momento em que a colonização tem por objetivos, simultânea ou sucessivamente, a procura de pedras preciosas, a expansão da pecuária, a exploração da castanha-do-Pará. Nesse período, a agricultura era um subproduto das diferentes frentes pioneiras. Em relação a essas frentes pioneiras, notadamente as de passagem pelo Maranhão, Velho (1981, p.20) destaca que é de se imaginar que, por trás dos conflitos e do êxodo posterior, se escondessem questões de terra, além da atração exercida pela possibilidade de realizar o fornecimento de carne para a frente extrativista que se ia desenvolvendo na Amazônia. Para esse fornecimento, aliás, seguindo em Severinão, foi construída a Estrada do Boi, que sai de Apurípe, passando por São João do Araguaia até chegar a Marabá, por onde se deslocavam os rebanhos de gado trazidos do Maranhão para o Sudeste paraense.

Muitas vezes, como é o caso de um Severinão, o Maranhão era mais um dos espaços de constituição de sua trajetória, já que ele e sua família eram oriundos do Estado do Ceará e, seguindo ele, fugitivos das secas. Seu Severinão faz referência aos conselhos do Pe. Cícero, ao indicativo de andar na direção ao sol poente, na procura das *Bombins Médex*, lugar de terras boas, livres e de águas abundantes.

Somente a partir dos anos de 1960, com a implantação da infraestrutura rodoviária nos eixos norte-sul e leste-oeste, permite-se integrar de maneira definitiva a região ao resto do País. Por seu lado, o plano de colonização agrícola oficial da rodovia Transamazônica estimulava a chegada de milhares de famílias à procura de terras, por volta dos anos

1970/74. Essa frente pioneira, conforme acentua Hébette (2004, p.64), é bem mais diversificada do que parece à primeira vista, e o desconhecimento dessa diversidade é, sem dúvida alguma, uma das fortes razões da inadequação e do fracasso de políticas nacionais ou regionais chamadas desenvolvimentistas.

Essa diversidade, da qual fala o autor e que é preciso considerar, começa, segundo ele, pela gente que compõe esta frente pioneira: há os nordestinos, como se sabe, mas há também migrantes vindos de outras regiões do País. Também há os que passaram por diferentes profissões ou aqueles que as têm duas ou três de uma só vez. Em se tratando de frente pioneira, seria preciso considerar que no imaginário coletivo, ela se apresenta como constituída de migrantes que correspondem ao perfil estereotipado do pioneiro empreendedor, meio aventureiro, dotado de alguns recursos e, acima de tudo, de iniciativa, em contraposição à frente de expansão que seria constituída por homens pouco ambiciosos, preocupados, sobretudo, com a própria sobrevivência e de sua família, destinados pela sorte a *amansar a terra*, como se diz, para oferecê-la a terceiros.

Essa oferta a terceiros, à qual se refere o autor, se constituía em saída forçada dos posseiros, ocupantes de castanhas aforados, conforme relata seu Severinão, ao falar da perseguição que sofreu, juntamente com seus familiares, logo após sua chegada ao Estado do Pará. Ao fazer referência às perseguições por parte dos donos dos castanhais, ele lembra que

pressiga era porque os donos do ponto botaram aqueles fiscais; ninguém podia entrar lá dentro do castanhal, que era sujeito à morte, inclusive andavam matando aí. Quando eu cheguei aqui, quando vim do Maranhão ele já vivia aqui, aí ele aforou uma área de terra do Almesão. Aí ele passou o pique, e aí quem entrasse lá dentro ele mandava matar. Os fiscais, às vezes, atiravam naqueles posseiros que trabalhavam lá dentro tirando uma castanha, porque pras banda de cá era pouca a castanha. E eu saí de lá modo isso; porque eu tinha minha família, muita gente, sabe como é, porque eles podia pegar um deles lá dentro e querer fazer uma besteira né.

Seu Severinão é um entre tantos que se inserem nas frentes de expansão. Nesse caso, poder-se-ia distinguir, grosso modo, duas frentes, ou duas grandes linhas de penetração de fluxos migratórios cuja distin-

ção nos leva ao significado dos rios Tocantins e Araguaia para a ocupação da região. Há um itinerário tradicional que atravessa o rio Tocantins, entre Imperatriz e Carolina, e o rio Araguaia à altura de Araguaia; é o itinerário dos migrantes que vêm, por etapas, do Nordeste através do Maranhão. Essa massa é formada em grande parte por pequenos camponeses, predominantemente nordestinos, nascidos ou instalados no local algum tempo no Maranhão. São esses migrantes nordestinos que, vindos por sua própria conta, preferiram penetrar nos castanhais naturais monopolizados ao longo de duas ou três gerações por algumas grandes famílias locais. Esse trabalho nos castanhais envolve uma série de dificuldades.

Conforme relata Seu Severinão:

a começo dos trabalhos era no verão, porque quando eles tiravam a última safra de castanha por lá os caminhos entupiam, caía muito pau e cobra. Aí, quando era no mês de setembro, outubro, eles batavam o pau pra lá, pra abrir os picos, as estradas, levar aqueles pauz que tinha caído naquele tempo, ativar os caminhos com as pedrinhas de carregar a terra e pedra, para que desse pra burro passar com as cargas de castanha nos abrigado, que no inverno, quando a castanha começa a cair, caêdo muito de água.

Considerando elementos destacados por Emílio (1988, p. 17), nesse período das primeiras frentes de penetração de nordestinos na floresta amazônica, a sociedade local tinha uma estrutura fortemente oligárquica, em que predominavam os proprietários e concessionários de seringueiras e castanhais. Estes últimos mantinham os coletores – seringueiros ou castanheiros – sob seu estreito controle, pelo sistema de dívida crônica. Seu Severinão relata parte dessa situação relacionada ao trabalho nos castanhais, enfatizando que

no final do trabalho, quando já era o verão, trabalhavam nas quintas na roça do Nelson Almeida. Quando chegava o mês de novembro, aí nós ia para a mata. Ele aborava a gente, e a gente passava 4 ou 5 meses tirando castanha na mata. Na época que chegamos aqui em São Domingos trabalhavam só na roça, mas também tinha a castanha, a gente tirava. Era uma área que não era de aforamento; então a gente tirava, assim, a

castanha toda, aquela castanha era somente da gente. A gente vendia pro atravessadores aqui de São Domingos mesmo, que vendiam pro pessoal de Belém. Pois é, ninguém tinha castanhal naquele tempo, só o direito de tirar o do mato.

Por outro lado, em se tratando das frentes pioneiras, das frentes de ocupação, constituídas nas regiões de fronteira agrícola, Hébette (2004, p.18) destaca que é interessante, nesse sentido, analisar mais detidamente estas frentes pioneiras, buscando discernir nelas outras formas de identidades – e, portanto, de diversidades em constituição. Suas mutações são de outra ordem, mais determinadas por mecanismos de poder e de organização, e estão mais sujeitas às influências das lideranças camponesas. Isso resulta em diversidades, às vezes muito sensíveis, desdobrando, notadamente, na constituição de novos atores sociais.

Sam Severiño, porém, fala sobre um tempo em que as organizações ainda não haviam se constituído, um período em que os camponeses eram forçados a deixar suas propriedades sob constrangimento dos mais fortes. Segundo ele, em relação ao direito de ocupação das novas áreas de terras,

agora a gente tirava do mato que queria, tudo era devoluta naquela época. Ai depois vendi pra outro amigo e tirei outra área na Pedra de Amalô. Ai eu tava na terra e seu Dico veio, partiu o pique bom no meio da minha toça, aí o prefeito me chamou e mandou eu tirar outra terra, tirei o pico tanto que eu pudeste na heira do gforamento pra cá. O tanto que quiseste né. Ai eu tirei; daí teve uma presigra com o dono do gforamento. Ai eu vendi e fui pro Fortaleza.

Em se tratando das formas e estratégias adotadas para a ocupação das terras nesse espaço regional caracterizado enquanto área de fronteira agrícola, como é o caso do Sudeste paraense, destaca Hébette (2004, p.17) que podemos distinguir, ao menos no plano da análise, três formas de colonização presentes no cenário regional: a espontânea, que se caracteriza pelo estabelecimento de grupos humanos, com seus próprios recursos, por sua livre iniciativa; a forma dirigida, que envolveria um mínimo de orientação, que pode ser visualizada através da escolha da área, da organização da posse do espaço físico, na definição de regras de acesso aos recursos; e, por último, a forma planejada, que envol-

se um nível maior de articulação, de planejamento, tanto na escolha da área geográfica, na seleção dos grupos humanos que irão ocupá-la, quanto no aproveitamento dos recursos e das atividades econômicas a serem nela realizadas.

Em relação ao posseiro camponês, constituído nas frentes de expansão da fronteira agrícola, Hébertte (2004, p.63) destaca que o posseiro da fronteira não é apenas um nordestino imerso num fluxo migratório que avança Amazônia adentro. É, antes de tudo, um personagem coletivo histórico de um Brasil que ainda não concluiu o trágico projeto de ocupação de uma terra arrancada dos indígenas, de um coletivo de índios sobreviventes dos aldeamentos e das sesmarias; de caboclos fugitivos da escravidão e insurretos das cabanagens e Balaiadas, de vítimas das secas nordestinas e cativeiros dos coronéis, de sem terras em peregrinação nas sucessivas fronteiras agrícolas e em confronto com os grileiros.

Por seu lado, Guerra (2001, p.18), em relação ao posseiro da fronteira agrícola, enfatiza que, à diferença do proprietário, ele vive na contínua insegurança, na precariedade de sua posse, na dificuldade de ser reconhecido pelo que ele é, como plenamente dono de suas terras, diríamos, como camponês na plenitude de sua condição e de seu reconhecimento social. Poder-se-ia, portanto, definir o posseiro como camponês a caminho de seu reconhecimento social, como camponês em luta pela afirmação de sua identidade social, como um camponês que, consciente de si mesmo, tem que lutar por seu reconhecimento social, legal e político. Já Da Matta e Laraia (1979, p.98), ao se referirem ao posseiro das frentes de expansão da fronteira agrícola, destacam que, quando se consideram os posseiros de terra, é preciso considerar que uma grande parte deles é composta por migrantes que ali chegam fugindo da seca do Nordeste.

Por isso, a região então lhes parece propícia: as matas são bastante verdes, há água em abundância e grandes extensões de terras desocupadas. Constroem ali seus pequenos barracos; derrubam pedaços da floresta, plantam uma roça de milho, mandioca ou fumo, e, enquanto esperam pela colheita, vivem da caça e da pesca. Por isso mesmo, passam grandes dificuldades no início da implantação, mas, no segundo ou terceiro ano, a situação começa a ser menos difícil, precisam de pouco para viver. Mas um dia descobrem que a terra já tem dono; então, ou continuam ali, porque aquele dono só quer da terra a castanha, ou seguem a sua peregrinação de camponês sem terra.

3. Castanheiros, camponeses, garimpeiros e mateiros: a constituição de memórias, identidades e representações como objeto de mediação, barganha, regateio e negociação

Seu Severinão fala de um período que passou nos garimpos, primeiro de diamantes, por um curto tempo, depois o trabalho em Serra Pelada, cujas lembranças não lhe são muito agradáveis, conforme relata:

isso lá é trabalho muito difícil. Eu entrei tocando barranca. Eu e meu sócio. Foi onde eu gastei um bocado do que tinha, só de comida foram 40 caixões e duas carretas de arroz, e ainda peguei uma máquina num barranco dum amigo meu onde eu fui trabalhar já quando eu quebrei e fui trabalhar de sócio nas barrancas dos outros. Ainda hoje estamos esperando esse dinheiro da Serra Pelada. De vez em quando a gente põe um dinheirozinho lá, de vez em quando eu estou esperando pelo resultado da Serra Pelada.

Pollak (1989, p.06) destaca o fato de existirem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombras, silêncios, não-ditos. As fronteiras desses silêncios e não-ditos com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são, evidentemente, estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios e também de alusão a metáforas é moldada pela angústia de não se encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal entendidos.

Na situação em análise, seu Severinão demonstra visível incômodo ao falar sobre sua participação na Guerrilha, na condição de mateiro do exército. Fala que foi forçado a participar, para livrar sua família de uma possível ameaça de morte, muito embora, hoje, esteja solicitando, do próprio exército, uma indenização relativa a essa sua participação. Ele, ao comentar sobre sua relação com os Guerrilheiros, destaca que

eu entrei essa presépi muito deles, em 72; quando eu tava apalmando arroz, quando entrou um bocado de polícia para lá né; aí mataram mim, eles mataram mim e, parece que os terroristas mataram um dos sargentos né. Aí eles correram da polícia e vieram embora, eles correram pro mata. Quando eles chegaram lá,

lá no acampamento deles que era vizinho lá de nós, eles já tinha corrido pro mato, eles correram e esconderam no mato. Ai eles chegaram e tomaram conta de lá, do lugar deles, da criação, do moinho. Um deles tinha a casa cheia de medicamento, que eles não puderam tirar, que a polícia acabou com tudo, tocou fogo em tudo. Ai nós ficamos sabendo que era o povo né, porque até aquela data ninguém sabia né. Ai eles começaram a aparecer nas casas, aí dizendo o que era o significado daquilo ali, aí o que eles diziam pra mim era: tá sendo como é que o governo tá fazendo? Sena Severino, é o seguinte: nesse problema aqui é mudar o governo, porque o senhor tá vendo o que o governo tá fazendo aqui, ele não liga pra vocês aqui. E nós vamos trabalhar pra nós mudar isso. Tem que ter um governo que olhe pra vocês aqui dentro da mata né. Ai, quem é que podia ser contra esse povo, né rapaz. É por isso que eles andava aí, daquele jeito, porque era ditadura, eles não podia falar. E nós também não podia informar pro governo aquele povo. Em 73 veio o exército, aí foi pegando sabe quem? Aquela povo que nem eu e outro que era conhecido, aí pegava nós e botava pra andar atrás desse povo do mato.

Mas, qual era mesmo o trabalho do mato do exército durante a Guerrilha? Sobre isso Sena Severino destaca que

o que é que eles faz? Eles pega um assino como eu e o Antônio José, e outros que são acostumados na mata, heveino gente que trabalhava na mata, aí eles coloca como um guia do exército. Naquela era a bucha do canhão, moço; nós entrava na frente, aí o primeiro que se acabava era o pai de família; eles tava levando a gente obrigado; não tinha como recusar, era assim e a desgraça acontecia, porque eles não deixava barato, ou não me deixava ou eles matava mesmo.

A ida ao garimpo da Serra Pelada se deu logo após o final da Guerrilha. Sena Severino assegura que não existe nenhuma relação entre o seu trabalho no garimpo e o fato de ter conhecido e trabalhado com o Curio durante os anos 72 e 73. Fala do medo de repressão por parte do exército, ao enfatizar que

aí nós sofreu com isso né, muitos apanhou né. Eu não apanhei porque fui muito ativo né, se não fosse ativo eu tinha apanhado. O Curió pelejou pra me dá uma taca, pelejou, pelejou, mas não deu. Até que livreí da taca, mas muito aqui apanhou naquela época. Foi assim, eu estava com minha família aqui no Bom Jesus quando ele subiu pra lá. Primeiro homem que entrou lá dentro com o Curió fui eu, o Antônio José e o Luis Mago. Foi nós que andava com ele lá, ele dizendo que era fazendeiro, que andava atrás de comprar terra por aí. E eles fazendo pergunta pra mim e eu sem saber o que fazia. Se eu descobrisse esse povo nessa meta; se eu não descobrisse porque é um povo bão.

Nesse momento, estava colocado o dilema: o povo era bom, como então denunciá-los e continuar com a consciência tranqüila? E se não denunciasse e tivesse que pagar com a própria vida ou a de algum membro da própria família? Então, seu Severinão tem uma saída para o dilema, ele apela para o coração, pois, segundo ele, o coração falou mais alto. O uso da razão cede lugar à emoção. Como negar um pedido do coração? Ele argumenta que

aí, o que é que eu falo? Se eu enganar eles, eles vão e não mata esse povo, aí eles volta e vão me matar né. Eles sabe que eu vi esses home, sabe que eu vi e não avisei pra eles né. Aí eu fiquei num balanço, indeciso; mas aí o coração mandou dizer que eu tinha visto, e aí eu disse. Aí eu disse tremendo quase de medo. Aí foi o jeito eu acompanhar eles, aí assim foi como eu fiquei livre da taca; foi isso, eu informei o pessoal; porque, se eu não informasse eles me matava; se eu não informasse o exército vinha e mandava me caçar, como fizeram com outros pai de família por aí afóra. Eles já andava matando uns e outros né. Aí eu fui trabalhar mais eles, dois anos e pouco trabalhando escutando naquela época. Eles tiravam o povo, tiravam tudo os moradores que moravam no mato, eles tiravam tudo pra fora, tiravam aqui pra rua. Não ficou ninguém lá dentro.

Considerações Finais

Por trás das narrativas, é possível perceber, embora de forma tímida, as marcas das trajetórias, dos pertencimentos, dos dilemas vivenciados

por membros do campesinato regional, notadamente em uma região de fronteira agrícola, nas frentes de expansão, das quais o campesinato foi o principal ator ou agente social. A trajetória da família de São Severinão se entrelaça com várias outras trajetórias, também de migrantes que seguem os bandeiras lésias de Pe. Cícero em busca da terra da promessa, uma terra que vai sendo moldada, aos poucos, com o trabalho nas terras livres, terras de castanheais não aforados, com o trabalho nos garimpos, na lavoura, com as expulsões, reocupações, com a violência explícita e implícita.

As identidades deste campesinato migrante ou ex-migrante se constituem neste ambiente hostil aos pequenos, como acentua São Severinão; mas é exatamente a referência deixada por estes pequenos que define as bases de sustentação econômica e política da formação da região.

São Severinão, ao se referir à história regional, destaca que "nós tivemos a história de São Domingos do Araguaia, mas agora temos que contar essa história, senão ela vai ficar esquecida... e nós também".

BIBLIOGRAFIA

- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- DAMATTA, Roberto & LARAIA, Roque de Barros. *Indios e cabanos: a empresa extrativista e os índios do médio Tocantins*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- EMMI, Marília F. *A oligarquia do Tocantins e o domínio dos cabanos*. Belém: UFPA/NAEA, 1988.
- GUERRA, Gutenberg Armando Diniz. *O processo da fronteira: campesinato e sindicalismo no sudeste paraense*. Belém: UFPA/NAEA, 2001.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.
- HÉBETTE, Jean. *Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia*. Belém: EDUFPA, 2004. v. I, II, III e IV.

- HOBSBAWM, Eric. *A era das revoluções*. 9.ed. São Paulo: Paz e terra, 1977.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista de Estudos Históricos*, vol. 2, n.º. 3, Rio de Janeiro, 1989.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Revista de Estudos Históricos*, vol. 5, n.º. 10, Rio de Janeiro, 1992.
- SILVA, D. da. Colonização e zonas pioneiras. *Anais da Associação de Geógrafos*, vol. 18, São Paulo, 1973.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- VELHO, Otávio Guilherme. *Frontes de expansão e estrutura agrária: estudo do processo de penetração mineira área da Transamazônica*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BREVE ANÁLISE SOBRE CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES E APLICAÇÕES CONTRASTANTES NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO

Georges Alberto Silva PINTHEIRO
Centro de Pesquisa e Extensão – Projeto LAFINALFAM/SEX
Campus Universitário do Baixo Tocantins/UFPA

Resumo: Trata-se de um breve levantamento sobre concepções históricas de desenvolvimento e aprendizagem. Neste documento a diversidade das diversas concepções de desenvolvimento e sua respectiva aplicação à alfabetização, leitura e escrita, através dos diversos métodos concebidos, a saber: sintéticos, analíticos, mistos ou ecléticos, global, fônico e com base em lingüística. Descrevemos uma certa tentativa de síntese proposta como forma alternativa de aplicação, em função das descobertas da neurociência, da infirmitade e da lingüística, do modelo interacionista e do uso do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky. Procura-se combinar a lógica do processo de aprendizagem com o modelo que inclui instruções fônicas, de consciência fonológica (que fonológica), sem esquecer a importância das dimensões físicas, afetivas e sócio-culturais presentes nos processos que envolvem a presença do "outro-social" mais exatamente, indispensável nas relações intersubjetivas e constitutivas da subjetividade.

Psicologia idealista, ou: Materialismo mecanicista, materialista. Mas a síntese foi ainda atingida por uma atitude materialista, o positivismo, que é ainda defendida por um grande número de cientistas.

Henri Wallon.

Inicialmente me apoiarei em Vigotsky: "o significado da palavra é ao mesmo tempo um fenômeno de discurso e intelectual... É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento" (2001, p.398-399), é o lugar privilegia-

do em que os significados da palavra se desenvolvem; uma conclusão derivada dessa sua tese diz respeito à possibilidade metodológica de se buscar o significado, ou seja, procurar extrair e explicitar a multiplicidade de sentidos que subjaz nos relatos dos sujeitos sobre suas dificuldades no cotidiano escolar. Considere-se, neste caso, que os sujeitos que foram participantes desta pesquisa são professores adultos, licenciados plenos, em processo de formação continuada, que, portanto, também enfrentam, em tese, as mesmas dificuldades recorrentes nas pesquisas anteriormente apresentadas, em especial aquelas relacionadas às suas concepções de desenvolvimento e aprendizagem.

Não é preciso um estudo aprofundado, mas tão-somente uma observação atenciosa, para verificar que os programas das disciplinas chamadas de pedagógicas nas licenciaturas plenas de Pedagogia e Letras, tais como a Psicologia da Educação, Psicogênese, Didática, Metodologia do Ensino, entre outras ora enfatizam uma ou outra das três principais abordagens que serão discutidas por Vigotsky e Wood a seguir. Nesse sentido, iremos agora nos apoiar principalmente em Vigotsky (1993), para apresentar as principais concepções reconhecidas e difundidas nos currículos e conteúdos das disciplinas pedagógicas:

A primeira teoria considera o aprendizado e o desenvolvimento independentes entre si. O desenvolvimento é visto como um processo de maturação, que cria as potencialidades para a aprendizagem se realizar. A educação passa a ser considerada como uma superestrutura que se sustenta e se constrói sob esta base maturacional. A aprendizagem depende do desenvolvimento, não havendo o sentido inverso de influência, ou sua reciprocidade. O desenvolvimento precisa passar por estágios e completar ciclos antes que o aprendizado possa iniciar. Segundo Vigotsky, essa é uma concepção, característica da velha teoria educacional, que também perpassa os escritos de Piaget. Pode-se dizer que concretamente esta concepção admite que o poder se concentre no sujeito cognoscente, e, por conseguinte, pouca importância se dá às intervenções do outro sujeito mais experiente, o professor.

De acordo com David Wood (1996, pp.01 a 64), o psicólogo suíço Piaget desenvolveu uma teoria construtivista – teoria da ação que nos encaminha às noções de períodos críticos, prontidão, estágios e às consequentes previsões explícitas de quando as crianças são capazes de

apresentar determinado raciocínio, habilidade ou perícia. Estudos e acompanhamento do desenvolvimento de crianças na tentativa de explicar a estrutura do pensamento adulto, ou melhor, a evolução e o aparecimento da lógica do raciocínio abstrato de forma universal. Para Piaget, a facilitação social do desenvolvimento só funciona quando a compreensão da própria criança, baseada em sua troca com a natureza, encontra-se no estado apropriado de prontidão para a mudança. Desse modo, no desenvolvimento humano, a passagem de uma inteligência restrita a capacidade de realizações mentais simples, para em seguida ascender para uma inteligência estruturada em sistemas de operações mentais, assinala uma revolução intelectual que ocorre por volta de sete anos de idade. Para Piaget, as crianças pré-operativas não são capazes de examinar logicamente situações. A linguagem seria, então, um sistema de símbolos usados para representar o mundo, diferentemente das ações e operações, que se constituem nos próprios processos de raciocínio.

Binet (apud Wood, 1996) também participaria dessa noção que superestima o papel do desenvolvimento da criança na ação educativa. Seguindo o próprio Binet, juntamente com Simon, um dos criadores dos testes de inteligência, seria necessário buscar o lunar inferior de uma capacidade de aprendizagem, pois se considerava que, se as funções não estivessem amadurecidas, nenhuma instrução se mostraria útil. Concordando com Alves (1987), ainda hoje é possível notar-se a persistência desse ponto de vista, a partir da classificação nos testes de proficiência estabelecendo-se limites em termos dos objetivos curriculares que deverão ser atingidos. Essa visão tem sido muito criticada, e pesquisas têm demonstrado os efeitos negativos de tais práticas nas expectativas do professor e, conseqüentemente, no desempenho de seus alunos, tendo sido designado por Rosenthal e Jacobson (1985) de "produtos auto-realizadores" (Alves, 1987, p.22). De acordo com Wood (1996), quanto aos fracassos no processo de aprendizagem, estes estariam sendo atribuídos ao não aproveitamento das oportunidades, associando a metodologia inadequada, gerando redobradas análises especulativas. De acordo com essa concepção, deve-se descobrir quando e o que ensinar, considerando-se que o fracasso do ensino seria explicado pela sua inadequação quanto ao nível de desenvolvimento da criança. No seu extremo, essa concepção não atribuiria qualquer importância ao papel da instrução. Uma crítica feita por Vigotsky, citado por Alves, a esta posição, que reúne autores tão diferentes em outros aspectos, por exemplo, as diferentes concepções de Binet e Piaget sobre a inteligência, é que *a esta forma de*

considerar a interação entre desenvolvimento e aprendizado corresponde uma equação de movimento que se volta para o passado, para as funções que já se encontram automatizadas.

No entanto, cabe-nos uma justa referência para correção histórica da evolução do pensamento de Piaget: Vigotsky só tomou conhecimento da obra de Piaget até a década de 30, pois que falecera prematuramente. Piaget pôde acompanhar as pesquisas e evoluções das décadas seguintes e só tomou conhecimento da obra vasta de Vigotsky na década de 60. Assim, Piaget pôde modificar sua ênfase no sujeito epistêmico, enquanto principal construtor (aprender) de sua própria aprendizagem, apenas em parte, principalmente sustentada em uma hipotética base maturacional, passando ele a considerar os aspectos ambientais, sócio-culturais e interativos, sugerindo aos seus seguidores pesquisas sobre o caráter intersubjetivo do aprendizado, deslocando sua ênfase para o "outro social", que já fora objeto de conceitualização por Henri Wallon. Isso porque pôde Piaget acompanhar os desenvolvimentos das Ciências Sociais, da Antropologia, da Neurociência, da Teoria dos Sistemas e da Comunicação, da Cibernética, mas talvez principalmente porque obteve contato com os pressupostos sócio-históricos de Vigotsky a partir de 60, levando-o a refletir sobre sua posição, até o final da década de 80. O que afirmamos aqui não se constitui numa simples inferência, mas está perfeitamente de acordo com textos e obras atuais que tratam de suas convergências, semelhanças e diferenças, e ainda com sua própria sugestão de se constituir uma Pedagogia Experimental (Piaget, 1969/1976), conforme nos apontam Capovilla & Capovilla (2002, p.8-12).

Segundo Vigotsky, na segunda escola de pensamento,

o desenvolvimento é visto como domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completo e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento (1984, p.91).

Esta segunda teoria que identifica os dois processos, estabelecendo uma igualdade na interação entre desenvolvimento e aprendizado, foi inicialmente exposta por William James, baseando-se na associação e na formação de hábitos, postulando-se que "aprendizado é desenvolvimento". Foi posteriormente assumida por Thorndike. Na reflexologia, vê o desenvolvimento intelectual da criança como acumulação gradu-

al de reflexos condicionados. O desenvolvimento e o aprendizado se identificam completamente, não se questionando a relação possível e real entre eles. Devem-se programar os planos de aula numa fórmula padrão. De acordo com Alves,

... pode-se dizer que tudo o que se aprende, desenvolve e vice-versa e, portanto, que todo o desenvolvimento é o produto da interação seja ela formal ou informal. Por isso, o fracasso do ensino encontra-se sempre no procedimento empregado, pois, sendo ao extremo, todo se poderia ensinar, sendo necessário apenas saber como (...). Porém, se desenvolvimento e aprendizado ocorrem numa e a mesma coisa, não caberia a questão de qualquer interação entre eles (1987, p.24).

Podemos dizer hoje, concordando em parte com Ferreira (1987), que essa teoria de condicionamento do comportamento assume a posição de que o homem é um ser passivo (mas reativo) e beativo (passivo ou interativo), e a aprendizagem uma modificação no comportamento observável do indivíduo. “A teoria da aprendizagem mais largamente utilizada, que tem como fonte de inspiração a orientação comportamentalista, foi elaborada por Skinner” (1987, p.51). Essa teoria de aprendizagem sustenta-se nas concepções baseadas no modelo S-R, cujo representante maior passou a ser Skinner, através do behaviorismo e sua tecnologia de ensino. Pode-se afirmar que, como consequência dessa concepção, admite-se que o poder se concentra no professor, na elaboração de estratégias de ensino que deverão ser elaboradas por agências controladoras, tecnicamente orientadas. Nessa concepção, as situações de ensino devem ser previamente planejadas e estimuladas, envolvendo máquinas de ensinar, recorrendo-se sempre que possível a recursos audiovisuais, televisão e computadores. Devem-se programar os planos de aula numa fórmula padrão. De acordo com Goulart, a expressão “tecnologia educacional” significa “a aplicação sistemática de conhecimentos científicos à solução de problemas da educação” (1994, p.60). Continuando, o autor cita Dill (1974), que considerou que os suportes científicos da tecnologia educacional são: a teoria da comunicação, a teoria dos sistemas e as teorias psicológicas.

Na verdade, de acordo com Goulart, dentre as teorias da aprendizagem, foi a comportamentalista a que mais ofereceu subsídios ao modelo tecnológico de educação.

Para que se compreenda sua influência sobre a educação, conforme Hilari, é preciso que se recorde as três principais proposições fundamentais do comportamentalismo feitas por Watson: o determinismo ambiental – o ambiente é fator primordial de desenvolvimento; o objetivo da ciência psicológica é o comportamento e é diretamente observável. A aprendizagem também é comportamento e deve ser entendida como respostas a estímulos, mediante um processo de condicionamento; o caráter mensurável dos fenômenos comportamentais – tudo o que existe pode ser medido.

Segundo Davis & Oliveira,

a introdução de teorias ambientalistas na sala de aula teve o mérito de chamar a atenção dos educadores para a importância do planejamento do ensino (...). Por outro lado (...) programar o ensino deixou de ser uma atividade cognitiva de pesquisa condições de aprendizagem para se tornar uma atividade meramente formal de colocar os projetos de aula numa fórmula-padrão (1994, p.33-34).

Ressalte-se também por obediência ao princípio da não omissão histórica que a teoria comportamental ou behaviorismo evoluiu inicialmente de um behaviorismo conhecido de metodológico, baseado nos princípios de Watson, para uma posição que considera os processos de evolução da consciência ou cognitivos (chamados anteriormente de estudos mentalistas), ou seja, o "atual" *behaviorismo pseudo-radical*¹⁰, que em suas vertentes mais recentes passam a considerar os *avatares primários*, incluindo as concepções de aprendizagem e os diversos modelos explicativos do comportamento, desde que submetidos a uma análise experimental consistente. Entre esses estudos, os do neobehaviorismo ou da análise experimental do comportamento, destacam-se os que tratam dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem com humanos: o simbolismo em infra-humanos e humanos, o comportamento verbal, as estratégias para resolução de dificuldades e problemas de aprendizagem no cotidiano escolar, em especial os estudos propostos por Capovilla & Capovilla (2002) acerca do processo de alfabetização. Assim, entende-se que tais estudos irão aproximá-los, em termos de uma nova síntese, àquela proposta feita por Vigotsky, como se verá a seguir.

¹⁰ O termo pseudo-radical deve-se ao meu entendimento de que apenas uma psicologia de base marxista, materialista e dialética, sócio-histórica e cultural, nos termos apontados por Vigotsky, merece o qualificador "Radical".

Segundo Vigotsky (1993 e 1994), a terceira escola de pensamento, sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento, é representada pelo gestaltismo, tentando reconciliar e combinar as duas teorias anteriores, evitando suas deficiências. *Mesmo considerando seu ecletismo inconsciente, realça-se uma certa síntese das duas abordagens anteriores.* Três aspectos novos são encontrados nessa teoria: o primeiro é a combinação de dois pontos de vista aparentemente opostos, a idéia de que todo desenvolvimento tem dois aspectos: a maturação e aprendizagem desdobram-se na idéia de que os dois processos são interagentes e mutuamente dependentes; no segundo, introduz-se uma nova concepção do próprio processo educacional, pela formação de novas estruturas e aperfeiçoamento das antigas, e o processo de aprendizado estimula e leva à frente o processo de maturação; e o terceiro aspecto e mais importante é da relação temporal entre ambos, já que uma determinada instrução dada em uma área específica pode transformar e reorganizar outras áreas do pensamento infantil. Conseqüentemente, a criança, ao dar um passo no aprendizado, dá dois no desenvolvimento, ou seja, eles não coincidem e funcionam como dois círculos concêntricos, o menor representa o aprendizado e o maior o processo de desenvolvimento evocado por aquele. É possível não apenas seguir o amadurecimento, ou manter-se no mesmo nível que ele, mas também precedê-lo e favorecer o seu progresso. Mas talvez o que nos interesse seja o estudo da evolução dos conceitos cotidianos e científicos nas crianças, pois que dependendo da forma como o professor trata essa questão poderá ele atuar de forma competente ou não, para promover estratégias em que o ensino seja eficaz: antecipando-se ao desenvolvimento; sua intervenção deverá partir de um diagnóstico preciso na zona de desenvolvimento proximal e no entrelaçamento dos *conceitos cotidianos e científicos*⁹.

Wood (1996) assinala que Vigotsky, um sócio-interacionista semelhante a Bruner, situa a linguagem e a comunicação (logo, a instrução) no âmbito do desenvolvimento intelectual e pessoal. Vigotsky acreditava que as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiam através da intrincada interação de fatores biológicos, que são parte de nossa constituição como *Homo sapiens*, e de fatores culturais, que evoluíram de dezenas de milhares de anos da história humana. Vigotsky assevera que a capacidade de aprender através de instrução é, da mesma, uma característica fundamental da inteligência humana. Desse modo, perce-

⁹ Este estudo sobre a evolução dos conceitos cotidianos e científicos está de forma completa descrito na obra de Vigotsky *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2000).

be-se a ênfase que Vigotsky passou a dar aos instrumentos e signos, à cultura, à linguagem e a todo o processo educacional formal envolvido na interação e na mediação das funções psicológicas superiores.

Um conceito importante derivado de sua abordagem sócio-histórica é chamado de zona de desenvolvimento proximal, o qual se refere ao hiato que existe para um determinado indivíduo (criança ou adulto) entre aquilo que ele é capaz de fazer sozinho e o que ele é capaz de realizar com a ajuda de outro indivíduo dotado de mais habilidades ou conhecimentos que ele próprio.

Para Vigotsky, o êxito atingido pela cooperação forma as fundações da aprendizagem e do desenvolvimento. A instrução (formal e informal) é o principal veículo da transmissão cultural do conhecimento. Nesse sentido, a "prontidão", para Vigotsky, não depende somente do estado atual de conhecimentos da criança, mas também de sua capacidade de aprender mediante ajuda.

Sob o ponto de vista de Wood, "a teoria de Bruner, influenciada pela cibernética e, pela assimilação da teoria da informação pela psicologia na década de 60, parece estar a meio caminho entre as de Piaget e Vigotsky" (1996, p.60-64). Mas, ao contrário de ambos, Jerome Bruner chega ao estado do desenvolvimento infantil depois de pesquisar extensamente o pensamento e a solução de problemas por parte de adultos. Segundo Bruner, explorando a natureza do pensamento criativo e da originalidade, estariam essas habilidades, em função não só de nossa capacidade de adquirir informação, mas também da capacidade de "ir além" dela pela invenção de códigos e regras. A aprendizagem envolve a procura de um padrão de regularidade e precisibilidade. A instrução serve para ajudar as crianças na formação e descoberta desses padrões e regras.

De acordo com Wood (1996, p.63), como Piaget, Bruner salienta a importância dos condicionamentos biológicos e evolutivos na inteligência humana, chamados por Vigotsky de "linha natural" do desenvolvimento, mas, mesmo tendo sido reconhecida por ele, fora praticamente ignorado por este último. Ao mesmo tempo, estaria Bruner em harmonia com Vigotsky, pois este passou a dar maior importância ao meio como a cultura forma e transforma o desenvolvimento da criança, atribuindo um papel mais importante que Piaget à interação social, à linguagem e à instrução na formação da mente. Estudando sujeitos adultos, ele concluiu que as pessoas não usam um único método ou lógica universal. Diferenciando-se de Piaget, rejeitou os estágios de desenvolvimento. Caracterizou os diversos processos envolvidos na resolução criativa de problemas. A lógica não é a base do

pensamento maduro e adaptativo, mas uma dentre várias maneiras “especiais” de pensar.

As conseqüências de tais estudos têm implicações profundas na nossa educação, na nossa medicina e na nossa sociedade, pois é a partir desses conhecimentos que nos afastamos do pensamento mágico e irracional e podemos preparar uma nova forma de adaptação sem precedentes no mundo, ou seja, as pessoas podem conscientemente direcionar suas mentes, comportamentos e projetos de forma voluntária, mas aprender a ler e escrever ou resolver problemas matemáticos são habilidades artificiais que não aparecem naturalmente. Elas devem ser internalizadas de forma mediadamente competente. Nós temos, portanto, que pesquisar formas de como isso é ordenado ao redor de nós, e como as nossas crianças podem ser melhor atendidas e encaminhadas no universo cultural conhecido, observando-se, registrando-se a memória acadêmica, o discurso pedagógico e a prática real de professores em ambiente escolar.

Quais relações são possíveis estabelecer entre as concepções de desenvolvimento e aprendizagem apresentadas versus concepções sobre o processo de alfabetização e escrita, considerando-se as suas implicações educacionais? É o que tentaremos expor a seguir, de maneira a nos instrumentalizarmos de forma consistente e coerente em nossas análises, sobre as dificuldades relatadas por professores nesta temática específica:

1. Implicações educacionais para o processo de alfabetização

Encontra-se no estudo de Mortati (2000), considerado um cânone da pesquisa histórica sobre métodos de alfabetização – apesar do aparente equívoco na definição do que seja analítico e sintético –, uma consistente explicação sobre os diferentes sentidos da alfabetização, que se constituem no período de 1876 a 1994. Nessa obra, se destaca a constituição dos diferentes modelos de escolarização e práticas culturais da leitura e da escrita, que permeiam a tradição brasileira. No primeiro momento (1880), o “método João de Deus” para o ensino da leitura, baseado na palavração, passa a ser divulgado sistematicamente em oposição aos tradicionais métodos sintéticos – soletração e silabação –, em que se baseiam as primeiras cartilhas brasileiras.

Em seguida, um segundo momento de disputa entre os partidários do então novo e revolucionário método analítico e os ainda tradicionais métodos sintéticos. Entre 1890 e 1920, o método analítico prevalece, ha-

vendo uma disputa interna a respeito do modo de se processar o método analítico – a palavração, a sentencição ou a “historieta” –, de acordo com a biopsicologia da criança. O método analítico torna-se, nesse período, a “bússola da educação”. No terceiro momento, na década de 20, segue-se uma nova disputa entre os defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e os partidários do “agora” tradicional método analítico, o que leva à tendência crescente de relativização da importância do método. Dessa posição, resulta “um ecletismo processual e conceitual, que passa a permeiar as tematizações, normatizações e concretizações relativas à alfabetização, fundando-se uma nova tradição: alfabetização sob medida” (Mortati, 2000, p.26). No quarto momento, no final da década de 70, ocorre nova disputa entre os partidários da “revolução conceitual” proposta pela argentina Emília Ferreiro, o chamado construtivismo, e os demais defensores do método misto, das cartilhas e do diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação para a alfabetização. Ainda em curso, naquele momento (década de 90), observou-se uma nova disputa entre mais modernos e modernas: os defensores do construtivismo de base piagetiana e os defensores do interacionismo baseado na Psicologia Soviética, cujo representante maior se traduz em Vigotsky. Observa-se, segundo a autora, uma tendência predominante em “se fundar uma nova tradição e a se elevar a alfabetização à condição de campo de conhecimento, interdisciplinar por excelência” (Mortati, 2000, p.27).

Segundo Alves,

as preocupações frequentes relativas à alfabetização de crianças têm focalizado a prontidão e os métodos ou procedimentos de ensino. Procurando-se estabelecer, por um lado, o que é necessário que a criança apresente antes de iniciar a alfabetização e, por outro, o caminho mais eficaz de alfabetizá-la (1987, p.27-29).

234

Uma primeira definição de prontidão para a alfabetização depende de uma complexa integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução das funções específicas. De acordo com Poppovic e Moraes (1966), citados por Alves, seus aspectos mais importantes seriam a linguagem, a percepção, o esquema corporal, a orientação espacial e temporal e a lateralidade. Essa definição está perfeitamente de acordo com a primeira concepção anteriormente descrita, de que é o desenvolvimento que cria as oportunidades para a aprendizagem.

Uma segunda definição de prontidão implica que

as crianças estão prontas para a alfabetização quando elas são capazes de seguir instruções simples, sentar em uma cadeira por minutos, segurar um lápis de forma correta e contar quando a mãe que elas fizeram é semelhante ao exemplo oferecido (Dusshell, 1973).

Aqui se identifica a prontidão com a segunda concepção de desenvolvimento e aprendizado anteriormente exposta, em que se iguala desenvolvimento e aprendizado.

Segundo Alves, em ambos os casos de definição da prontidão, identifica-se um contínuo que vai desde aquelas posições que se baseiam em um coeficiente de inteligência, para atestar se a criança tem condições mínimas para a alfabetização, passando pelas que levam em conta fatores maturacionais e ambientais (e que admitem um período preparatório), até aquelas que postulam se a prontidão é inteiramente aprendida. O que se chama de prontidão para a alfabetização vai desde a maturação de funções até a aquisição de respostas específicas.

Nesse contexto, segundo Ferreira (1986), a alfabetização passa a ser vista como um processo que se inicia na escola e diz respeito, basicamente, à aprendizagem da técnica de decifração do sistema alfabético, ou seja, na aquisição de um "código de transcrição de unidades sonoras em unidades escritas". Decorrente dessas premissas, concebendo-se a escrita como código de transcrição, a forma que será trabalhado durante o processo de alfabetização irá centrar-se na preocupação com os métodos ou procedimentos de ensino. De acordo com Alves,

atribui a preocupação com os métodos uma concepção de escrita que consiste na aprendizagem de habilidades específicas, na aquisição de respostas de decifração. Confronta-se procedimento de ensino com processo de aprendizagem. Esta concepção, portanto, está de acordo com aquela posição teórica que iguala desenvolvimento e aprendizagem, onde o papel do desenvolvimento é subestimado (1987, p.29).

Um terceiro ponto de vista sobre o processo de alfabetização reúne um grupo de pesquisadores que incluem teóricos reconhecidos como Vigotsky, Lória, Emilia Ferreira e Teberosky. São estes e outros teóricos que irão compor com suas contribuições um mosaico alternativo para as explicações sobre a representação da linguagem e o processo de alfa-

betização, considerando que a escrita pode e deve ser concebida como um sistema de representação da linguagem. Nesse caso, a ênfase recairá na interação entre os processos de desenvolvimento e aprendizado em termos de uma unidade interdependente e funcional que envolve os aspectos construtivos do sujeito aprendiz: a mediação social, a internalização (domínio) e a reelaboração do sistema de representação.

De acordo com Kato (1999), baseando-se nos estudos de Gelb, a História nos revela que todos nós passamos, em nossa alfabetização, por uma fase em que as palavras apareciam grudadas umas nas outras, e a tarefa de silabá-las era um bicho de sete cabeças, e que esta consciência foi sendo despertada aos poucos, tendo levado milênios para chegar à forma da escrita alfabética. Resumindo, pode-se dizer que foram as seguintes etapas evolutivas da história da escrita:

- 1 - Inexistência da escrita
- 2 - Precursores da escrita: fase semi-silográfica
 - 2.1 - sistema pictográfico
 - 2.2 - recursos de identificação mnemônica
- 3 - Escrita Plena: fase fonográfica
 - 3.1 - lexical-silábica
 - 3.2 - silábica
 - 3.3 - alfabética

Essa longa evolução da escrita plena que se inicia na etapa lexical-silábica, por volta de 3100 a.C., com o sistema pictográfico e os logogramas em ideogramas, vai desenvolver-se a partir do silabário que se constituiu a partir dos fenícios, os quais se apossaram da complicada escrita lexical silábica dos egípcios, derivada dos hieróglifos, e dela extraíram 24 símbolos, os mais simples para formar o silabário. A descoberta do alfabeto ocorre no século X a.C., entre os gregos, que tomaram emprestado para a base de sua escrita o silabário fenício.

Observando-se o trabalho de Emilia Ferreiro (1986), pode-se concluir que existe uma perfeita convergência com os resultados finais das etapas evolutivas da história da escrita descritos por Kato:

A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretanto não é assim. No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representa-

ção dos números e o sistema de representação da linguagem), as dificuldades que as crianças apresentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e, por isso, pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas. Bem entendido: não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção (1999, p.13).

De acordo com Alves, comentando a análise de Ferreira (1986),

quando a escrita é concebida como sistema de representação da linguagem, a aprendizagem é vista como a apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, como uma aprendizagem conceitual que tem um desenvolvimento próprio. É dada ênfase aos aspectos construtivos, isto é, para aquilo que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciação (1987, p.31).

Ora, entendendo que se a escrita deve ser concebida como um sistema de representação da linguagem e, de acordo com Vigotsky, o bom ensino deveria atuar nas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), deve-se, portanto, considerar as hipóteses que a criança já elaborou e as condições que lhe facilitariam elaborar outras hipóteses e generalizações mais avançadas, acerca da apropriação da linguagem escrita.

Para Vigotsky, “a única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança” (1984, p.120). Ainda segundo o autor,

um objeto adquire função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se coisa feita, independente das gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contadores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem (1984, p.125).

Pode ser encontrada, em Vigotsky (1984) e no trabalho de Lúria (1978) sobre desenvolvimento do simbolismo na escrita, uma descrição

dos estágios observados quando uma criança desenvolve sua habilidade de escrever em fase anterior à escolaridade convencional, ou seja, um estágio inicial de rabisco indiferenciado, dissociado da palavra ou sentença; depois os rabiscos se associam às frases ditadas – “menemotécnico”, segundo Vigotsky (1984) –, em que aparece, segundo Lúria (1978), o “sinal gráfico primário” que indica a presença de algum significado; posteriormente a escrita passa a ser um sinal que apresenta algum conteúdo específico que pode ser arbitrária, quando reflete apenas o ritmo e pode ser figurativa e pictográfica refletindo o número ou qualidades concretas do conteúdo.

Finalmente, a escrita passará a ter uma relação direta com a fala e só de forma indireta com o conteúdo, constituindo-se em um *simbolismo de segunda ordem*. Contudo, ainda existe um longo caminho a ser percorrido pela criança até o domínio do sistema de representação alfabética.

De acordo com Ferreira (1985), analisando a *natureza ideográfica escrita fonética* da escrita ou da relação entre significante e significado dos sistemas de representação,

no caso particular da linguagem escrita, a natureza complexa do signo lingüístico torna difícil a escolha dos parâmetros privilegiados na representação (...). É o caráter bifásico do signo lingüístico, a natureza complexa que ele tem e a relação de referência a que está em jogo... As escritas de tipo alfabético (tanto quanto as escritas silábicas) poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação original em que o primordial é representar diferenças nos significantes. Ao contrário, as escritas de tipo ideográfico poderiam ser caracterizadas como sistemas de representação cuja intenção primeira – ou primordial – é representar diferenças nos significados. No entanto, também se pode afirmar que nenhum sistema de escrita conseguiu representar de forma equilibrada a natureza bifásica do signo lingüístico. (p.8-9). (...) Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas. As podem ser distinguidas nos grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas sub-divisões²² (1985, p. 10).

²² Uma descrição mais detalhada sobre como evolui o sistema de representação alfabética poderá ser encontrada nos trabalhos de Alves (1987, p.48-52), Ferreira (1985, p.10-14), E. Ferreira e A. Teberosky (1979 e 1981) e Katz (1979).

Tais divisões podem ser sucintamente descritas: a) distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico; b) a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); e c) a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

Segundo Kato,

a capacidade de simbolização do homem começa por uma representação de primeira ordem – isto é, figuras representando coisas –, para só mais tarde atingir uma etapa em que representar a fala, já em uma simbolização de segunda ordem. No trajeto entre essa primeira fase até a escrita alfabética, o homem vai tomando consciência das várias mudanças linguísticas: palavras, sílabas e sons (1999, p. 19).

Esse ponto de vista construtivo, interativo e mediado da linguagem oral e escrita, ou seja, do processo de alfabetização como sistema de representação, provoca uma revisão nas concepções sobre a língua subjacentes à prática docente, pois, segundo Ferreira,

tradicionalmente, as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos, métodos sintéticos, fonético ou global; etc. Nenhum desses discursos levou em conta e que agiu criticamente as concepções das crianças sobre o sistema de escrita... Se acreditamos que a criança não é uma tabula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se acreditamos que o fácil e o difícil não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende; se acreditamos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como seqüências de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais em conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento (1985, p.14-15).

Do meu ponto de vista, toda criança, durante o processo de alfabetização, recapitula e reelabora o estágio final (escrita plena, fase fonográfica), em especial os períodos silábicos e alfabéticos, descritos acima por Kato, passando antes por uma fase pré-histórica de construção da

escrita, conforme Lúria e Vigotsky, até finalmente atingir os estágios pré-silábicos, silábicos e alfabéticos da linguagem escrita, conforme Ferrero e Teberosky. O não reconhecimento desse desenvolvimento psicogenético tem possivelmente levado aos grandes equívocos e dificuldades que os professores enfrentam durante o processo de alfabetização no cotidiano escolar.

No entanto, para que se dê esse processo de recapitulação e reelaboração, é preciso antes que se instrumentalize de forma competente e metodologicamente mediada nossos professores com o conhecimento sobre os sete fatores para a alfabetização: a consciência fonológica, a instrução fônica, a leitura em voz alta, a instrução do vocabulário, a instrução de compreensão, os programas de leitura independente e a formação do professor.

De acordo com Capovilla & Capovilla (2002), nos estudos empreendidos nos Estados Unidos pelo Comitê Nacional da Leitura, dentre os principais pontos levantados no seu relatório, está a importância central que ele atribui explicitamente a instruções metafonológicas e a instruções fônicas para a aquisição da leitura e da escrita. Conforme A. Capovilla e F. Capovilla (2002), a consciência fonológica é a habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala, ou seja, as palavras, as sílabas e os fonemas:

enquanto a consciência suprafonêmica (isto é, de sílabas, sílabas e rimas) parece evoluir espontaneamente, a consciência fonêmica não. O desenvolvimento da consciência fonêmica requer experiências específicas, ou seja instruções formais (...) requer instruções fônicas (2002, p.19-24).

De acordo com Capovilla & Capovilla (2002), os parâmetros franceses explicam por que o método global ou ideovisual não funciona: "Entre a composição de uma palavra e o seu significado há uma relação que os linguistas classificam como arbitrária. A relação entre a forma ortográfica da palavra e o seu significado também é arbitrária" (2002, p.31-34). Portanto, uma criança não pode descobrir espontaneamente o significado de uma palavra escrita. Nos seus primeiros contatos iniciais com as palavras escritas, ela aprenderá a identificar algumas delas pelo comprimento, contorno ou outras características visuais. Mas ela logo se dá conta de que tais critérios são insuficientes. Essa forma de reconhecimento é análoga à que permite reconhecer desenhos ou obje-

no, mas é ineficaz para dar conta de um número crescente de palavras escritas com que o aprendiz de leitor se defronta. Embora o leitor habil parece associar diretamente uma certa combinação de letras a um certo significado, ele só parece capaz de fazer isto porque o processo de identificação já está automatizado. Essa idéia de automatismo se assemelha à concepção de Vigotsky acerca do processo de assimilação, domínio e internalização ativos, presentes nos seus textos. Mas, Capovilla & Capovilla afirmam:

Este não é o caso do aprendiz de leitor, que deve descobrir as regras do código escrito e que, para conseguir fazê-lo, precisa que lhe sejam entregues, progressivamente, as chaves das relações entre as letras e os sons (2002, p.24).

À primeira vista, poderíamos pensar que cada palavra escrita é objeto de uma "convenção" que emparelha, arbitrariamente, um material ortográfico específico a um significado específico. Segundo Capovilla & Capovilla (2002), parafraseando-se os parâmetros franceses, é preciso lembrar que a língua escrita é um "código derivado" da língua falada. Se a relação entre a expressão sonora das palavras faladas e o seu significado é arbitrária, a relação entre a expressão sonora das palavras faladas e a sua forma ortográfica não o é. Subjacente à relação não arbitrária entre a forma ortográfica e a forma fonológica, há um princípio que a criança deve descobrir. No nosso sistema de escrita, é o princípio alfabético. O princípio alfabético corresponde ao fato de que os caracteres do nosso sistema de escrita, as letras, correspondem, isoladamente ou em seqüência, a entidades fonológicas abstratas que chamamos de fonemas. A principal dificuldade da aprendizagem da leitura, pelo menos no seu início, vem do fato de que a criança pré-leitora não fez ainda esta descoberta mental e que provavelmente não o fará se não for colocada adiante do material alfabético e ajudada, por instrução explícita, a fazê-la. É certo que a complexidade das relações entre as letras e os sons é fonte de dificuldade. Entretanto, por trás dessa dificuldade existe uma regularidade das relações entre letras e sons que permite ao jovem aluno descobrir o princípio alfabético. Assim que tomar consciência do funcionamento do código escrito, ele compreenderá como funciona antes mesmo de esgotar a totalidade das relações entre as letras e os sons... Esta descoberta do princípio alfabético é o verdadeiro motor da aprendizagem de palavras;

É porquê de aprender progressivamente a associar uma montagem de letras de uma palavra a uma montagem de sons que lhe corresponde que o jovem leitor pode identificar uma palavra que nunca leu. Sem essa capacidade, fracassaria ou dependeria de mais alguma coisa diante de cada palavra percebida pela primeira vez. O recurso à forma fonológica das palavras é, para o aluno, um meio de entrar no código escrito servindo-se do que ele possui: a linguagem oral (p.33-34) (Observatoire National de la Lecture, Centre National de Documentation Pédagogique, 2001, Apprendre à Lire: Introduction: Apprendre à lire n'est ni naturel ni surnaturel, pp. 1-4).

Por outro lado, concordamos com Hernández (1988), pois nem sempre as concepções orientam a ação de uma maneira organizada e compreensiva – entre outros motivos, porque essas não são apresentadas de maneira compacta e coerente. Mas também porque reconhecer as próprias concepções não significa substituí-las por outras novas somente pelo fato de ter entrado em contato com elas. Sabemos por experiência própria que existem condicionamentos culturais e práticas educacionais, concepções e valores arraigados que, de forma muitas vezes inconsciente, orientam o “currículo oculto” e a prática do professor, independentemente das novas orientações, dos novos objetivos recomendados pelos PCNs ou pelos paradigmas tradicionais, modernos ou pós-modernos, construtivistas ou pós-construtivistas conhecidos.

De acordo também com Guilhermina Corrêa, o processo de alfabetização envolve análise e síntese, numa espécie de sanfona: “uma das atividades marcantes do processo de alfabetização com base linguística, é o exercício de demonstração de análise do todo, desmembrando-se em partes e das partes unindo-se para formar o todo” (1998, p.21-22). Corrêa propõe um processo de alfabetização que se desenvolve em textos dos mais simples aos mais complexos, combinando teorias psicolinguísticas de Frank Smith (1991), Faúla Ferreira e Ana Teberosky (1988) e Ângela Pinheiro (1994), com as das linguistas Myriam Barbosa da Silva (1981) e Miriam Leme (1983).

De acordo com Hernández (1998), discutindo em que medida a formação docente produz com segurança a transposição didática, possibilitando uma mudança nas práticas de ensino, os benefícios da formação quase nunca são integrados na prática da sala de aula, pois, como indica Hargreaves (1977), os profissionais que frequentam um curso e voltam às escolas encontram colegas pouco entusiasmados e pouco compreen-

sivos, por isso não dividem com eles a aprendizagem realizada durante a formação. Consta Hernández, a partir de um estudo realizado na década de 60, nos Estados Unidos, que durante muitos anos os docentes não seguiam as pautas apresentadas na formação, o que levou à necessidade de explicar o fracasso das políticas de formação, além do pequeno retorno financeiro dos investimentos nessa área. Após analisar a importância de se estudar a maneira como os docentes aprendem, com base em sua experiência como formador, Hernández faz algumas observações sobre as atitudes que se constituem em obstáculos para a aprendizagem docente, a saber: o refúgio no impossível, em que o que escutamos está certo, é válido, mas é utópico, pois exige tempo, justamente o que os docentes não dispõem; o desconforto de aprender, alega-se que aprender exige muito esforço, o que leva a um bloqueio e não a um desejo de aprender; a revisão da prática não resolve os problemas, manifesta-se na atitude de dizer que a reflexão e a revisão do próprio trabalho é perda de tempo, o conveniente é dizer o que é preciso fazer; aprender ameaça a identidade, uma vez que considera que algo que leve o docente a mudar seja para ele um atentado contra a sua experiência, o seu esforço e os seus conhecimentos; a separação entre a fundamentação e a prática, a ideia de que o professor é principalmente um prático e não um investigador que questione a sua própria ação ou como o aluno compreende o que se pretende ensinar, responsabiliza-se a universidade que então deverá dizer o que deve o docente fazer. Em seguida, após a bibliografia, iremos apresentar dois quadros comparativos relacionando as três principais concepções de desenvolvimento e aprendizagem, com as concepções acerca da aquisição da linguagem escrita e do processo de alfabetização. Apresento também um 3º quadro alternativo, ou seja, esta nova síntese em construção.

BIBLIOGRAFIA

ADVES, José Moisés. *Estudo sobre a relação entre a escrita e a leitura de pessoas, por crianças portadoras de Síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado Em Educação Especial. São Carlos: Universidade de São Carlos, 1987.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Vol. I - Introdução e Vol. II - Língua Portuguesa (PCNs) de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

- CAPOVILLA, Alessandra G. S. & CAPOVILLA, Fernando C. *Alfabetização: Mundo Novo*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2002.
- CORREIA, Guilhermina Pereira. *Alfabetização com base fonológica*. Belém: UFPA/Ciência Universitária, 1998.
- CORREIA, Rosa Maria. *Dificuldades no aprender – um outro modo de olhar*. Belo Horizonte: PUC; Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- FERREIRA, May Guimarães. *Psicologia Educacional: Análise Crítica*. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERREIRO, Emília. A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização; Cad. Pesq. São Paulo (52): 7-17, fev. 1985.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Princípios da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GOLLART, Iris Barbosa. *Psicologia da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem; Revista Pátio, Ano I, No. 4, pp 9-13, Fev/Abr 98.
- KATO, Mary A. *No Mundo da Escrita – Uma proposta psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1999.
- LETE, Sérgio Antônio da Silva. *Alfabetização e Fracasso Escolar*. São Paulo: EDICON, 1988.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os Sinais da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000.
- PINHEIRO, Georges Alberto Silva. Projeto Desencanta Tocantins: um estudo diagnóstico no cotidiano escolar dos professores licenciados no Baixo Tocantins, PROINT-0197/2000 e PROINT 270/2001 – UFPA.
- VIGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EdUSP, 1994.
- VIGOTSKY, L. S. *Tópicos e métodos em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WOOD, David. *Como as Crianças Pensam e Aprendem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Quadro 1. Síntese das concepções de desenvolvimento e aprendizagem e sua relação com as concepções de alfabetização e escrita, de acordo com Alves (1987), Vigotsky (1984 e 1987), Góes (1988) e Emilia Ferreira (1993).

Concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem (Pontalido 1 e 2)	Paradigmas e (ou) suas bases	Implicações para a escrita	Concepção de Alfabetização	Aspectos relevantes e Implicações Educacionais
Desenvolvimento e aprendizagem são fenômenos psicossociais	<ul style="list-style-type: none"> • Habitação e construção de significados • O desenvolvimento é um processo contínuo e em construção para o processo de aprendizagem • A aprendizagem não ocorre naturalmente • A aprendizagem ocorre através da interação com o outro 	<ul style="list-style-type: none"> • O ensino deve seguir o desenvolvimento • Deve-se trabalhar sobre o desenvolvimento e não apenas sobre o processo de aprendizagem • Deve-se trabalhar com o desenvolvimento • Deve-se trabalhar com o desenvolvimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Não se trata de uma simples transmissão de conhecimentos • O processo de alfabetização é um processo contínuo e em construção para o processo de aprendizagem • O processo de alfabetização é um processo contínuo e em construção para o processo de aprendizagem • O processo de alfabetização é um processo contínuo e em construção para o processo de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Implicações para a alfabetização • Implicações para a alfabetização • Implicações para a alfabetização • Implicações para a alfabetização
Desenvolvimento e aprendizagem são fenômenos psicossociais	<ul style="list-style-type: none"> • Habitação e construção de significados • O desenvolvimento é um processo contínuo e em construção para o processo de aprendizagem • A aprendizagem não ocorre naturalmente • A aprendizagem ocorre através da interação com o outro 	<ul style="list-style-type: none"> • O ensino deve seguir o desenvolvimento • Deve-se trabalhar sobre o desenvolvimento e não apenas sobre o processo de aprendizagem • Deve-se trabalhar com o desenvolvimento • Deve-se trabalhar com o desenvolvimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Não se trata de uma simples transmissão de conhecimentos • O processo de alfabetização é um processo contínuo e em construção para o processo de aprendizagem • O processo de alfabetização é um processo contínuo e em construção para o processo de aprendizagem • O processo de alfabetização é um processo contínuo e em construção para o processo de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Implicações para a alfabetização • Implicações para a alfabetização • Implicações para a alfabetização • Implicações para a alfabetização

<p>Desenvolvimento é aprendizagem.</p> <p>O desenvolvimento é simultâneo e não se considera a interação entre ambos, devendo ocorrerem simultaneamente.</p> <p>William James, Thorndike, Sechenov, Pavlov, Watson e Skinner são seus principais representantes.</p>	<p>.Elaboração e substituição de respostas inatas.</p> <p>.O desenvolvimento é o domínio dos reflexos condicionados.</p>	<p>Tudo pode ser ensinado, basta que se saiba como ensinar. Procura-se <u>maximizar</u> as condições adequadas de ensinar: ênfase no método em detrimento do processo. Com base na teoria S-R, deve-se construir uma tecnologia de ensino, envolvendo máquinas de ensinar tipo o computador ou curso programado utilizando-se de vídeos.</p>	<p>IDEM acima... e a prioridade para a alfabetização, incluem comportamentos ensináveis que envolvem a capacidade de seguir instruções simples, sentar em uma cadeira, segurar um lápis de forma correta e fazer marcas semelhantes ao exemplo.</p>	<p>IDEM acima... e confunde-se processo de aprendizagem com procedimento de ensino.</p> <p>Falase na discriminação audiovisual (perceptivo-necessar).</p> <p>A aprendizagem é vista como aquisição de uma técnica/habilidades específicas, na aquisição de respostas de decifração.</p>
---	--	--	---	---

Quadro 2

Concepção alternativa de Desenvolvimento (Postulado III)	Fundamentos e conceitos básicos	Implicações para o Ensino	Concepção de Alfabetização	Aspectos relevantes e Implicações Educacionais
<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolvimento e aprendizagem são processos interdependentes. . Privilegia-se a interação. . Foi elaborada inicialmente com a teoria da gestalt, produzindo-se uma certa síntese das duas abordagens anteriores. . Desenvolvimento inclui ambos os aspectos: maturação e aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolvimento e aprendizagem funcionam como dois círculos concêntricos, o menor representa a aprendizagem e o maior evocado pelo menor, constitui-se em desenvolvimento em aprendizagem antecede e empurra o desenvolvimento para frente. 	<ul style="list-style-type: none"> . O desenvolvimento progride de forma mais lenta que o aprendizado, criando as ZDPs. A ZDP constitui-se na distância entre o nível de resolução de problemas de forma independente (nível real) e o nível de desenvolvimento potencial que requer a ajuda de terceiros. O que a criança faz com ajuda dos outros passa a ser mais preditivo para se medir as suas "capacidades". 	<ul style="list-style-type: none"> . Sistema de representação da linguagem. . Nem os elementos nem as relações estão predeterminados na representação. . Seus principais representantes são Vigotsky, Lúria, Emilia Ferrero e Teberosky. 	<ul style="list-style-type: none"> . Os aspectos relevantes são de caráter construtivo. . Importa aquilo que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciação. . Ênfase na compreensão da natureza do sistema de representação.

<p>Formação de novas estruturas a partir das antigas.</p> <p>Posteriormente, seus principais representantes passam a ser os teóricos da abordagem sócio-histórica ou histórico-cultural: Vigotsky, Luria e Leontiev.</p>	<p>A idéia de interação leva a construção dos conceitos de mediação, internalização, zona de desenvolvimento proximal (ZDP), faz de conta no brinquedo e à formação de conceitos cotidianos e científicos.</p>	<p>No ensino, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização passam a ser privilegiados e constitui-se em condições para o avanço.</p> <p>O ensino dirige-se para o futuro, para as funções que estão presentes mas não estão amadurecidas.</p>	<p>Nesta concepção, pressupõe-se a reelaboração, a recapitulação e a ressignificação do processo histórico e milenar do sistema alfabético e de escrita pela criança que mediadamente assistida assimila pela educação formal e informal, antes mesmo da sua escolarização, este sistema.</p>	<p>A aprendizagem é vista como a apropriação de um novo objeto de conhecimento (cognitivo).</p>
--	--	--	---	---

Quadro 3 – Proposto por Pinheiro (2002), baseado em David Woud (1996) e os Capovilla & Capovilla (2002).

Concepção de Desenvolvimento (Postulado IV)	Fundamentos e conceitos básicos	Implicações para o Ensino	Concepção de Alfabetização	Aspectos relevantes e Implicações Educacionais
<p>CONCEPÇÃO ALTERNATIVA: Inicriência do autor do Artigo/Mini-curso.</p> <p>Jerome Bruner pode se enquadrar nesta concepção, juntamente com os pós-piagetianos, cognitivistas experimetais e s.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A aprendizagem envolve a procura de um padrão de regularidade e previsibilidade. - A instrução serve para ajudar as crianças na formação e descoberta desses padrões e regras. 	<p>Explora-se a natureza do pensamento criativo e da originalidade: esta-rem eles em função não só de nossa capacidade de adquirir informação, mas também da capacidade de "ir além" dela pela invenção de códigos e regras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para além do construtivismo - Processamento de informação - Método fonológico, de acordo com Capovilla e Capovilla (2002). - Método Alfabetização com base Lingüística, de acordo com Corrêa (1998). 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem se dá através de instruções lúricas e metafóricas. - Inicia-se pelas vogais, passando pelas consoantes, sentenças, até chegar ao texto.

O processo é inicialmente se analítico, pois começa com o todo, em texto, mas chega até o fonema e num caminho inverso vai mostrando as apresentações que a representação da fala se faz através de estruturas que se juntam e que se separam, que se unem de várias formas e variadas vezes, para transmitir mensagens.

Considera-se que seus pressupostos aproximam-se da Psicologia experimental mais atual e criam bases para uma Pedagogia experimental sugerida por Vigotsky e Piaget.

De acordo com David Wood, "a teoria de Bruner, influenciada pela cibernética e pela assimilação da teoria da informação pela psicologia na década de 60, passou a ser a meio-caminho entre os de Piaget e Vigotsky" (Grifo nosso).

A DIALÉTICA DA CONTRIBUIÇÃO DO BRINQUEIO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E PROCESSOS DE INDIVIDUAÇÃO DA CRIANÇA

Alexsandro Santos de MENEZES*
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo: Este ensaio discute, tomando como fundamentos os apontamentos teóricos da Escola de Frankfurt (especialmente Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse), algumas questões relativas ao brinquedo nas sociedades semi-industriais e sua relação com a cultura e a subjetividade. Como um objetivo, é possível a reflexão sobre cultura e educação em sentido lato a partir da tese que aqui se defende, qual seja, a crítica radical ao processo de socialização da criança, iniciante em seu nascimento, dada a perda de singularidade desta e sua capacidade de descrever a individualidade na cultura quando reconstruída por transmissões subjetivas e relação à heteronomia no processo de identificações sucessivas, especialmente mediada pelas brincadeiras, manifestadas enquanto objetos e narrativas. Considera-se que, subjacente ao brinquedo, encontra-se a natureza a processo de totalização, e qual processo a relação dialética entre indivíduo e cultura, incluindo aí as possibilidades e os limites formados nos brinquedos com apropriações das para o processo de desenvolvimento se considerarmos que a partir da multidimensionalidade do ser humano enquanto ser completo e com existência possível.

meio para a destinação que especificamente se trata sobre o objeto que podemos pensar, se é que pensar tem a ver com criar e não apenas com reproduzir o já pensado. E, precisamente quando nos dá a ideia de um espaço em que o já pensado parece impossível

* Doutor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: alexsandro@ufrj.br

que estamos criando as condições para pensar outra coisa, algo diferente. O pensar é algo que fazemos sempre entre o possível e o impossível, entre o lógico e o ilógico. Se estivéssemos situados na certeza firme de absolutamente lógico muito provavelmente não teríamos estímulo para pensar igual que se estivéssemos situados na absoluta certeza do que não responde a qualquer lógica. Quando pensamos estamos entre o lógico e o ilógico, não estamos situados completamente na lógica porque então não teríamos nada a pensar e não estariam completamente porque então não saberíamos por onde começar a pensar. É na tensão da contradição entre os dois extremos que algo nos força a pensar, nos faz perder o sentido e o valor do pensar.

(Kohan, 2006, p.1-2)

O que move estas escritas é notar, estabelecer a partir do que me ocorre sobre o brinquedo: desbanalizar o óbvio – tornado assim porque inquestionável, porque já fora dito, afirmado. Isso significa olhar por um outro ângulo, não negando o já dito, mas dizê-lo acrescido das notações acerca do que nos ocorre hoje com as marcas do nosso presente na sociedade tecnocrática que des-realiza a experiência, nos fazendo repetir o instantâneo, o imediato, tal como acontece com o brinquedo e o brincar das crianças. Talvez este seja o exercício de pensar “é precisamente quando nos situamos nesse espaço em que o já pensado parece impossível é que estamos criando as condições para pensar outra coisa, algo diferente” (Kohan, 2006, p.01).

A isto é que me proponho: pensar a partir do já pensado, explicitando o que me ocorre, o que nosso nos trata as que envolvem o brinquedo e a infância hoje na sociedade de capitalismo tardio, da qual os brinquedos, enquanto objetos para as crianças, são portadores de mensagens/imagens, reflexos das condições objetivas e subjetivas inerentes as contradições entre indivíduo e civilização.

Pensar os elementos subjetivos que potencializam o processo de individuação e/ou des-individuação da criança imanente ao brinquedo visto como objeto simbólico ou *imagem com volume* (C.F. Brougère, 2004) nos leva a refletirmos sobre a relação destes com a cultura que lhes dá vida e os determinantes objetivos que fundam a cultura. Entendo, por tais determinantes, o projeto de desenvolvimento civilizatório (?) do

qual a história contemporânea é testemunha e do qual o brinquedo é instrumento, sutilmente, revelador.

Dentre as abordagens acerca do brinquedo, tomando-o pela sua relação com a cultura, destaca-se, por hora, no olhar da psicologia, o pensamento de Vigotsky, Leontiev e Luria, que enfatizam os aspectos sócio-históricos do desenvolvimento infantil ao postular as capacidades inerentemente humanas construídas nas relações que os homens estabelecem para produzirem sua existência, a partir do trabalho enquanto atividade que pressupõe relações sociais, trocas potencializadas pela produção de instrumentos materiais e simbólicos os quais aumentam a capacidade humana de atuar na/sobre a natureza objetivando-se nela por meio de suas criações e ao mesmo tempo apropriando-se das criações culturais constituídas nesse processo.

O brinquedo – entendido em sentido amplo, pressupondo, portanto, instrumentos/objetos e ações (Vigotsky, 1998) – é então, segundo Leontiev (1978), a *atividade principal* da criança, com formas de interação e apropriação cultural específicas dessa fase. Com isso, tem-se, segundo aqueles autores, que o brinquedo não é uma atividade mecânica ou fantasiosa: ele nasce – enquanto *atividade principal* da criança – de necessidades reais desta em interagir com o meio social, nele objetivar-se e dele apropriar-se. Dessa forma, segundo Luria (1988), a motivação da brincadeira advém da percepção que a criança tem do real e de sua necessidade de agir segundo o mundo adulto, suas criações e formas de relacionar-se.

Ao criar mediações na atividade de brinquedo, a criança pré-escolar constrói uma situação imaginária que lhe possibilita interagir com objetos substitutos, viver papéis e situações que observa no cotidiano (Cf. Vigotsky, 1998). Implícita e como condição de possibilidade dessa atividade está a separação entre significado e objeto, este permanece com seus atributos materiais/físicos, mas as funções psíquicas envolvidas no brincar são abstratas. A criança relaciona-se com representações do real, mobilizando o simbolismo por meio da memória, da atenção e da generalização. Tal processo potencializa o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, dentre outras capacidades especificamente humanas.

Brougère, a partir de um olhar sociológico sobre o brinquedo, enfatiza que “antes de ter efeitos sobre o desenvolvimento infantil é preciso aceitar o fato de que ele [o brinquedo] está inscrito em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser” (2004, p.07). Nesse sentido, este autor constrói argumentos sobre o

definição do brinquedo a partir de duas dimensões, uma associada à função, relacionada ao seu uso em potencial – a brincadeira enquanto atividade lúdica –, e outra dimensão como valor simbólico ou significação social produzida pela imagem, sendo que a dimensão simbólica torna-se, no brinquedo, a função principal, tendo em vista que a criança desvia de seu uso habitual os objetos que a cercam. Disso decorre que no brinquedo, como afirma Brotgère, o valor simbólico torna-se a própria função, tendo em vista a reelaboração da dimensão simbólica pela criança. Afirma este autor:

O objeto tem o papel de despertar imagens que permitirão dar sentido a essas ações [à brincadeira]. O brinquedo é assim um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está aí a grande originalidade e especificidade do brinquedo (2004, p.14).

São notáveis os aspectos formativos do brinquedo, junto às suas potencialidades de desenvolvimento cognitivo, dado ser instrumento de manipulação pela criança num processo de apropriação das construções culturais que mobilizam estruturas físicas e cognitivas já existentes, potencializando a constituição de novas mais elaboradas, além da apropriação de formas de relacionar-se, de saberes, valores, hábitos eminentemente humanos. O que a mim ocorre é a necessidade de se questionar os fundamentos da cultura animadores do brinquedo e que, por sua vez, informam o brincar infantil bem como a existência do ser infantil. Isso nos leva a, talvez, sair da idéia quase metafísica de pontuar o que potencialmente está presente no brinquedo e na relação da criança com estes objetos simbólicos ou imagens com volume. Cumpre perguntar, então, sobre a relação que se passa entre este sujeito (?) – a criança – e o objeto e, junto a isso, perguntar sobre as condições concretas de existência desse sujeito e desses objetos na sociedade dominada pela indústria cultural que desloca a lógica dos instrumentos da tecnologia industrial para esferas sociais e subjetivas.

O que tem orientado e como se tem orientado a motivação da criança para e em meio à brincadeira? Considerando que a brincadeira advém da percepção que a criança tem do real, como este real é apresentado à criança em tempos de brinquedos produzidos industrialmente e junto aos apelos midiáticos, quer seja por meio de propagandas, quer seja por desenhos animados que rodeiam o imaginário dos brinquedos?

Que dimensões expressivas as imagens incorporadas pelos brinquedos veiculam? Qual a participação ou o espaço de criação das crianças no processo de produção das imagens e percepções dos brinquedos? Quais ações psíquicas são motivadas/orientadas pela simbologia inerentes aos brinquedos atuais? O que se passa, o que acontece entre a criança e o objeto/imagem *com* *solamente* fabricado?

A reflexão das condições culturais pelas quais passamos hoje não pode prescindir de pensarmos sobre a lógica da razão instrumental que atualmente vem orientando as condições objetivas de existência. Nunca se fez tão presente a afirmação marxista de que para o capitalismo sobreviver, ou seja, para se produzir capital, a indústria primeiro cria a necessidade da mercadoria a ser comprada; dito de outra forma, o que é aparentemente demandado pelos consumidores ("autônomos", "racionais" e "livres") é, antes, a manifestação da instrumentalização dos desejos, dos modos de ser/viver, estilos de vida para os quais a tradição enquanto modo de viver, enquanto conjunto de saberes, gostos, fazeres, precisa ser suplantada para criar-se a necessidade do "novo", do "atual", na sociedade do descartável, da plasticidade, do efêmero. As dimensões que marcam as referências identificatórias dos sujeitos singulares, especialmente o seu tempo e seu espaço/lugar de existência, são des-territorializadas e des-historicizadas, pois administradas e exploradas pelo mercado.

A estrutura do capitalismo de Estado, como define Foucault (1983), ou capitalismo tardio no Estado monopolista que se constitui pelo aparelhamento da ciência e da técnica à esfera política como primeira força produtiva via planejamento universal, coordenado pela ideologia tecnocrática, acaba por absorver as mediações individuais de percepção da realidade, pois a socialização do indivíduo se dá cada vez mais pela integração ao todo social e não mais pela mediação do Ego e do Superego enquanto referências sociais – não onipotentes totalitárias – que, em diálogo com o Id, com as pulsões e desejos individuais, em nome do princípio de realidade, adapta-se com certa margem de autonomia do sujeito, dando o espaço de elaboração/reelaboração dos conteúdos externos pela mediação do pensamento e do fato de tornar consciente o que se passava entre o sujeito e os objetos culturais, em um processo que Adorno (1995) define como *zensur interna*, substancialmente diferente da liberação impensada das pulsões e "vivências" dos desejos sem a sublimação mediada pelo Ego.

A civilização ou racionalização do mundo ocidental se dá, portanto, via razão instrumental, nada como controle técnico da natureza eleva-

da ao controle da subjetividade via economia psíquica anteriormente pontuada. O que pensar, então, da atividade de brincar mediada pelos objetos/imagens *com volume*, pois a realidade que alimenta as imagens do brinquedo está fundada na razão administrada pelos interesses de reprodução de capital, do valor-de-troca, cuja consequência é a perda de autonomia – a capacidade de pensar e agir pelas referências singulares, concretas – em uma sociedade de massa, pois homogeneizada?

Afirma Brongère que o “brinquedo vai propor à criança uma imagem que exalta o adulto, cujos traços e atividades o transformam num personagem que merece interesse” (2004, p.21). O brinquedo, prossegue o autor, socializa o desejo, dando-lhe forma que pode ser dominada através da brincadeira. Que conteúdos aglutinadores de desejos são narrados nas tramas da economia psíquica, pelos brinquedos massificados? Como estas narrações orientam a percepção das crianças?

Se, para levar ao consumo, o capitalismo primeiro cria a necessidade, no processo de volaticidade dos brinquedos, a necessidade rapidamente “satisfeita” e substituída por novos desejos “intuídos” pela indústria cultural, parece sutilmente instrumentalizar a percepção sobre o real – em que se inclui o sentir e as formas de pensar –, que, por ser organizado via planejamento universal, perde sua concretude. A instrumentalização do brincar substitui a experiência – em meio ao cotidiano disciplinado não só das crianças, mas dos pais e dos demais pares das crianças subsumidos no tempo e no fazer marcados pela produção do trabalho alienado – e põe em seu lugar uma relação com o estético, orientada pelo desejo que a *imagem com volume* in-forma como dados sobre o indivíduo esperada, direcionando também as representações de um tempo e espaço prefigurados e não sentidos pessoalmente, em especial, pela infância hiper-realizada²² em que os objetos e o cronograma de atividades esportivas e até das inúmeras aulas/atividades extra-escolares substituem o lugar das pessoas e do tempo real, da vivência gratuita, espontânea.

A instrumentalização da percepção e das sensações da criança é condição de possibilidade do brinquedo como valor-de-troca nas tramas dos símbolos e significados veiculados pelas imagens e mensagens propagandistas e por vezes atreladas às figuras ilustres midiáticas de artistas, personagens que vêm cada vez mais ocupando os lugares de re-

²² Numilowski (1998) define a infância da realidade virtual, aquela que se realiza com a Internet, computadores, câmeras a cabo, enfim a infância super-informada, independentes dos adultos.

ferência cada vez mais vazios pela ausência dos pais e/ou outros adultos concretos e próximos às crianças que tradicionalmente significavam, significavam os valores, a ética, os modos de ser.

Na ausência destes sujeitos e lugares de referência e na “presença” virtual da imagem pelo ideal de belo, bom, forte, feminino, masculino, fica a estética homogeneizada à qual adapta, socializa a criança no mundo adulto ou mundo que convencionalmente chamamos de cultural, mas não mobiliza a autonomia, pois a diferenciação, nesses processos massificados, subsume-se em momentos alegres, fragmentados, incapazes de construir narrativa – enquanto espaço e tempo artesanais como feitos à mão, pois realizados e, antes, pensados pelo próprio sujeito, a partir de instâncias psíquicas e dos conteúdos sociais que lhes acontece –, dada a não autonomia do Ego e a obediência servil aos apelos das imagens dáveis, belas... aquelas são, hoje, em grande medida, as autoridades virtuais que orientam os processos secundários e, em muitas situações, primários, de identificação²⁹ constitutivos da individualidade. No lugar da construção subjetiva da narrativa pela criança, está a criança sendo narrada como a criança desejada pelo adulto ideal da racionalidade tecnocrática.

Na brincadeira, a criança interage com o outro representado nos papéis e nos objetos, investe nesse outro desejos e buscas suas e, ao mesmo tempo, apropria-se dos conteúdos culturais que esse outro media: nisso mobilizam-se funções psicossociais de identificação e projeção que configuram as principais mediações da sociedade na subjetividade. Ao escolher, no processo de identificação verdadeira³⁰, do conjunto das situações cotidianas – em meio à situação imaginária da atividade do

²⁹ A identificação designa o processo psicológico pelo qual o sujeito assimila um aspecto ou atributo de outro e se transforma, segundo o modelo desse último. A síntese de identificações sucessivas ao longo das fases de desenvolvimento da criança – desde a fase oral – forma, numa certo sentido, a personalidade do sujeito (Cf. Romanet, 1983, p.127).

³⁰ Romanet (1983) diferencia a identificação verdadeira da falsa identificação. A falsa identificação se dá quando o Id é absorvido pelo todo social, via liberação do Id e negação do Ego nos processos de homogeneização cultural os quais administram o aparelho psíquico. Neste processo de desindividualização, o Ego, enquanto instância psíquica intermediária do todo social, é negada, impossibilitando o julgamento que deveria ser realizado pelo sujeito, logo, se tem a negação do pensar consciente e a expropriação da subjetividade, usada homogeneizadora/socializada, pois instrumento de consumo de objetos reificados cujo fim é a reprodução do capitalismo, em seu aspecto material ou bens culturais, visto que a coesão social é obtida pela adesão do indivíduo de forma mais lúbrica ao sistema via enfraquecimento do Ego e liberação impensada do Id pela adesão aos bens da indústria cultural, em uma pseudo-liberdade de escolha, e em uma pseudo-fulguração dos desejos e das carências e capacidades humanas.

brinquedo – , papéis sociais, e vivenciá-los, a criança busca um objeto e o investe de seus desejos, experiencia valores, relações, sentimentos, saberes, em um processo mental que envolve *censura ínterna* (Adorno, 1995), ao invés de incorporação mecânica. A *censura ínterna*, presente no processo de *identificação verdadeira*, é condição de possibilidade para o fortalecimento do Ego⁵⁷, sem o qual o indivíduo é levado a introjetar, sob imposições externas, conteúdos culturais, modelos, paralisando-o na heteronomia social.

A singularidade⁵⁸ ou diferenciação como elemento simbólico não homogeneizado, mas produzido pelo pensar e agir dos indivíduos – não dos aparatos técnico-burocráticos – , é o que garante, na cultura massificada, o pensar autônomo ou, pelo menos, é a base deste; tal aspecto está potencialmente presente no brinquedo, e é essa singularidade ainda capaz, nas sociedades modernizadas, de converter a socialização escolar – principalmente na infância – em experiência formativa (Cf. Larrosa, 2002), por resguardar sentido aos *conceitos difíceis*⁵⁹ que perpassam a escola, uma vez que esses conceitos são construídos a partir dos *conceitos espontâneos*, pelo pensar autônomo do sujeito, não pelas formas padronizadas.

Segundo Benjamin, “os brinquedos documentam como o adulto se coloca com relação ao mundo da criança” (1984, p.14). Nesse aspecto, considerando a sociedade administrada que emerge do trabalho alienado, da separação do pensar e fazer e da reprodução do capital, não das produções e capacidades humanas, as potencialidades formativas

⁵⁷ O Ego fortalecido, enquanto possibilidade de diferenciação, potencializa a autonomia, compreendida como a capacidade de pensar e agir sem orientação externa. É sob essa condição que penso estar a possibilidade de uma sociabilidade e de uma formação em que a individualidade, a autonomia pessoal e dos grupos sociais tenham meios de materializarem-se enquanto vivência contrária à padronização técnico-produtiva – marca da socialização radical ou alienação do indivíduo, porque preso à burocratização das normas e instituições.

⁵⁸ A singularidade ou a diferenciação, que tem uma origem social, equívale à formação cultural, esta só se realiza mediante o esforço de contradição e resistência à semiformação generalizada pelos bens da indústria cultural, cujo fim é o espírito conquistado pelo cálculo do fetiche da mercadoria (Adorno, 1996, p. 400).

⁵⁹ Como estes espontâneos dizem respeito aos saberes construídos nas atividades práticas das crianças, via interações sociais e imediatas. Tais saberes constituem os conceitos que a criança desenvolve quanto aos objetos humanos, impregnados pelas condições existenciais da mesma. Os conceitos científicos, ao contrário, são desenvolvidos pela mediação simbólica da escola – principalmente –, mas dependem, em grande medida, de conteúdos das atividades práticas das crianças, ou seja, dos conceitos espontâneos, de suas condições existenciais, para serem desenvolvidos. (Cf. Vigotsky, 1989).

do brinquedo no processo de desenvolvimento da criança parecem ficar paralisadas, dada a apropriação do brinquedo pela indústria cultural que, em muitos, se serve deste para expropriar¹⁰⁰ as funções psíquicas no processo de identificação subjacente à formação do indivíduo.

Disso decorre que as imagens, as representações do papel feminino mediado pelas Barbies, por exemplo, a virilidade/fortaleza dos super-heróis, os ideais de belo, de moralidade, de relações mediadas pelos vários brinquedos e demais produtos feitos 'para' as crianças e não 'por' elas, presun a sei os Egos e Superegos das mesmas, pois elas absorvem tais conteúdos/imagens culturais, sem atribuir-lhes sentido a partir de suas experiências e motivações pessoais. Nisso pesa a ausência de autoridade dos pais e dos educadores enquanto referências primeiras no processo de identificação mesmo das crianças em meio à constituição de sua personalidade (Cf. Adorno, 1975; Baranet, 1983), dada a administração/expropriação também do cotidiano das famílias e da escola nas relações de trabalho alienado.

Nessa economia psíquica – orientada pela racionalidade tecnocrática da indústria cultural –, encontra-se a consequência e ao mesmo tempo o que dá vida à economia liberal-capitalista no processo de formação/moldagem da psique sob uma repressão mascarada: a vida subjetiva se torna objeto de controle, pois manipulada, especialmente pelo inconsciente na trama da racionalidade tecnológica que transforma o subjetivo (os desejos, os valores, os modos de pensar) no processo de criar necessidades manipuláveis para gerar capital (em objetos, instrumentos da tecnologia industrial). Nesse sentido, há possibilidade de experiência formativa e constituição de saberes da experiência via brinquedos construídos nas malhas da semicultura?

A experiência e o saber da experiência, como define Larrosa (2002), são adquiridos na forma como o indivíduo vai respondendo ao que lhe

¹⁰⁰ Refiro-me com este termo ao processo pré-definidor dos sentidos do brinquedo nos moldes e propagandas nos comerciais de lançamento de brinquedos padronizados e/ou eletrônicos que homogeneízam as situações imaginárias da atividade do brinquedo pela padronização de pensamentos, valores, desejos, veiculados pelos brinquedos nas sociedades techno-urbanas contemporâneas. Essa pré-definição, acompanhada da propaganda em larga escala que preenche o cotidiano das crianças, muitas vezes são outras referências que não os/as personagens incorporados nos brinquedos, fixa de apressa e o particular, a singularidade, sendo e invade o lá em um processo pré-consciente de liberação de fantasmas, desejos, frações, sem o julgamento/mediação do ego, que possibilita o espaço subjetivo de pensamento autônomo e reelaboração dos conteúdos culturais veiculados pelo brinquedo e pela atividade de brinquedo que as propagandas televisivas moldam quando dizem *olá como brincar*.

acontece na vida e “no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (2002, p.27). Disso constitui-se um saber ligado à existência do indivíduo ou grupo concretos, dado ser um saber subjetivo, particular; são vivências que podem ser trazidas à consciência dizem respeito ainda à singularidade das vivências, a qual é condição de possibilidade para a diferenciação em meio ao processo de socialização, é este também o percurso da formação cultural que envolve, portanto, adaptação e diferenciação (Cf. Horkheimer e Adorno, 1973). A subjetividade se constrói na experiência no espaço/tempo de elaboração interna que capta o mundo externo e dele apropria-se, diferenciando-se e não se subsumindo.

No ritmo alucinado das informações, que se mesclam com sons, cores, num mosaico¹⁹ fragmentado (é assim que vejo a ausência de narrativa), que permeiam os brinquedos massificados, as referências concretas e próximas às crianças, no seu tempo e espaço, são atravessadas por tempo e espaços da produção que constrói objetos que incorporam valores, estilos de vida, conceitos cada vez mais dotados de um universo imaginário pré-fabricado, que in-formam atividades codificadas e decodificadas, pois a narrativa já está pronta, a criança imita, faz o que as imagens com volume dizem, numa vivência (?) destituída de sentido particular e facilmente modificável até o próximo lançamento de brinquedos e novos comerciais e desenhos animados. Que percepções a criança tem do real na brincadeira, se ela se relaciona com um lugar e tempo pseudo-concretos, efêmeros da lógica comercial imanente aos brinquedos?

Aqui vejo a semi-formação veiculada pelos brinquedos, dado aquela ser uma “fraqueza em relação ao tempo e à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos” (Adorno, 1996, p.406). A Glia de Adorno nos leva a pensar que o indivíduo só toma consciência de suas condições existenciais e de sua experiência localizando-se no curso de sua história, dentro de seu tempo/espaço e referências identi-

¹⁹ Mosaico proveniente de ladrilhos variegados. Embrudo de pequenas pedras, ou de outras peças de cores, que pela sua disposição aparentam desenho (Cf. Aprilio, 2004). Mosaico, portanto, é imagem constituída de vários pedaços que se complementam, se intercomunicam formando um todo, inteiro. Uso o termo mosaico fragmentado para dizer da falta de sentido que percebe como as inúmeras informações que chegam às crianças informam o brinquedo, pois não se comunicam, porém não possibilitam a formação de narrativa pessoal, subjetivamente trancada.

ficatórias que constituem a memória. O brinquedo diz logo: "É isto", e acontecimento imediato, efêmero, é informação que formula o pensamento é a atividade do brincar. O brincar, nessas condições, enquanto acontecimento mediato – aquele espaço de confronto com a realidade e reelaboração desta a partir das singularidades do indivíduo que brinca – é enfraquecido, em seu lugar está o imediato, o espaço e o tempo paratados, que dispensam o confronto com a realidade ou a censura interna em plena satisfação narcisista. Nisso residem elementos subjetivos de des-individuação, pois o acontecimento entre o sujeito e o objeto não vem à consciência, por ser efêmero e assimilável sem a mediação do Ego que deveria agir a partir das referências de lugar e tempo do indivíduo concreto, portando de sua memória.

A adesão social ou homogeneização (em contraposição à diferenciação) se dá, portanto, não pela repressão, mas pela liberação imediata a qual não tem nada de permissivo que atravessa o sujeito, que se lhe acontece e lhe faça criar sentido; a percepção e o sentido são racionalizados ou instrumentalizados pela liberação imediata e planejada do lúdico produzidos da indústria cultural, tal é a satisfação narcisista, numa par dialética entre percepção orientada pelas imagens, cores, mensagens apelativas, satisfação imediata, pela rapidez do instantâneo e pela falta de percepção de si em relação com o mundo, pois o Eu, enquanto identidade ou situação de auto-reconhecimento, por identificação/reconhecimento de valores, formas de ser que orientam o sentimento de pertença, o "Pertido" por informações que fazem veicular o imediato e o efêmero, com isso estamos nos tornando

sujeitos ultra-informados, manipulados de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hipercativos. É por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece (Larrosa, 2002 p.24).

A memória – enquanto aquilo que se nos passa e fica, atrelada à tradição, "única mediação que realiza na consciência a síntese da experiência" – é enfraquecida pelas imagens sutis e totalitárias dos brinquedos que dizem: "É isto" o belo, o bom, o sábio, o moral, nos constantes estímulos visuais e sonoros das imagens dos brinquedos ao cumprir sua dimensão simbólica de informar a ação do brincar. Com isso, parece

ser concreto o enclausuramento das crianças em um mundo pseudo-concreto alegre e permissivamente livre, pois, de crianças super-ativas, super-estimuladas, super-informadas e que opinam sobre tudo... O que se passa? Logotipos, relações e mensagens instantâneas? Algo fica? Algo transforma?

A dialética da formação fica imobilizada por sua integração social, por uma administração imediata. A semi-formação é o espírito conquistado pelo caráter do fetiche da mercadoria. (...) A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o alma não existente e em que o exercício e associação fundamentam uma tradição do indivíduo – fica substituída por um estado híbrido provisório, desconectado, intercambiável, e efêmero, e que se sabe que ficará perdido no próximo instante da informação. Este lugar do tempo durável, evento de um viver em si relativamente inútil que se desmonta no julgamento, coloca-se em "É isso" sem julgamento (Adorno, 1996, p.400-405).

Os processos atuais de alienação do brinquedo e do brincar infantil acabam por resinar deste – a mim parece – sua definição de *atividade principal da criança*, como define Leontiev (1979). Tal fato leva à fragmentação do desenvolvimento infantil, se o consideramos para além das funções psicológicas superiores e habilidades motoras, mas, fundamentalmente, enquanto constituição do pensar autônomo e da consciência verdadeira, como alerta Adorno (1995). O desenvolvimento fragmentado nos move a perguntar: como uma mediação cultural – materializada no brinquedo massificado –, fundada na padronização de sentidos, pode possibilitar, em meio ao simbolismo na atividade do brinquedo, um mergulho no mundo *objeto* que não seja meramente *instrumental* ou *ego*, mas capaz de *desevelar* *uma percepção precisa do cotidiano*? (Cf. Benjamin, 1984, p.15).

A padronização dos brinquedos, sua produção em massa, retira ou enfraquece a singularidade dos mesmos, não apenas pela produção em série, mas pelos conteúdos neles impressos e veiculados, sobretudo pelos meios de comunicação de massa, os quais povoam o cotidiano de crianças de vários grupos sócio-culturais, retirando destas a possibilidade de construir sentido/experiência com o brinquedo, pois os conteúdos deste são construídos não pela ação/interação das crianças a partir de suas percepções/suas escolhas perceptivas sobre/do real, mas pelos interesses de reprodução do capital e legitimação do consenso social

que dão aos brinquedos padronizados sentidos segundo seus interesses. O brinquedo, nesses termos, junto ao simbolismo, medeia a integração, por fazer introjetar o disciplinamento/burocratização nas formas de pensar e agir que servem à conformação de pessoas com valores de troca, pois produtoras e consumidoras, conformando subjetivamente “consciências-felizes” – base para a heteronomia social.

O termo sociológico para isso se chama integração. Para a consciência, as barreiras sociais, são, subjetivamente, quase in- mais fluidas, como se não há tanto tempo na América. Por in- númeras razões, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelo mecanismo de mercado, à consciência dos que foram excluído do privilégio da cultura – e que tinham o mesmo que ser os princípios a serem modificados (Adorno, 1996, p.194) (grifo do autor).

Os significados veiculados pelos brinquedos massificados em muito contribuem para a não autonomia ou heteronomia das crianças, por não lhes possibilitar a reelaboração dos conteúdos culturais introjetados em meio à situação imaginária do brinquedo. Isso, em muito, inviabiliza a reflexão ou a *leisura interna*, contribuindo para a des-subjetivação, que, potencialmente, leva ao consumismo e à projeção no real dos conteúdos pseudo-concretos veiculados pelos brinquedos.

Com isso o brinquedo parece não possibilitar o desenvolvimento de narrativas pela própria criança que antes eram possibilitadas pelo fato de os brinquedos constituírem-se *memória em ação*, como define Vigotsky (1998); no lugar da narrativa e da memória, se tem informações, imagens recortadas, sentidos pré-fabricados, o que nos leva a questionar até que ponto os brinquedos ainda possibilitam a construção do simbolismo – não apenas como condição de possibilidade para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, indispensáveis para o desenvolvimento ou a constituição das objetivações genéricas que atribuem ao homem sua real diferenciação dos animais, como esclarece Marx (s.d.), mas, fundamentalmente, como processo de subjetivação que oferece conteúdos humanos à construção de sentidos mediadores de individualização.

Diante da radicalização da unidimensionalidade da cultura, como nos alerta Marcuse (s.d.), que vem retirando das construções humanas

seus aspectos formativos, resta-nos, enquanto sujeitos da educação, um pensar radical sobre as condições objetivas e subjetivas que parecem desvirtuar o brinquedo de suas singularidades, as quais atribuíam ao brinquedo sentido criativo, logo, *experiência formativa* em meio à ludicidade e ao simbolismo, a fim de se resgatar tal construção cultural – o brinquedo – como *atividade da criança* em seu sentido existencial por possibilitar à mesma a objetivação e a apropriação das capacidades/construções humanas. Com essa sugestão, finalizo as notações aqui expostas, tal não era outra sua finalidade, a saber, sugerir questões para pensarmos o brinquedo e o processo de (des)individuação ou (de)formação cultural iminentes ao mesmo nas atuais condições concretas que lhe dão vida, a fim de estranhar o já dito na busca das potencialidades formativas do brinquedo, para além de seus efeitos cognitivos e, portanto, para além do olhar unilateral sobre desenvolvimento infantil escolarizado, olhar este que acaba por desconsiderar os efeitos da sociedade sobre as formações psíquicas, o qual, em muito, vem instrumentalizando a ação docente nas práticas pretensamente formativas no interior das salas de aula.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T.W. Teoria da semi-cultura. In: *Educação e Sociedade*. Revista quadrimestral de ciência da educação, nº 56. Campinas: Papirus, 1996, p. 388-411.
- ADORNO, Theodor. *Educação e Esclarecimento*. 2.ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Sumus, 1984. (Novas buscas em educação; v. 17)
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2004.
- FERREIRA, José Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004.
- HERKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. *Temas básicos de sociologia*. Trad. Álvaro Calzad. São Paulo: Cultrix, 1973.
- LARROSA, Jorge Boudia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPED: Autores Associados, 2002, nº 19, p. 20-8.

- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do pensamento*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MARCUSE, Herbert. *Essa e Civilização – uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. 8.ed. Trad. Álvaro Cabral. (s. l.): Guanabara Koogan, s.d.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, s.d.
- NARODOWSKI, Mariano. *Adéus à infância (e à escola de educação)*. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ROUANET, Sergio Paulo. *Teoria Crítica e Préconceitos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV. *Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone e EDUSP, 1988.
- KOLLAN, Walter Omar. *Imagem da infância para (re) pensar o currículo*. Disponível em www.tmb.br/fe/tes/filoesco/resafe/nº001/artigos/art001_kollan.html, 2006. Acesso em Abril de 2006.

MISERERE NOBIS: PECADO, CULPA E DESEJO NA POÉTICA DRUMMONDIANA

Boni Macedo CURY FERREI
Licenciada em Letras/CUIÇÁ/UFPA

Resumo: O texto é parte de um Trabalho de Conclusão de Curso que analisa duas das mais irremediáveis e preocupantes facetas do vasto mundo poético drummondiano: a crítica à Emergência do conflição contato entre os valores familiares tradicionais e a inevitável descoberta das pulsões que delineiam a condição humana, colocando-se em xeque as antiquadas formas de pensar. Em Drummond, o exercício do desejo é visto sob uma ótica mais natural e rompe com a hipocrisia moralista do moralismo. Retraça-se toda a culpa imposta e evidencie-se a busca de reconciliação entre luas que se travam no labirinto do próprio homem. Focalizando o modo como aparecem as noções de culpa, pecado e desejo, em Drummond, vemos revelado que o navegante no que existe de mais carnal pode até ser sanguento e sombrio, mas também pode levar à transcendência e à redenção.

Dor e desejo percorrem caminhos paralelos. A história da humanidade é repleta de ilustrações impiedosamente didáticas. Desde o momento em que provaram do “fruto proibido”, Adão e Eva tornaram-se conhecedores do bem e do mal, mas também tiveram que arcar com o preço de suas transgressões. A expulsão do paraíso, soma-se a necessidade de perpétua expiação por parte de seus descendentes. Essa metáfora é quem melhor sintetiza o ideal ascético Judaico-cristão que, por meio da imposição do sentimento de culpa e pecado, busca amputar os instintos mais comuns de nossa humana condição. Filósofos, líderes religiosos e artistas têm se lançado ao incessante desafio de compreender e explicar tais dilemas, no intento de tornar a existência menos absurda, mais suportável. Drummond levanta a bandeira da liberdade e da consciência individual, apoiando-se no pensamento de que o homem é um projeto de si mesmo. A crença na possibilidade que o homem possui de orientar suas ações e desejos no sentido que lhe convém o levam a

recusar os valores impostos pela tradição, em busca de um viver mais autêntico e verdadeiramente humanizado.

O presente trabalho se detém na análise de cinco poemas: *Os dois vigários*, *Sentimento de Pecado*, *Ele*, *Caridade* e *Mão suja*, nos quais estão claramente refletidos os aspectos mencionados. Bem mais do que pontos de vista, pode-se tomá-los como inspiração.

Na poética drummondiana, o entrelaçamento de culpa, desejo e pecado adquire relevantes contornos e aponta influências da severa educação religiosa inculcada ainda na infância. A expulsão do colégio Anchieta, pertencente à Companhia de Jesus, por “insubordinação mental”, aos 17 anos, será refletida sob a forma de um anticlericalismo primário, manifestado, principalmente, contra o dogmatismo da “Santa Igreja Católica”.

Em *Os dois vigários*, o contraste entre o conservadorismo doutrinário e o libertinismo encoberto pelas cortinas da hierarquia estampa-se nas caracterizações de Padre Júlio e Padre Olímpio. Enquanto este personifica o moralismo cristão, aquele simboliza a luxúria e a recusa de todas as interdições inerentes ao cargo:

*Padre Olímpio bendizia,
Padre Júlio fornicava.*

.....
*Padre Júlio em seu jardim
colhia flor e mulher
num contentamento imundo,
Padre Olímpio suspirava,
Padre Júlio blasfemava.*

.....
*E Padre Júlio oficiava
como oficia um demônio
sem que o escândalo engargasse
a santidade do ofício.
Padre Olímpio se doía,
muito se martificava.*

O episódio da morte na mesma noite (V. 86) suspende o distanciamento ressaltado nos versos anteriores:

*Padre Olímpio. Padre Jélio
iguaiszinho de tomaram:
Onde o vício, onde a virtude,
Ninguém mais o demarcava.*

Os paradoxos, sobre os quais se construiu a convivência dos sacerdotes, dissolvem-se na imparcialidade do ventre mineral:

*Enterrados lado a lado
irmanados confundidos,
dos dois padres consumidos
jélio/olímpio em terra sentra
uma flor nasce manósona
que até hoje não se sabe*

.....
*se é de compaixão divina
ou divina indiferença.*

A eroticidade, nesse contexto, não está centrada no corpo, constituindo-se mero pano de fundo para a produção crítico-discursiva. As imagens dicotômicas, que progressivamente confluem para a total descompartimentalização, são retratos de uma instituição, que, seguindo o curso de putrefação dos corpos sacerdotais, torna-se cada vez mais decadente e ambígua, onde vício e virtude são faces de uma só moeda.

A figura de "Padre Olímpio" reaparecerá em *Sentimento de Pecado* e novamente personificará o dogmatismo e o conservadorismo clerical. O eu-poético reconhece ser subordinado aos irrefreáveis fluxos do desejo. A impossibilidade de desvencilhar-se desse sentimento é um fator gerador de culpa:

*Pecar, eu peço todo santo dia,
Às vezes mais. Outras não tanto,
Mas sempre a nuinha, no consórcio,
visão de inferno, crepitante,
submissão aos atos, aos lugares.*

Os vocábulos "pecado", "inferno", "diabo", "arrependimento", "inquisição" e outras palavras afins apontam 26 incidências ao longo do poema. Essa insólita concatenação na qual o "eu" se encontra aprisio-

nado, embora esteja revestida de traços oníricos, salientados pelo fluxo delirante do discurso, não dilui as marcas do real, frente ao qual o poeta se posiciona acidentalmente crítico:

Valho tão pouco, eu!

.....
*Meu Deus, terri pecado
à alma dos inquisidores,
eu não me desprezo, incompetente?*

A repetição insistente do trajeto expiação-pecado remete-nos de imediato à idéia de desistência dos valores religiosos. Os vestígios do sentimento de culpa, todavia, surgirão na interrogação em que o "eu" explicita a angústia de ter que optar entre a fé e a razão, entre a espiritualidade e o desejo. A reminiscência do espírito barroco é flagrante quando o eu-poético questiona a compaixão divina em sua condição de ser onisciente. Frente à previsibilidade do impulso carnal, não deveria Deus de intervir? O foco discursivo recai sobre a fragilidade humana diante da "tentação". Ser livre, nessas condições, é quase uma condenação:

*Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco".
(Alguma poesia, 1930)*

A paráfrase das palavras proferidas por Jesus Cristo na cruz ("pai, por que me abandonaste?") radicaliza o sentimento de impotência. A solidariedade retórica afirma o irreversível "fracasso" do sujeito que progressivamente escapa à manipulação externa para vivenciar uma dimensão mais ampla da experiência humana.

De modo ainda mais contundente, o questionamento da onisciência divina também se faz presente em *Éle*. Reforça-se aqui a contradição tecida pelo culace entre liberdade e condenação:

*Éle vê, ele cala,
caíxi depois.*

.....
No escuro me vê

*e me assinala.
Na clare me deixa sozinho
sem um sinal, um só
que me previna.*

*Só agora percebo
que condenado fui
a fazer e provar
a pena interior.
Seu nome (e tremor) é Deus do catecismo.*

O último verso elucida a face mediadora de seus conflitos. A assimilação crítica de Deus tirano criado pela igreja ("Deus do catecismo") assinala a diluição do corpo religioso e a passagem para um discurso pautado pela valorização vertical do prazer.

Em *Castidade*, desfazem-se as reações conflitantes geradas pela relação carnal. A consciência do pecado já não aparece associada à tensão, seguindo agora o caminho da dispersão:

*Não me arrependo do pecado triste
que sujei minha carne, sujei toda a carne.
O caminho é tão claro, a estrada tão larga,
os dois brilham tanto que me apago neles*

A eroticidade reveste-se de aspectos transcendentais. Dentro dessa nova ótica, o perdão opera-se na subjetividade do eu-poético, suspendendo o tangenciamento de elementos externos:

*Pecarei com humildade, serei vil e pobre,
terei pena de mim e me perdorei.*

O despidoramento contido substitui o incômodo existencial que caracteriza os poemas referidos anteriormente. A incidência do vocábulo "estrela" – cinco vezes no decorrer do poema – patenteia a nova visão sobre o sexo. Símbolo da perfeição e da anunciação das vontades de Deus, a estrela instaura no poema uma dimensão mítica. Extrapolando os limites da corporeidade, as experiências erótico-afetivas fundam a possibilidade não apenas do encontro com o outro, mas também do reencontro consigo mesmo.

Além de ter se debruçado sobre os diferentes matizes que delimitam o relacionamento entre dois indivíduos, Carlos Drummond dedicou um poema ao auto-erotismo. O título do poema, *A mão suja*, correlaciona-se com a etimologia do termo "masturbação" (do latim, *manu* = mão; e *stupare* = sujar) e já aponta para um discurso que se desprende da referencialidade, concentrando-se em um universo imagético metafórico:

*A mão não está suja,
Preciso cortá-la.
Não adianta lavar.
A água está poeira.
Nem ensaboa.
O sabão é ruína.
A mão está suja,
Suje há muitos anos.*

A continuidade da analogia entre a falta de assepsia e o ato masturbatório salienta concepções florescidas, principalmente na Idade Média, nos ambientes eclesiásticos, sendo rechaçadas em diversos momentos pelo moralismo disfarçado de ciência. Em 1770, por exemplo, o médico Suíço Tissot publicou um livro no qual citava as "doenças" que poderiam ser causadas pela masturbação, entre as quais: "... entre as quais tuberculose, epilepsia, cegueira, loucura, gonorréia, hemorróida e lesbianismo".

O que sempre esteve oculto nesse rigor condenatório, todavia, é o princípio aceito pelas grandes tradições religiosas de que a masturbação não serve à perpetuação da espécie humana, constituindo-se mera forma egoísta de satisfazer os impulsos da libido. Não obstante às teorias de Alfred Kinsey e Freud, o auto-erotismo ainda permaneceu visto por muito tempo como fonte de vergonha, culpa e pecado. Drummond transfere para as palavras esses mesmos sentimentos:

*A mão escondida
no corpo espalhava
seu escuro rastro.
É só que era igual
usá-la ou guardá-la
o mão em mim só.*

A penúltima estrofe concentra caracterizações que se enlaçam ao vocábulo "sujo":

*E era um sujo vil,
não sujo de terra,
sujo de carvão,
casca de ferida,
suor da camisa
de quem trabalhou.
Era um triste sujo
feito de doença
e de mortal desgosto
na pele enfardada.*

A intensificação dos aspectos "impuros" do ato masturbatório assinala por contraste o ideal de depuração que emergirá de forma mais contundente na última estrofe:

*Igníbil esterco
e igníbil mão suja
para sobre a mesa.
Depressa, cortá-la,
fazê-la em pedoços
e jogá-la ao mar!*

Pode-se tecer uma analogia entre esses trechos e a admoestação de Jesus Cristo:

Se a tua mão ou o teu pé se fez tropeçar, corta-o e lança-o fora de ti; melhor é entrares na vida manco ou aleijado do que tendo duas mãos ou dois pés, seres lançado no fogo eterno (Bíblia Sagrada, Mateus 18:8).

A imagem do mar cristaliza o ideal moral asséptico. Optando pela mortificação do desejo, ideal absoluto do código de conduta cristão, o eu-poético revela aparente submissão passiva aos preceitos socialmente impostos:

Com o tempo, a experiência
e seus maquinamentos,
entra mão cirá.

O texto que de imediato nos remete a um caráter alienado, todavia, é apenas uma simulação. O tom confessional é mera estratégia discursiva. Sob a aparência da submissão estão implícitos gritos de indignação e a consciência de que, ainda que seja preciso pagar um alto preço para vivenciar o sexo em todas as suas nuances, sempre valerá a pena.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERONI, Francesco. *O erótico*. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- ANDRADE, Carlos Drummond de et al. *Bora gostar de ler: crônicas*. São Paulo: Ática, 1978. v. 3.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova Reunião: 19 livros de poesia*. Brasília: J. Olympio, 1983. v.1 e 2
- CHEVALIER, Jean et al. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- DURIGAN, Jesus Antônio. *Estilismo e Literatura*. São Paulo: Ática, 1986.
- PY, Fernando. *Bibliografia comentada de Carlos Drummond Andrade (1918-1930)*. Brasília: José Olympio; Fundação Casa de Rui Barbosa; INL, 1980.

OS SIGNIFICADOS DE GÊNERO NO CURSO NORMAL EM ABAETETUBA: UMA ANÁLISE EM SALA DE AULA

Edileusa Sarges ALMEIDA

Keila Santos de SARGES

Sidionei Oliveira PESSOA¹

Campus Universitário do Baixo Tocantins/UFPB

Resumo: Criado com o objetivo de aprofundar o debate sobre as relações de gênero e finalidade de estabelecer a relação teoria-prática, o projeto O CURRÍCULO DO CURSO NORMAL: A PRODUÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E REPRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS DE GÊNERO desenvolveu-se nos anos de 2004 e início de 2005 com atenção às relações de gênero que se reproduzem na escola através de significados compartilhados entre estudantes e professoras. O presente artigo busca socializar a toda comunidade acadêmica e à sociedade em geral o desdobrar dessa pesquisa, bem como uma breve análise do que foi colhido em campo, pois esse se constituiu em um espaço de revisão e aprimoramento do conhecimento adquirido em sala de aula.

Introdução

Há exatos onze meses, após inúmeros contatos com a literatura de gênero através do Grupo de Estudos de Gênero²⁰, na tentativa de um maior contato com a dimensão prática das relações de gênero-estudadas, surgiu a ideia de aproximarmos-nos do projeto de pesquisa coordenado pela Professora Joyce Ribeiro.

Em nosso País, quando se discute as relações de gênero, o que se percebe, de imediato, é uma aceitação tácita de que há uma essência

²⁰ Alunas do curso de Pedagogia/CUBT/UFPB e bolsistas da pesquisa "O currículo do curso Normal e a produção, distribuição e reprodução de significados de gênero" (PROINT/05).

²¹ Esse Grupo de estudos foi formado em agosto 2004, sendo coordenado pela Prof^a. M. Sc. Joyce Ribeiro, com encontros semanais em que ocorrem propositivos debates sobre gênero e educação.

masculina e outra feminina, e o mais agravante é que há a crença que são fixas, ou seja, que adquirimos um aglomerado de conhecimentos das relações desiguais de gênero e as tornamos naturais, inquestionáveis.

Este artigo tem como objetivo primeiro a divulgação dos resultados parciais desse período de pesquisa, bem como sua análise das informações adquiridas em campo, a partir da literatura consultada. Primeiramente, buscamos situar o/a leitor/a no debate sobre gênero, para então partirmos para a análise das informações, com sucinta conclusão parcial para a pesquisa em andamento.

1. Sobre o ambiente da pesquisa

O projeto tem sua base na formação de uma equipe multidisciplinar, formada por três acadêmicas bolsistas do PROINT, que atuam na Escola Estadual Bernadino Pereira de Barros, especificamente nos turnos vespertino e noturno no curso Normal, que tem por objetivo preparar futuros professores e professoras para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Como instrumento de informação, foram utilizadas a observação participante (Lüdke e André, 1986) no período de quatro meses em dias alternados em salas de aula, procurando detectar os significados de gênero dos/as professores/as em relação aos alunos/as. Essa escola recebe alunos/as de vários bairros da cidade, sendo que nas turmas do curso Normal constam, ao todo, 30 alunos do sexo masculino e 105 do feminino, com docentes licenciados em Matemática, Pedagogia, Letras, História, Física, Biologia e Química (tomando-se uma área rica em relações de gênero, nos possibilitou assim inúmeros dados que nos deram suporte para a realização do presente).

2. Gênero em questão

O lugar social das mulheres é determinado em oposição ao lugar social dos homens. Força, autoridade e virilidade foram estabelecidas como símbolos culturais dominantes em oposição à fragilidade, fraqueza, amabilidade, características consideradas tipicamente femininas. A partir desses binarismos, códigos sociais e legislações são criados, estabelecendo regimes políticos, formando sistemas de significados que, de modo não intencional, contribuíram para legitimar relações desiguais entre os gêneros. O que importa não é negar as diferenças dos cor-

pos, mas sim questionar as relações – incluindo as relações de poder¹⁰⁴ – construídas a partir de tal distinção. Assim,

é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (Louro, 1997, p.21).

Analisar a sociedade atual e não perceber as diversas relações de gênero que atingem os indivíduos é algo quase que impossível. Nesse contexto, a educação e as instituições apresentam-se como contribuintes da manutenção de valores diferenciados destinados aos homens e às mulheres. Dessa forma, o foco da pesquisa foi propício para tal constatação, visto que atitudes mais corriqueiras puderam ser observadas e analisadas pela equipe.

A palavra gênero surgiu a partir da necessidade da criação de um termo que alcançasse significados além da determinação biológica presente nos termos “sexo” ou “diferença sexual” (Louro, 1997 e Scott, 1995). Em meio a um contexto de virada epistemológica, já que Scott dialoga com Foucault, gênero é concebido como categoria analítica tendo desdobramentos decisivos tanto para o campo teórico quanto para o prático, já que só a partir desta perspectiva é possível recolocar questões que reflitam e considerem gênero como envolvido em múltiplos e complexos processos. Assim, Scott (1995) constrói seu conceito de gênero como categoria analítica, a partir da reflexão não unicamente das origens e causas universais, mas dos processos, indagando como e por que determinados fenômenos ocorreram e/ou ocorrem. A partir de Scott (1995), gênero pode ser definido como elemento central das relações sócio-culturais que constroem as diferenças entre os sexos. É ainda uma forma primária de atribuir significado às relações de poder, e mesmo não se constituindo como o único campo de significação, legitima as diferenças de gênero nas mais variadas instituições, logo, as relações de gênero não podem ser compreendidas se descoladas do contexto social onde são produzidas.

¹⁰⁴ Foucault, em sua análise do poder, identifica-o em todo e de variadas formas. Para melhor esclarecimento dessa relação, confira ver Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista (Louro, 1997, p. 28).

Scott (1995), ao se referir aos desdobramentos históricos do termo, ressalta que gênero não pode abarcar uma ou outra esfera, ou seja, não pode se referir apenas às mulheres, como recentemente se pensava, pois é uma maneira de se referir às origens sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres (Scott, 1995). Desse modo, ao tratar-nos de subjetividade e identidade, precisamos entender que o papel dos significados é preponderante, e estes se encontram principalmente na linguagem, nos textos que são polissêmicos, por isso podem acolher múltiplas interpretações (Silva, 2000).

3. Análise dos dados

Durante o período de observação em sala de aula, a primeira atitude dos professores/as que nos chamou atenção diz respeito à linguagem, e esta tem propiciado questionamentos, por possuir múltiplas interpretações. Houve muitos casos em que as professoras dirigiam-se a si mesmas através de uma linguagem masculina – “nós, professores” – e, ao dirigir-se aos alunos e alunas, usavam somente a denominação de “alunos”. É a predominância masculina que reflete o ocultamento das mulheres através da linguagem, pois

segundo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, suponho que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (Louro, 1997, p.65).

282

Esso nos leva a concluir que, ao usar a linguagem hegemônica, apenas reforçamos o que a sociedade já nos ensinou como padrão, pois, através das suas regras gramaticais, a linguagem é utilizada para se referir aos homens, sendo as mulheres invisibilizadas através da linguagem, e o que nos chama atenção é que essa prática passa despercebida, sendo considerada normal.

Continuando a observação, percebemos que para elevar os alunos diante da turma, os professores se dirigem mais a eles com o intuito de mostrar que eles são mais inteligentes e competentes, enfim os melhores, por responderem mais as questões corretamente do que as meninas. E quando as alunas afirmam que não entenderam determina-

do assunto explicado pelo professor A, este faz uso de expressões como "meu amor" para demonstrar mais intimidade, sensibilidade, pois, no contrário elas não conseguiriam entender.

Outro dado que consideramos de fundamental relevância para a pesquisa é o número desigual de alunas e alunos, ou seja, em todas as turmas observadas percebemos uma quantidade maior de alunas em relação ao número de alunos, havendo uma predominância feminina nas salas de aula. A esse respeito, Costa (1995) mergulha numa análise histórica para entender por que as outras profissões como Medicina e Direito não foram feminizadas, enquanto "o magistério foi um dos primeiros campos profissionais que se abriu para as mulheres sob o olhar aprovador da sociedade" (Costa, 1995, p.160). Buscando respostas a essa situação, compartilhamos da posição que justifica a feminização do magistério a partir do argumento de que, "como mulheres responsáveis pela educação de crianças, elas compartilham tarefas, modelos ideais de cuidado e maternagem, características e saberes culturalmente atribuídos a uma natureza feminina" (Carvalho e Vianna, 1994, p.138).

Através desse trecho, podemos perceber que há uma aproximação do magistério com a maternidade, já que compartilham supostamente algumas características como o cuidado, a amabilidade, o carinho, a atenção, especialmente na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Essa aproximação foi proposital, pois era preciso convencer as mulheres a assumir esses postos de trabalho, visto que os homens foram paulatinamente distanciando-se da docência em busca de profissões melhor remuneradas (Costa, 1995).

Outra das possíveis explicações para esse fato pode residir na ideia de que o homem deve trabalhar cada vez mais cedo para que possa ter uma boa condição financeira e sustentar a sua família, e, para que isso ocorra, a maioria deles abandona os estudos ou vai em busca de um curso técnico, que lhe ofereça uma oportunidade de emprego. Isso faz com que haja um número maior de mulheres nas escolas e por um tempo mais prolongado.

No interior da sala de aula, observamos uma outra situação entre os alunos e alunas da turma era realizada uma coleta para a aquisição de "apostilas", e um jovem garoto foi surpreendido por uma menina dizendo: "tu não é homem? porque não tem dinheiro?". Essa ideia de homem parece estar relacionada ao sucesso financeiro, pois a solte-

¹⁰ Fato ocorrido no dia 06 de outubro de 2004, aula de inglês, turmas vespertinas.

dade possui valores que reforçam a masculinidade hegemônica, pois é o homem quem geralmente paga as contas, os passeios, os lanches, ele é o provedor. Então, para que homens, mesmo jovens, não fujam desse “padrão”, devem ir em busca de emprego, para serem bem vistos socialmente. Os que fogem a essa regra são rotulados como desocupados, sem responsabilidade.

Nesse sentido, percebemos também a questão de “moralidade”¹⁰⁶ relacionada aos homens, em que estes devem agir de maneira que sejam respeitados, e, quando isso não acontece, passam a ser “zoados”, por perderem a sua moral. Foi o que aconteceu em uma situação em que a moça desprezou o rapaz, colega de classe, que passou a ser motivo de brincadeiras para os seus colegas de turma – “Que tal! O cara não tem mais moral para a mulher dele!”¹⁰⁷. É como se a idéia de relacionamento entre os gêneros fosse unicamente de controle dos homens em relação à submissão das mulheres, não interessando o tipo de relação entre eles. Em outras palavras, significados como posse e controle por parte dos rapazes e anseio pelo provedor da parte das moças foram detectados nas relações de gênero na sala de aula, que parece constituir as relações entre moças e rapazes da turma.

Esses significados são produzidos e reproduzidos culturalmente, pois “na medida em que se preconiza uma mulher restrita à esfera do privado, dependente e sem autonomia, ao homem impõe-se o dever e a obrigação de comandar a família do ponto de vista social e econômico” (Trigo, 1994, p.96), o que contribui para a manutenção dos valores em que a mulher deve se restringir aos cuidados da família e do lar, e ao homem cabe ser provedor financeiro, sendo considerado por muitos como “o chefe da casa”¹⁰⁸, e, quando estes não conseguem manter essa representação, perdem o respeito social. Ficam desmoralizados.

Em relação à inteligência, os rapazes das turmas observadas sempre são recompensados por acertarem as questões, são elogiados e vistos como exemplos a ser seguidos. O grau de superioridade presente entre os alunos que se destacam no cotidiano da sala de aula também foi observado em campo, sendo considerados os mais inteligentes e com mais facilidades para aprender.

¹⁰⁶ A esse respeito queira ver *A Mulher Universitária: códigos de sociabilidade e relações de gênero*, de Maria Helena Trigo (1994, p.96).

¹⁰⁷ Fato ocorrido em 29 de setembro de 2004, turno vespertino.

¹⁰⁸ É importante salientarmos que outras denotações podem existir equiparadas a essa, como: dono, patrão, enfim o que manda.

Houve um momento em que a professora B realizava alguns comentários referindo-se a um aluno do ano anterior, que, sendo dedicado, inteligente e esforçado, rápido conseguiu o que almejava: um emprego. Logo, deve servir de bom exemplo para os demais. Assim, como em várias outras disciplinas, caso os homens se destaquem e respondam as questões corretamente, são exaltados pelos docentes que os consideram estudiosos e inteligentes, enquanto que, em relação às meninas, os elogios são mais restritos, os incentivos são tímidos, havendo, ainda, dúvidas quanto à veracidade das respostas às questões colocadas por professores e professoras. Em uma certa situação, a professora perguntou o horário do intervalo, e uma aluna⁶⁸, ao mesmo tempo, e um aluno deram como resposta horários diferentes. A professora demonstrou acreditar mais nele, sendo logo após surpreendida pelo sinal, confirmando que a garota estava correta, o que pode nos levar a pensar que os/as docentes por vezes apresentam mais confiança naquilo que os homens falam.

No seguinte trecho, fica claro as distinções produzidas e reproduzidas por professores e professoras em relação a alunos e alunas:

Sobre uma menina que alcança o nível superior de seu nível, comentava que ele "uma trabalhadora muito, muito esforçada", sobre um menino que "mal sabia escrever seu nome", dizia que isso ocorria, "não por que ele não é inteligente" (...), mas por que não pode sentir-se quieto, não consegue se concentrar... muito perturbado... mas muito brilhante" (Loura, 1997, p.68).

Então, temos que, aos garotos, a inteligência pode ser considerada como "nata", e que só depende deles para que esta se expresse; já as meninas devem se esforçar ao máximo para a adquirirem e ter um mínimo de reconhecimento possível. Tudo para elas deverá vir com muito esforço e dedicação.

Além disso, percebemos nas aulas que havia uma tendência para a separação dos grupos de acordo com o gênero, em que rapazes e meninas ficavam agrupados entre si, o que resulta na formação de grupos homogêneos ou "fechados" de acordo com as suas características. E a interferência da docente C, nesse caso, foi nula, pois, considerando a separação como normal, preferia deixar os grupos como estavam, pois

⁶⁸ Dia 29 de novembro de 2004, turno vespertino.

na perspectiva pedagógica de tal professora facilitaria o trabalho. Entretanto, ao não refletir acerca do *quanto* de gênero em sala de aula, o que há é o ocultamento de uma situação fabricada pela política de gênero hegemônica, contribuindo assim com a idéia de que cada gênero deve ficar no seu devido lugar. É foi no interior desses grupos que presenciávamos atitudes diretamente relacionadas aos gêneros, ou seja, através dessas divisões foi possível perceber características apropriadas tanto para os homens quanto para as mulheres, construindo um certo padrão masculino e feminino aceito socialmente. A esse respeito, é possível ressaltar que

a divisão entre os sexos parece estar "na ordem das coisas"; como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, o ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas, em todo o mundo social, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquema de percepção de pensamento e de ação (Bourdieu, 2003, p.17).

Outra característica presente na sala de aula como "típica" das mulheres é a idéia de que estas falam demais, fofocam, e os rapazes reclamam e dizem que elas não param de conversar um minuto sobre a vida dos outros, o que prejudicava, segundo eles, o trabalho que estava sendo realizado.

Já em relação aos rapazes, os significados mais constantes eram a expressão através de agressões físicas e verbais, o que demonstra que a força, a virilidade, o destemor, fazem parte das atitudes masculinas, ressaltando que, ao contrário das mulheres, eles não são muito afeitos ao diálogo, mas sim à ação, por isso precisam atingir diretamente o outro, dentro da disputa pela atenção do grupo. Apesar das manifestações de feminilidade e masculinidade hegemônicas no interior das salas de aula observadas, "diferentes masculinidades são produzidas num mesmo contexto social (...) as relações entre homens" são "relações de dominação, marginalização e cumplicidade" (Connell, 1995, p.189).

Nesse sentido, percebemos que para os professores há uma abertura maior nos relacionamentos com os/as alunos/as, o que com as professoras é algo mais restrito. Dessa maneira, podemos dizer que os professores não se prendem muito aos significados da profissão docente, como carinhão, afeto, respeito, e se deixam levar muitas vezes pelos

significados que caracterizam a masculinidade hegemônica, como a virilidade e a sedução, através de assédios às moças quando passam pelos corredores, postulando-as como meros objetos sexuais, o que nos leva a pensar que o respeito dos docentes para com as discentes é, por vezes, substituído pela satisfação das necessidades sexuais masculinas.

Costa (1995), a esse respeito, argumenta que à mulher, devido à tarefa de cuidar dos filhos, é cabível também se ocupar em gerir a formação dos cidadãos de uma nação, ou seja, ocorre uma espécie de transferência de amor materno por amor à profissão. Devido a isso, temos que a mulher deva ter mais responsabilidade e uma espécie de "dom" para o cidadão com os alunos/as.

Em relação ao corpo, o professor A apresenta-se mais livre para exibí-lo, pois durante a observação presenciamos a ação de um docente que apresentava uma tatuagem e mostrava-a para as alunas, que aprovavam esse ato, pedindo que fosse realizado outras vezes. Esse é um comportamento permitido aos homens, pois o homem "pode" realizar certas ações no ambiente escolar, devido a essa relação mais aberta entre os docentes e os/as discentes.

Existe uma profunda ligação entre a imagem do corpo de um indivíduo e a de todos os outros. No trabalho da construção da imagem do corpo, há uma busca contínua do que poderia ser al incorporado. Não somos nunca curiosos acerca do nosso corpo de que somos em relação ao corpo alheio (...) desejamos conhecer nossa imagem corporal e que os demais a contemplam (Schäfer, 2002, p.41).

Vale ressaltar ainda a relação dos homens com o esporte, em que o futebol apresenta-se como uma das paixões masculinas, pois o valorizam de maneira ímpar. Em uma situação observada no cotidiano da sala de aula, ocorreu o seguinte: a aula precisou acabar mais cedo, pois haveria um jogo de futebol em uma emissora de televisão e era comprovado o interesse do professor e dos alunos daquela turma por aquele programa esportivo, o que reforça a idéia de que o homem que não gosta de futebol é considerado no mínimo estranho. Sobre a relação do esporte com o gênero, é possível ressaltar que

para um garoto (mais do que para uma garota) tornar-se um adulto bem sucedido implica sempre ser o melhor ou, pelo menos, ser "umite bom" em alguma área. O caminho mais óbvio,

para muito, é o esporte (no caso brasileiro o futebol), usualmente também agregado como o interesse masculino obrigatório. Para construir um corpo vitorioso no esporte, colocam-se em ações técnicas, exortatórias, adremanemas, disputas, enfrentamentos (Leuro, 1999, p.23).

Isso explica a intensa relação dos homens com o esporte, nesse caso o futebol, pois a partir dele há uma preparação física que irá diferenciá-los das mulheres, além do que, por se tratar de um esporte competitivo, ajuda na consolidação de significados de que o homem deve sempre vencer, ser corajoso, ter garra, o que pode ser exercitado através de atuação nesse esporte, bem como em outras modalidades. Ainda por se tratar de um esporte com intensa atividade corporal, há muitos esbarrões entre os atletas, o que contribui para que se conclua que as mulheres não conseguiriam praticá-lo, devido pertencerem ao suposto sexo frágil, sem preparo físico, logo, devem possuir um cuidado maior com o seu corpo, sendo o futebol considerado um esporte de natureza masculina.

No entanto, quando observamos a postura das professoras, percebemos várias características que as diferem dos professores. Na escola, desde as suas vestimentas até os valores e exemplos que transmitem aos alunos e alunas, são fundamentais para que haja a diferenciação entre os gêneros masculino e feminino, "educando" rapazes e moças para que ocupem, cada um, o seu devido lugar na cultura de gênero.

Assim, quanto à postura, percebemos uma preocupação das professoras nas atitudes mais corriqueiras, como o sentar, em que elas preocupavam-se em cruzar as pernas cuidadosamente sem se mostrar, sempre recatadas, para que o seu corpo não tomasse a direção da aula. Além disso, percebemos que, geralmente, elas falam baixo, de forma mais sensível e pausada, demonstrando tranquilidade e confiança naquilo que estão desempenhando. Essa postura resulta de um longo processo de fabricação de mentes e corpos, pois "o mundo social constrói o corpo como realidade sexualizada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizante" (Bourdieu, 2003, p.18). É importante ressaltar que essas são funções que a sociedade cobra de mulheres professoras e de homens professores. Se elas não seguirem esse padrão, poderão ser alvo de críticas e questionamentos, pois, ao "classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, distingue e discrimina" (Leuro, 1999, p.16), estabelecendo posições-de-sujeito adequadas a homens e mulheres.

Considerações parciais

O que conseguimos observar nesse primeiro ensaio de análise é que as relações de gênero apenas redimensionaram-se, ou seja, se o que antes se configurava numa explícita hierarquização e discriminação de gênero no ambiente escolar, hoje se observa de forma silenciosa, através da linguagem, das atitudes e dos comportamentos permeados de relações diversas. A linguagem, as atitudes e os comportamentos constroem e veiculam modelos imbuídos de poder, que reafirmam e confirmam o que seja o padrão ideal de masculinidade e feminilidade. Diante disso, esperamos que os/as professores/as percebam a dinâmica de construção dos gêneros que ocorre na escola e contribuam para a superação da diferença e da desigualdade entre os gêneros nos mais diferentes espaços da sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- BORDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Kubec. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- CARVALHO, Marília Pinto de & VIANNA, Cláudia Pereira. Educadoras e mães de alunos: um (des)encontro. In: BRUSCHINI, Cristina e SORJ, Bêta (Org.). *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Marco Zero, 1994.
- CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, n. 20, v. 2, jul./dez., 1995.
- COSTA, Mariza. *Trabalho Docente e Profissionalismo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.
- GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Trad. Magna Lopes. São Paulo: UNESP, 1993.
- LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marlí E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA, T. T. a Produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade, Porto Alegre, V. 20, n.º 2, jul/dez, 1995.

TRIGO, Maria Helena. A mulher universitária: códigos de sociabilidade e relações de gênero. In: BRUSCHINI, Cristina e SORJ, Bida (Org.). *Novos olhares: Mulheres e Relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Marco Zero, 1994.

Aos Colaboradores

A Revista Margens, para o próximo número, aceitará Artigos e Ensaios relacionados ao tema **Leitura e Letramento**, e sua publicação estará condicionada à avaliação do Conselho Editorial.

Não serão aceitos trabalhos já publicados em periódicos nacionais

Normas para Artigos e Ensaios

Os Artigos e Ensaios deverão vir formatados como segue:

No Word 7.0 (no mínimo);

Iniciar os Parágrafos em espaço 10;

Fonte Times New Roman corpo 12, para texto;

Fonte Time New Roman corpo 8, para notas de Rodapé;

Em uma coluna;

Texto todo na cor preta;

As notas de rodapé deverão já estar finalizadas;

Cada artigo ou ensaio deverá ter, no máximo, 15 páginas.

Cada artigo deverá conter resumo.

Resenhas:

A obra resenhada deverá ter sido publicada (ou reeditada) no máximo há dois anos, edição nacional, e no máximo há cinco anos, edição estrangeira. Deverá ter entre três e cinco páginas.

npeube@ufpa.br

www.ufpa.br/npeube (informações completas sobre as regras para publicação)

Os textos e artigos publicados nesta Revista são de inteira responsabilidade de seus autores(as), não refletindo necessariamente a opinião deste periódico.

Creio que toda forma de conhecimento produzido pelo ser humano deve ter como ponto de partida e de chegada o próprio ser humano. De outro modo, toda ciência esvazia-se de sentido, transformando-se em um mero jogo de abstrações destinadas a alimentar o debate e o ego dos intelectuais. Assim, quando solicitaram-me a ilustração de capa da "Margeur", veio-me de imediato a idéia de que deveria desenhar uma figura humana. Questão de coerência.

Olhei as margens, revisei as imagens mais pesas e doces que poderiam existir nas paredes de minha memória e encontrei minha mãe, presença constante, imagem anterior e posterior a qualquer palavra, fonte que me faz nascer e renascer constantemente no infinito oceano de seu afeto.

Os traços estilizados refletem a pretensão de traduzi-la no esplendor de sua última gravidez. Quanto aos que invertem dificuldade em compreendê-la, peço que esqueçam a importância da aparência por um instante, pois quando este véu se desfaz o que resta e importa é apenas a essência.

Roni Macedo Cordeiro