

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E SABERES NA AMAZÔNIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - BRAGANÇA

NOVA REVISTA AMAZÔNICA

Vol. VI - Nº. 3 - Setembro 2018 - ISSN 2318-1346

INFÂNCIAS NA AMAZÔNIA

Foto: Danilo Asp



**REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGENS E
SABERES NA AMAZÔNIA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS BRAGANÇA

VOLUME VI - NÚMERO 3 - SETEMBRO 2018 - ISSN - 2318-1346

QUALIS B3

Os artigos publicados na Nova Revista Amazônica são indexados por:

Periodicos – CAPES; Diadorim; LivRe – Revistas de Livre Acesso; latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; ROAD – Directory of Open Access Scholarly Resources; CiteFactor – Academic Scientific Journals

**NOVA REVISTA AMAZÔNICA
INFÂNCIAS NA AMAZÔNIA**

APRESENTAÇÃO

PROF. DR. LUIS JUNIOR COSTA SARAIVA

MA. JÉSSICA DO SOCORRO LEITE CORRÊA _____ 5

DOSSIÊ AMAZÔNIA

A CRIANÇA NARRADORA E AS NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL

CRISTIANO DO SOCORRO GONÇALVES FARIAS _____ 13

A INFÂNCIA NOS CONTOS CHUVAS E TROVOADAS, SOUNDS E MARCEL, DE MARIA LÚCIA MEDEIROS

PATRÍCIA CEZARDA CRUZ _____ 25

CRIANÇAS INDÍGENAS E OS SABERES DE INFÂNCIA ENTRE OS TENETE-HARA

LENA CLÁUDIA DOS SANTOS AMORIM

MARCOS MURELLE AZEVEDO CRUZ _____ 35

DISCURSO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL ENTRE ESCOLA, LIXÃO E TRABALHO INFANTIL

ANA PAULA VIEIRA E SOUZA

FRANCISCO PEREIRA OLIVEIRA _____ 53

O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DESVELADOS PELA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA

NAIRE GOMES DE SOUSA

ANA PAULA VIEIRA E SOUZA

NORMA CRISTINA VIEIRA _____ 67

SEXUALIDADE NA INFÂNCIA: UMA LEITURA DO “COMPLEXO DE ÉDIPO” NO CONTO “COMO AS RÃS” DE HAROLDO MARANHÃO

FRANCISCO PEREIRA SMITH JÚNIOR _____ 83

VIOLÊNCIA E LIBERDADE NA INFÂNCIA: UMA LEITURA DE CONVERSA DE BOIS DE GUIMARÃES ROSA E ESTÓRIA DA GALINHA E DO OVO DE JOSÉ LUIZ ANDINO VIEIRA

LILIANE BATISTA BARROS _____ 93

SEÇÃO LIVRE

LOS MITOS DEL AGUA: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE MITOS AMA-

ZONICOS DEL BRASIL Y PERÚ

ROSANA MORAES PASCOAL

JOSÉ GUILHERME DOS SANTOS FERNANDES _____ 107

SABERES LOCAIS COMO ALTERNATIVAS DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL

NEILA DE JESUS RIBEIRO ALMEIDA

DULCIDÉIA DA CONCEIÇÃO PALHETA _____ 125

A MEMÓRIA DA GASTRONOMIA E O TURISMO NA BRAGANÇA AMAZÔNICA

CECÍLIA NASCIMENTO FERREIRA

HELENA DORIS DE ALMEIDA BARBOSA

SANDRESON MARCELO PEREIRA DA SILVA _____ 143

CRÔNICA ETNOGRÁFICA

INFÂNCIA NO MAR SALVADOR

MARIA DO SOCORRO BRAGA REIS _____ 165

ENSAIOS ETNOFOTOGRAFICOS

APRENDER E CUIDAR: ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E CUIDADO COM CRIANÇAS INDÍGENAS

LUIZ CARLOS C. CUNHA

JÉSSICA DO SOCORRO LEITE CORRÊA _____ 173

NOTAS SOBRE AS VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS NUMA COMUNIDADE QUILOM-BOLA: BRINCANDO E APRENDENDO

EMANUELE NAZARÉ DA SILVA _____ 181

SABERES, FAZERES E SABORES DO/NO MANGUEZAL DO RIO ARAÍ

MIGUEL DE NAZARÉ BRITO PICANÇO _____ 189

HOJE É DIA DE DONA TEREZA LÉGUA!

ALESSANDRO CAMPOS

LORENA COSTA

RAFAEL SALES _____ 197

VIDEOS ETNOFOTOGRAFICOS

SÃO TOMÉ É UMA FESTA

ODÍLIA CARDOSO

CÉSAR MARTINS DE SOUZA

SINOPSE _____ 209

PESQUISAR PARA CONHECER: HISTÓRIA DA COMUNIDADE

DANILO GUSTAVO SILVEIRA ASP

APRESENTAÇÃO

Infâncias na Amazônia

Com frequência nos deparamos com as crianças e com o tema da infância, estejam estes presentes durante as atividades de campo, como também, através de personagens presentes em diferentes obras literárias e, para muitos pesquisadores, essas infâncias não passam despercebidas, pois representam formas diferenciadas de compreender contextos sociais desse mosaico cultural e social que é a Amazônia. Por sua vez, o contexto amazônico configura-se como o cenário facilitador à apresentação das crianças como atores sociais envolvidos culturalmente com seus espaços de convivência, através das trocas de saberes com seus pares (adultos, idosos e outras crianças).

Realizar pesquisa com e sobre crianças é lidar com diferentes formas de linguagens que conduzem a compreensão do *Ser* criança e dos contextos sociais que as diferentes infâncias vivenciam. Crianças que contribuem para a apresentação de uma Amazônia rica em símbolos, ritos, histórias e representatividade, preenchendo um cenário que pulsa divergências e conflitos, muitos destes já apresentados no campo literário e outros ainda na sombra cotidiana de seus contextos.

Nessa perspectiva, a Amazônia em seu amplo campo de contribuições socioculturais também deve ser apresentada a partir de leituras do mundo que envolvam as crianças, estas que estão, com mais frequência, sob os olhares de pesquisadores das mais diferentes áreas do conhecimento. Assim, o presente dossiê promove o debate acadêmico com trabalhos que trazem reflexões sobre os estudos das crianças e das infâncias nos mais diferentes contextos sociais.

É válido destacar as crianças aqui apresentada enquanto pertencentes a diferentes infâncias, de um contexto amazônico comum, mas envolta em distintos elementos culturais. James e Prout¹ (1990) delimitam princípios básicos para compreensão das crianças e suas infâncias, enquanto uma variável de análise social, que visualize as crianças enquanto ativas, na construção social de seus contextos. Assim, aqui apresentamos os atores sociais pertencentes ao grupo geracional da infância e que apresentam uma autonomia representacional própria, resultado de suas vivências sociais e culturais.

A criança enquanto protagonista e colaboradora é o que encontraremos com frequência nos trabalhos que serão apresentados. A criança que não apenas é apresentada nas escritas

¹ JAMES, A.; PROUT, A. Re-Presenting Childhood: time and transition in the study of Childhood. In: JAMES, A.; PROUT, A. *Constructing and reconstructing childhood*. Basingstoke: Falmer Press, 1990.

literárias, mas que se destaca como narradora, é o que encontraremos no artigo que inicia esse dossiê, intitulado **A criança narradora e as narrativas de tradição oral**, de Cristiane do Socorro Gonçalves Farias, trabalho realizado sob a perspectiva do narrador infantil, com narrativas sobre a Cobra grande e o Boto contada por uma criança ribeirinha do rio Canaticu, em Currealinho na Ilha do Marajó. Dialogando paralelamente com autores que discutem as narrativas de tradição oral e discussões sobre o imaginário.

Seguimos apresentando artigos que evidenciam a criança presente no âmbito literário, como é o caso de **A infância nos contos *chuvas e trovoadas, sounds e marcel*, de Maria Lúcia Medeiros**, de Patrícia Cezar da Cruz, contos que apresentam contextos diferenciados, uma riqueza de situações e cenários que são evidenciados através da escrita de Maria Lúcia Medeiros, pois a autora trabalha a palavra como um jogo, mas nem sempre essa palavra é dita. Este artigo analisa os contos Chuvas e trovoadas, Sounds e Marcel, que trazem um pouco dessa grande habilidade de Maria Lúcia em lidar com a palavra, seus múltiplos significados, a entrelinha e a poesia.

E por falar nas múltiplas representatividades culturais presentes na Amazônia apresentamos **crianças indígenas e os saberes de infância entre os Tenetehara**, dos autores Lena Cláudia dos Santos Amorim e Marcos Murrelle Azevedo Cruz, que apresentam como a infância indígena é vivenciada na prática cotidiana do povo Tenetehara, terra indígena localizada no Alto Rio Guamá (TIARG), considerando a oralidade como fator primordial no ensino-aprendizado, especificamente o conhecimento institucionalizado, verificando as atribuições que são destinadas as crianças no espaço da escola formal. Pensa-se a infância como um momento diferenciado da vida, pois as crianças estão envolvidas em todo processo cultural e social do grupo, contribuindo com diferentes atividades de acordo com a faixa etária e os saberes adquiridos.

Na sequência, apresentamos o **Discurso de crianças em situação de vulnerabilidade social entre escola, lixão e trabalho infantil**, dos autores Ana Paula Vieira e Souza e Francisco Pereira Oliveira, que enfatizam os discursos de crianças sobre escola, lixão e trabalho infantil, que frequentam uma Escola da Rede Estadual da periferia do Município de Bragança, localizada no entorno do Lixão do Rocha. Os discursos das crianças revelam seus desejos, sonhos e perspectiva de vida, opiniões que apresentam família, escola, e os trabalhos realizados no lixão. Evidenciando as consequências do trabalho infantil, como fator prejudicial e muitas vezes impeditivo ao brincar, além das situações degradantes e humilhantes, como risco a saúde e a vida.

Em **O brincar e as relações de gênero entre meninas e meninos na educação infantil desvelados pela linguagem fotográfica**, sob autoria de Naire Gomes de Sousa, Ana Paula Vieira e Souza e Norma Cristina Vieira, temos um espaço de discussão objetivo, que faz uso da linguagem fotográfica, para apresenta as relações de gênero construídas por crianças no espaço escolar. As observações foram realizadas no momento “Brincadeira Livre” na Creche Ana Sousa, Bragança-PA, com enfoque nas possíveis relações de gênero, a partir do brincar e manuseio de artefatos culturalmente impregnados de sentidos *do que é de menina e do que é de menino*. Evidenciando, assim, a brincadeira como um espaço rico para refletir sobre a equidade de gênero na pré-escola.

Em **Sexualidade na infância: uma leitura do “Complexo de Édipo” no conto “Como as rãs” de Haroldo Maranhão**, do autor Francisco Pereira Smith, nos debruçamos sobre uma reflexão acerca da sexualidade na infância a partir de um conto da obra *Jogos Infantis*, do escritor paraense Haroldo Maranhão. A narrativa traz como pano de fundo o cotidiano de uma família classe média e as descobertas sexuais de um garoto. Para essa discussão, o autor dialoga com a teoria de Sigmund Freud sobre o Complexo de Édipo que compreenderá na narrativa as ações do personagem principal.

Na sequência o leitor poderá acompanhar as discussões apresentadas em **Violência e liberdade na infância: uma leitura de *Conversa de bois de Guimarães Rosa e Estória da galinha e do ovo de José Luandino Vieira***, autoria de Liliane Batista Barros, que representa as infâncias que vivenciam contextos conflituosos, apontando a violência e a busca pela liberdade vivenciada pelas crianças nas duas narrativas. A autora sustenta a análise, principalmente, em SCHØLLHAMMER (2013) acerca da violência, em LORENZ (2002) e BOSI (2002) sobre a resistência. Verificando as semelhanças entre os dois autores no tratado a resistência tanto pelo tema quanto pela escrita e na forma como as crianças resolvem os conflitos vivenciados.

Na **Sessão Livre**, apresentamos **Los mitos del agua: un estudio comparativo entre mitos amazônicos del Brasil y Perú**, dos autores Rosana Moraes Pascoal e José Guilherme dos Santos Fernandes, nos fazendo debruçar sobre a literatura construída a partir das narrativas orais da Amazônia brasileira e peruana, principalmente, os mitos relacionados a água em Iquitos e Santarém. Destacando a importância das narrativas para aproximar as diferentes perspectivas culturais, das tradições orais da Amazônia, além da preservação de uma memória que vem se deteriorando ao longo dos anos.

Na sequência, discutindo as questões ambientais e sua relação com os saberes, Neila de Jesus Ribeiro Almeida e Dulcidéia da Conceição Palheta trazem discussões pertinentes

sobre a conservação ambiental, em **Saberes locais como alternativas de conservação ambiental**, evidenciando a importância do manejo sustentável por todas as populações que habitam tradicionalmente áreas de floresta. As autoras, mais especificamente, se debruçam em apresentar os modos de vida da população residente na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Alcobaça, Unidade de Conservação localizada no lago da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, no estado do Pará, em um cenário já fortemente impactado pelo empreendimento hidrelétrico, verificaram o uso e acesso aos recursos comuns, e os saberes e prática locais a partir do contexto da conservação ambiental.

E para saborear um pouco mais dos elementos culturais do contexto amazônico, os autores Cecília Nascimento Ferreira, Helena Doris de Almeida Barbosa e Sandreson Marcelo Pereira da Silva apresentam **A memória da gastronomia e o turismo na Bragança amazônica**. Os autores trazem discussões referentes a memória, direcionado as questões gastronômicas e como essa se torna um produto turístico, trabalhando a vivência cultural e patrimonial de populações rurais do nordeste paraense, que têm como ponto comum o cultivo e uso de derivados da mandioca (*Manihot utilissima*) enquanto elemento básico da alimentação amazônica. Além da elaboração de um roteiro gastronômico alternativo para o município de Bragança.

A **crônica etnofotográfica** de Maria do Socorro Braga Reis, intitulada **Infância no Mar Salvador**, valendo-se da poética da linguagem e da infância, nos apresenta o cotidiano das crianças de Apeú Salvador, sua relação com o mar e com o trabalho. A crônica relata o instante da infância dividida entre a responsabilidade e sobrevivência, instigando-nos a pensar a existência dos “canalhas” às margens do mar dos encantados.

Nos **ensaios etnofotográficos** encontraremos mais trabalhos voltados a criança em contexto indígena e quilombola, como no **Aprender e cuidar: espaços de aprendizagem e cuidado com crianças indígenas**, de Luiz Carlos C. Cunha e Jéssica do Socorro Leite Corrêa, que trazem a sequência fotográfica de Tawewá e o filho Haziw, da etnia Tembê Tenetehar, na Escola Estadual Indígena Francisco Mágnio Tembê, do Alto Rio Guamá, para dialogar com questões que envolvem a educação escolar indígena e as perspectivas de aprendizado das crianças.

E no contexto do Quilombo Cacoal e Quatro bocas, no município de Inhangapi-PA, Emanuele Nazaré da Silva nos apresenta **Notas sobre as vivências de crianças numa comunidade quilombola: brincando e aprendendo**, com fotografias que narram uma caminha à coleta de Camapu (*Physalis angulata*), proporcionando um diálogo com as questões que enfatizam a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças.

Ainda, Miguel de Nazaré Brito Picanço, desenvolve o ensaio **Saberes, fazeres e sabores do/no manguezal do Rio Araí**, localizada no meio rural, a 60 km do município de Augusto Corrêa, na região nordeste do estado do Pará. É um vilarejo com aproximadamente três mil habitantes, sendo uma das maiores comunidades rurais do município e tem como principais atividades produtivas a plantação de roça de mandioca e da pesca artesanal (PICANÇO, 2018). O autor destaca que “os Manguezais² são ecossistemas que apresentam uma alta biomassa e concentração de biodiversidade. A alta produtividade favorece a exploração destes ecossistemas por muitas populações que vivem tradicionalmente da mariscagem e da pesca artesanal” (SOUTO, 2004, P. 22), como é o caso de praticamente todos os habitantes da região do salgado paraense, em particular dos moradores de Araí.

Alessandro Campos, Lorena Costa e Rafael Sales apresentam o ensaio **Hoje é dia de dona Tereza Légua!**. O ensaio é composto por imagens capturadas durante a festa de Dona Tereza Légua deste ano, no Terreiro de Mina Nagô Nossa Senhora da Batalha, em Belém/ PA. A produção enfatiza as festas nas religiões afro-brasileiras como pontos centrais para a integração íntima de filhos e filhas, mães e pais de santo, divindades e a própria comunidade que existe em torno da casa de santo. Para os autores, nestas ocasiões, laços são feitos, refeitos e fortalecidos e questões resolvidas. Amigos se encontram e parentes, de sangue ou de santo, se reveem. São situações únicas marcadas pela celebração, alegria e respeito. Uma festa verdadeira, com acolhimento e carinho.

Na seção dos vídeos etnográficos, Odília Cardoso e César Martins de Souza nos apresentam o vídeo **São Tomé é uma festa**. A produção foi realizada na comunidade São Tomé com o seu Vicente, atualmente com 83 anos, o qual decidiu organizar uma festa de santo. A comunidade vive de acordo com normas que vão à contramão das sociedades capitalistas, pois enxerga nos mais velhos, a experiência e os saberes necessários ao processo de aprendizagem dos mais jovens, bem como para a existência social da localidade. Assim, as memórias dos mais velhos, sejam individuais ou construídas no coletivo da comunidade, compõem a sua vida social e apresentam uma riqueza de detalhes que só temos a chance de conhecer quando conversamos com pessoas como Seu Vicente.

Finalizamos a presente edição com a apresentação do vídeo etnográfico de Danilo Gustavo Silveira Asp e Jocenilda Pires de Sousa do Rosário, intitulado **Pesquisar para**

² De acordo com Souto (2004) “Os ecossistemas manguezais têm uma importância histórica na subsistência de comunidades pesqueiras através da utilização de variados recursos”. Essa posição do autor é confirmada pelos achados de [...] de depósitos de conchas, fragmentos de carapaças de crustáceos e restos de esqueletos de peixes (“sambaquis”), datados de 7.000 a 10.000 anos BP, evidenciam a utilização de áreas de manguezais pelos primeiros povos ameríndios da costa brasileira” (SCHAEFFER-NOVELLI; CINTRÓN-MOLERO 1999, apud SOUTO, 2004, p. 26).

conhecer: história da comunidade, que foi realizado na comunidade do Cocal, município de Tracuateua/ PA, no ano de 2016, trabalho efetuado em uma escola municipal com crianças do ensino fundamental, através de um projeto escolar que enfatizava pesquisar o patrimônio material e imaterial da comunidade com o auxílio dos moradores mais antigos que em diálogo com as crianças proporcionaram um compartilhamento de saberes que viabilizou o cultivo ao sentimento de pertença pelas crianças envolvidas no projeto.

Prof. Dr. Luis Junior Costa Saraiva
Ma. Jéssica do Socorro Leite Corrêa

DOSSIÊ AMAZÔNIA

A CRIANÇA NARRADORA E AS NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL

Cristiane do Socorro Gonçalves Farias¹

RESUMO

Este artigo busca suprir uma lacuna na produção acadêmica, haja vista a escassez de trabalhos abordando a temática sob o ângulo do narrador infantil. Porém, para isso, faz-se necessário o trabalho da escuta por parte desta pesquisadora. Para tanto, trago uma narrativa sobre a Cobra grande e outra do Boto contada por uma criança ribeirinha do rio Canaticu, em Curralinho na Ilha do Marajó. Nesse percurso, busco amparo nas leituras de Zumthor (1993) para entendermos as narrativas de tradição oral, Benjamin (1993) para (re) conhecermos nas crianças a figura de um narrador tradicional e Bachelard (2006) para discutirmos o imaginário.

Palavras-chave: Narrativa oral. Crianças ribeirinhas. Imaginário.

ABSTRACT

This article seeks to fill a gap in academic production given the scarcity of works addressing the theme from the angle of the child narrator. However, for this, it is necessary the work of listening on the part of this researcher. To do so, i bring a narrative of Big Snake and another of Boto told by a river child of the river Canaticu, in Curralinho on the Island of Marajó. Along the process, i seek amparo in Zumthor's publications (1993), for a better understanding about oral tradition-based narratives. Benjamin (1993) to recognize on the children a traditional-style narrative, and Bachelard (2006), to reflect the imagination.

Key-words: Oral narrative. Children. Imagination.

1. CRIANÇA: SUJEITO NARRADOR APRENDIZ

O ser humano é inserido precocemente no mundo das histórias, e essa precocidade pode advir da nossa predisposição pela narrativa que é entranhada em nossas experiências neste mundo. Desde o início dos tempos, conseguimos externar formas de narrar o que nos afeta. Por meio da história sobre o desenvolvimento do Homem, dos estudos que objetivavam desvendar os mistérios sobre nossos antepassados, é que conseguimos entender como a narrativa é algo essencial para a vida na terra.

Desde os tempos primórdios, já sentíamos a necessidade de contar sobre algo, sobre o nosso trabalho, nossas relações, enfim, dar significado para a vida aqui na terra. Essa vontade de contar foi apurada por meio da voz, mostrando-se uma maneira de expor e interpretar essas próprias relações humanas com o meio em que está inserido junto a outros sujeitos. A narrativa tornou-se um instrumento de perpetuação da humanidade, assim como toda e qualquer arte, as narrativas orais são fundamentais para um favorável crescimento pessoal e

¹ Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia PPLSA/UFPA. E-mail: kissfarias@hotmail.com

social, se a enxergarmos com os olhos da compreensão e levando em conta a realidade cultural. Dessa maneira, as narrativas das crianças precisam ser ouvidas como um instrumento que mostre ao outro o seu papel, a sua linguagem no processo de interação com o seu espaço. É por meio das narrativas que nos constituímos também como sujeitos sociais.

As produções culturais das crianças precisam ser apreendidas como forma de estar no mundo, de como são inseridas no meio e de como o meio interage com elas. Nesse sentido, tentar entender o caminho das produções de relações, intervenções, subjetividades e até mesmo de interpretação é tentar entender juntamente o grupo social, o espaço e o tempo como um todo, mas por um olhar sensível.

Por esse rio que estamos embebidos, em se tratando da Amazônia, é que parto em busca das crianças que por muito tempo estiveram apenas no papel de receptores de histórias, ouvintes, mas que se constroem, constroem seus mundos e suas identidades a partir da convivência e interações com o outro, com a sua realidade, pois “os dados da história, como realidade empírica, pertencem à realidade histórica do indivíduo” (SIMMEL, 1983, p. 16). Sendo assim, são vivências dando enfoque às poéticas da oralidade, salientando a voz da criança narradora, por meio das histórias orais.

A criança aprende por meio da Linguagem e interação com o outro, seja de maneira formal, na escola, ou por meio ditos “informais”, em casa com a família, com os amigos. Dessa interação, vai montando seu próprio repertório: histórias ouvidas, histórias resultados da sua própria experiência de vida, histórias que marcam, carregadas de traumas. Histórias de algo acontecido na escola, de suas brincadeiras, dos problemas familiares, dos seus anseios, das suas angústias, de um sonho da noite passada, de uma tarefa realizada, enfim, em diversas situações em que o ato de narrar é a ponte que transporta a criança para outros caminhos: a imaginação e a memória. Aqui em especial, ela constrói seus textos no momento em que exerce o papel de ouvinte, e por alguns instantes toma o ato de contar, a palavra para si.

No decorrer das pesquisas em busca de teorias que orientassem para o estudo com crianças narradoras, é perceptível que tal tema ainda é discutido a passos lentos dentro de diversas áreas do conhecimento. Tendo em vista, que por muito tempo, a criança não era percebida como sujeito confiante de pesquisas.

Os bancos de dados pesquisados, como o banco de teses e dissertações no Domínio público, e do portal da Capes, na área de Letras é nítido um vasto volume de trabalhos direcionados aos adultos como narradores tradicionais. Em uma breve pesquisa nesses portais, constatou-se que trabalhos com as narrativas orais das crianças, são comuns na área de Educação, Psicologia e Antropologia. Ainda por cima, muitos pesquisam as narrativas orais

contadas por adultos e para as crianças, e raros trabalhos acadêmicos que tragam a criança como narradora. Como nos ratifica Hartmann:

A perspectiva de estudar a produção e a *transmissão de narrativas orais que tem como sujeitos as crianças se não é, inteiramente nova, tem sido pouco explorada*, [grifo meu] não apenas por pesquisadores das áreas de artes, como também das áreas afins como antropologia, sociologia e educação. O crescimento do campo da antropologia da criança, da sociologia da infância e dos estudos da infância na educação, embora ainda não tenha modificado substancialmente esse quadro, já começa a delinear um caminho fértil de investigação. (HARTMANN, 2013, p.53).

Os poucos trabalhos que trazem a criança como sujeito narrador, a criança narradora da sua própria experiência, é uma das preocupações da pesquisadora anteriormente citada: “o dossiê parte da constatação de que embora exista um vasto acervo de pesquisas e produções acadêmicas sobre narradores adultos e sobre histórias contadas para crianças, pouco ainda tem se tido focado a produção narrativa das crianças” (grifos da autora) (HARTMANN, 2015, p.08).²

Historicamente, é atenuante uma “invisibilidade” Hartmann (2016, p.08), quando nos reportamos à criança. A pesquisadora continua a reflexão explicando que a “invisibilidade” pode partir do significado da palavra infância, etimologicamente oriunda do Latim; percebe-se que *infans* refere-se a “aquele que não fala” o que é “mudo”. Contudo, aqui, enveredamos pelo conceito de criança, que também vem do Latim - *Creantia*. O vocábulo é participio presente neutro plural de *creare*, “criar, fazer, crescer”, ou seja, o ser humano que cresce e tem capacidade de criar, em especial, a criança que narra, produtora de sua própria narrativa, criativa.

Chevalier & Gheerbrant, referem a criança como símbolo da inocência, em outras palavras, o estado anterior ao pecado, aproximando-a ao estágio embrionário que leva à infância e, por sua vez, é símbolo de simplicidade e espontaneidade: “a criança é espontânea, tranquila, concentrada. Sem intenção ou pensamentos dissimulados” (Lao-tse, 55 comentado em Tchuang-tse, cap. 23) (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2012, p. 302). Uso se iguala ao falar em inocência e espontaneidade e acrescenta de forma sucinta que a criança “também é símbolo do princípio e da plenitude das possibilidades” (UDO, 1999, p.77). É partindo dessas interpretações que este trabalho faz sua trilha.

Benjamin, ao falar sobre suas memórias, refere uma outra perspectiva por meio de seus olhos de infante. E percebe o quanto os adultos tomam decisões sobre o mundo das

² A autora refere-se ao dossiê sobre as narrativas orais infantis organizado pela Revista Boitatá nº 20. A informação pode ser acessada em: <<http://revistaboitata.portaldepoeticasorais.inf.br/revista/edicao/numero-20- semestre-jul-dez-2015>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

crianças. No entanto, os adultos, não percebem que elas os imitam, fazendo uso de seus objetos descartados, coisas mais simples, como restos de materiais: “assim, as crianças criam, elas próprias, o seu mundo e das coisas, um mundo pequeno dentro do grande mundo” (BENJAMIN, 1992, p.46).

Nesse sentido, refletimos sobre a maneira como as crianças vivem o mundo das narrativas de tradição oral. O que nós adultos descartamos na hora de contar e as crianças (re) aproveitam? A criança é metáfora do poeta que vê na palavra a sua liquidez, pois é nessa fase da vida que o ser humano se sente mais liberto: “na nossa infância, o devaneio nos dava a liberdade”, conforme Bachelard (2006, p. 95). Além disso, para Zumthor (2010), a relação das vozes ultrapassa algo, nos explica o quanto são poderosas e vão além da palavra essas vozes. Essas narrativas precisam ser ouvidas como um instrumento que mostre ao outro o seu papel, a sua linguagem no processo de interação com o seu espaço.

2. O ENCONTRO: UM BREVE RELATO DE CAMPO

Trabalhar as narrativas orais das crianças, surgiu a partir da minha dissertação, na qual escrevi sobre os velhos narradores ribeirinhos, em 2014, no programa de pós-graduação Linguagens e Saberes na Amazônia pela Universidade Federal do Pará campus Bragança. O objetivo da dissertação era fazer uma cartografia das narrativas ainda contadas ao longo do rio Canaticu³, rio pertencente ao município. O trabalho todo foi feito com mais de vinte narradores, no entanto, fez-se necessário o recorte, tanto de narrativas, quanto de narradores. A dissertação ficou com seis narradores e 24 narrativas cartografadas na comunidade da Calheira no baixo rio Canaticu.

Ao voltar ao material coletado durante o percurso da pesquisa, foram encontrados no caderno de campo, breves relatos dos encontros com as crianças, além de dois áudios gravados com as vozes delas no momento da escuta das narrativas com os velhos. As participações surgiram de forma espontânea, sem provocação por parte da pesquisadora, a não ser pela curiosidade e atenção delas em relação às histórias contadas naquele instante.

Um destes áudios tem uma participação muito rápida, apenas complementa a voz do velho narrador, ao lembrar-lhe detalhes da história contada. O avô explicou que ela já havia ouvido de seu pai aquela narrativa. No segundo áudio, de 3 minutos e 39 segundos, a outra criança, que estava perto de outro narrador, em outro encontro, conta duas narrativas na

³ Rio pertencente ao município de Curralinho.

íntegra. É este segundo áudio que impulsiona esta escrita sobre as narrativas orais das crianças.

A dissertação, anteriormente citada, enveredou-se pela pesquisa qualitativa, a qual caracteriza-se pela coleta de dados junto às pessoas envolvidas no processo. Mais especificamente a pesquisa participante. A característica basilar desta é o envolvimento e o reconhecimento do pesquisador com os sujeitos envolvidos. Ocasionalmente, mexe com a subjetividade, como percebemos na experiência de Brandão (2007, p.12): “por outro lado a experiência de trabalho de campo, tem uma dimensão muito intensa de subjetividade”. Para o autor, essa intensidade acaba, por vezes, redefinindo o método da pesquisa, “a própria experiência do trabalho de campo redefiniu projetos, redefiniu hipóteses de trabalho, redefiniu abordagens metodológicas e assim por diante” (ibidem).

Apesar de não se tratar de um trabalho etnográfico, essa metodologia se fez necessária por conta do objetivo em traçar uma cartografia do que narravam os velhos ribeirinhos marajoaras. Sendo assim, se fez imprescindível a presença da pesquisadora, para que houvesse a confiança da comunidade, dos sujeitos pesquisados e, confiança essa que só foi alcançada pelo tempo de interação, o qual foi de dois meses entre idas e vindas ao *Lócus*.

Como estratégia para a construção da cartografia das poéticas orais, foi utilizado a entrevista aberta, onde pedíamos que nos contassem suas histórias de infância, de trabalho, da família, enfim, relatos de vida. Em muitos casos não se fez necessário o direcionamento para as narrativas mitopoéticas, pois elas vinham imbricadas nessas histórias. Para dar-se conta dos registros das narrativas, das imagens, alguns equipamentos foram necessários como: gravador, máquina fotográfica e um caderno de campo.

3. AS NARRATIVAS

Na sequência, são apresentadas as reproduções, das narrativas apresentadas pela criança de aproximadamente 11 anos, com a qual conversei no intervalo da entrevista com o “seu” Souza, em fevereiro de 2015, quando da coleta de dados para a dissertação de mestrado, conforme explanado anteriormente. Como forma de elucidar a etapa da transcrição do oral para o escrito, esclareço que o foco são as narrativas em si, e não questões pertinentes à linguística. Para tanto, não fiz correções no que tange à gramática, as variantes estão da maneira como a criança apresentou. As pausas feitas pela criança, são representadas por meio das reticências, as quais marcam a suspensão das suas falas. Outro ponto utilizado é o ponto de exclamação, o qual se aproxima da demonstração de sua emoção ao contar a história.

4. A COBRA-GRANDE

E relação à narrativa da Cobra Grande, os registros podem variar, dependendo da fonte de onde são ouvidas. No entanto, a vertente mais conhecida é da mulher que dá à luz a duas cobras, que em seguida são batizadas e jogadas no rio, uma cobra macho e uma cobra fêmea, uma boa e outra má. Também podemos encontrar narrativas da Cobra Grande em que se mostra como um lindo navio muito iluminado que some em instantes. Da Cobra Grande que abre furos e igarapés por conta do seu tamanho. A Cobra que tenta afundar embarcações, entre tantas outras⁴.

Aqui, a criança que estava junto à pesquisadora e também escutava as histórias de “seu” Souza, no momento em que ele se ausenta, diz saber duas histórias que aconteceram com sua própria mãe. O pedido para que gravássemos veio espontâneo e começa com a narrativa da cobra:

Narrativa contada pela criança

A mamãe tava no casco e a cobra buiou por baixo... Ai, ela teve o neném e a cobra. Os enfermeiros de lá queriam matar a cobra! Ai, ela soltou... Passou um tempo a cobra cresceu. Ai... Ela tava atravessada no igarapé, o igarapé grande, na ilha da Mucura. Ai... Ela apareceu pra mamãe...Monstra! Chega ela chupava o casco pra trás, e a mamãe:

–Remem, meus filhos, remem! Olhem essa Cobra Grande!

Ai, de noite ela veio pra mamãe:

–Desculpa, mãe! Era eu que tava me apresentando!

Mas ela disse pra mamãe no sonho dela noutra dia, que era pra ela tirar um pouco de leite do peito dela pra ela jogar em cima da cabeça que ela desencantava. Era uma menina linda!

A mamãe não teve coragem... Eu disse pra mamãe:

–Se fosse minha filha eu ia desencantar!

Eu já falei pra mamãe... Quando nós for pra ilha pra ela fazer isso. Ao menos pra desencantar a mana do fundo! Ela é grandona... Dessa grossura (abre os braços) atravessava o igarapé, chega o rabo dela ficava enrolado, a cabeça dela ia lá no alto. Ainda falei:

–Mãe! Faz isso pra desencantar a mana!

–Eu não vou fazer! Ela ainda me morde! (Dá uma risadinha)

–Deixe de ser medrosa... Faz isso! Ela disse que vai pensar...

Nessa história, a criança nos mostra algumas características próprias das narrativas de Cobra Grande, como dito antes: a gravidez da mãe, o rio, o igarapé, a grandiosidade do animal, o sonho. Entretanto ela nos mostra que sabe o momento exato da gravidez: o instante

⁴ Essas vertentes são provenientes da experiência de escuta com os velhos narradores na Vila Calheira no Rio Canaticu, Currálinho-Marajó, que resultou no livro: Imaginário da ilha: o Marajó das histórias e memórias (FARIAS, 2017, no prelo)

em que a cobra passa por debaixo da canoa em que a mãe estava. Na hora de dar à luz, não nos aparece a figura da parteira e sim de um enfermeiro, “de lá”, o pronome demonstrativo reforça o local em que tudo aconteceu.

A criança mesmo não sabendo a quantidade de tempo que havia passado deduziu que a cobra cresceu. Para ela, a cobra está tão grande que sente a necessidade de dimensionar igualando seu tamanho a largura de um igarapé, “igarapé grande” pois ela era muito grande “monstra”, ou seja, maior do que possamos imaginar, assemelha a um monstro.

O sonho é uma característica comum. É o elo entre a filha cobra e a mãe, sendo que esta não teve coragem de desencantar aquela. A partir daqui, podemos perceber o carinho da criança narradora pela suposta irmã cobra, repreendendo a mãe da narrativa por sua covardia e termina a narrativa de forma inusitada: a cobra pode ser desencantada a qualquer momento, pois a mãe ainda vai pensar na possibilidade do desencantamento de sua irmã.

A história em questão não termina como costumamos ouvir, a cobra não dobra seu encanto. Para a criança há possibilidade de desencantamento, uma continuidade possível da narrativa para um outro possível final, pois a mãe ainda irá pensar no assunto, dando esperanças à criança.

Benjamin (1993, p. 221), afirma que o narrador é um bom conselheiro: “Ele sabe dar conselhos”. Sabemos que é por conta da experiência de vida, pela sabedoria que adquire com elas. Acresce que, a criança neste contexto, apesar de não ter tantos anos de experiência de vida, como tem um velho, aconselha a mãe a ter coragem de agir e desencantar sua irmã, e essa não a escutou. Para Bachelard (2006, p.97), a “criança enxerga longe, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a criança nos restitui à beleza das imagens primeiras”. São as belezas que perdemos quando adultos, em um mundo que nos tira por completo a cor das coisas ao nosso redor, mas que as crianças conseguem enxergar.

5. O BOTO

O boto é um animal que desde sua origem carrega simbologias, e por ser comum nas águas doces, as histórias envolvendo-o, são narrativas em que é frequente acontecer a metamorfose. Sendo a narrativa mais recorrente do Boto, peixe pertencente à família dos cetáceos, é o animal que também está presente nas narrativas ribeirinhas, sua aparição, na maioria das vezes, é a figura do conquistador, do rapaz bonito, com vestimentas brancas, adentra uma festa e acaba por encantar as moças. A moça que ele conquista, fica apaixonada e grávida do Boto que some nas águas.

Em uma das variantes, o boto, transforma-se em homem, e aproveita a ausência do marido que sai para pescar a noite, para encantar a mulher, que na maioria das vezes, está de resguardo, com criança pequena. De acordo com as narrativas, a intenção do Boto, é manter relação sexual com a mulher, ou raptar o recém-nascido⁵. As narrativas envolvendo boto são bem comuns em comunidades que vivem às margens dos rios. Acredita-se aqui, na possível transformação dos seres não humanos em humanos, para demonstrar a maneira como os homens enxergam o espaço em que estão inseridos.

A narrativa a seguir, do Boto, faz parte também do áudio da criança que escutava as histórias de “seu” Souza. Antes de começar a gravar, a criança disse que sabia duas histórias. Entretanto, pareceu esquecer a segunda. Por este motivo na narrativa a seguir, a pesquisadora instiga a criança com perguntas. As perguntas estão com a mesma fonte do corpo do texto, mas a história da criança continua em itálico, para dar mais destaque.

Então, pergunto a ela sobre a história do boto que falou antes de gravarmos:

Narrativa contada pela criança

E a história do Boto?

O boto? Tá aí pelo fundo!

Como foi?

O Boto passou por debaixo do casco, aí a mamãe já ficou grávida. Ela tava grávida do meu pai.

Ela já estava grávida de seu pai?

Já. Aí ela tava grávida. Aí, o boto passou e nasceu: pra cá pra baixo Boto e pra cima era do papai, gente! Aí ela soltou!

Eu falei pra ela soltar isso! Era meu ir... (nesse momento ela para, pensa e continua) um piqueno⁶! Não sei se era menino ou menina!

Esse veio no sonho?

Não. Só a cobra!

A circunstância da gravidez da mãe da criança nessa narrativa foi muito parecida com a história da Cobra Grande, mas agora a mãe já estava grávida de seu marido quando o Boto passa novamente por baixo de sua canoa. Há casos de interdito em que a relação física não se consuma, sendo suficiente a proximidade entre o animal”. É o que a criança nos relata aqui, não houve a relação física direta.

A mãe tem no seu ventre alguma coisa que não é aceito pela criança, porque percebemos que nessa narrativa ela não consegue chamá-lo de irmão. No momento em que iria pronunciar a palavra irmão, ela substitui por “piqueno”. Essa palavra, no contexto da

⁵ Esses relatos são provenientes da pesquisa de campo de umas das pesquisadoras no momento da feitura da dissertação: UM RIO DE MEMÓRIAS, UM RIO DE HISTÓRIAS: um estudo sobre o imaginário da vila Calheira no rio Canaticu-Currallinho-Marajó-Pá. Ufpa-2016

⁶ Aqui a criança usa o termo se referindo ao que ela diz ser filho do Boto e do pai.

pesquisa, é usada para nomear sujeitos dos quais não temos intimidade alguma, não se faz nem questão de saber o nome. Do mesmo modo, ao denominá-lo de “isso”. “Eu falei para ela soltar isso”, percebemos que ela não demonstra nem um sentimento de carinho pelo suposto irmão, diferente do que demonstrou ter na narrativa da Cobra Grande. A criança narradora nos traz a história de uma que nasce metade ser humano e metade Boto. Foi essa narrativa em questão que chamou a atenção da filha da pesquisadora, ao concluir que se poderia ser, já que era metade humano e metade peixe.

A narradora também dá um conselho, mas este é para que a mãe o solte no rio, para deixar ir embora. A história do Boto foi contada com o mínimo de detalhes e palavras, parecia que queria terminar o quanto antes. Pareceu que tinha um desgosto face a essa narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conta do propósito de dar destaque à narrativa da criança ribeirinha, e concomitantemente de não se tratar de um trabalho comparativo, este não trouxe outros registros escritos de histórias com as mesmas temáticas analisadas, não somente de narradores tradicionais, mas também de estudiosos na área das narrativas de tradição oral.

Contudo, as narrativas contadas pela criança compõem paisagens que envolvem o imaginário dessa região da Amazônia, onde narrativas de Botos e Cobras Grandes fascinam e ao mesmo tempo amedrontam. Durante o percurso para esse trabalho, apesar de analisar apenas a voz de uma criança, podemos dizer que estamos diante de um imaginário compartilhado por um grupo social, no qual a criança está inserida.

Para Maffesoli (2001, p. 76), o imaginário faz parte de um grupo, e não individual, “o imaginário é um estado de espírito de um grupo, de um país, de um estado, de uma comunidade, etc. O imaginário estabelece um vínculo. É um cimento social. Logo, se o imaginário liga, une numa atmosfera, não pode ser individual”. As narrativas orais emanam lembranças de que muito marcou sua vida. A sabedoria adquirida de sua própria experiência de vida é deixada para o ouvinte por meio da voz.

Para Zumthor (1993, p.09-139), essa voz “é querer dizer e vontade de existência, lugar de uma ausência que, nela e transforma em presença” e continua “As vozes cotidianas dispersam as palavras no leito do tempo, ali esmigalham o real”.

E essas vozes narradoras que sentem a necessidade de existência, como nos diz Zumthor, é que nos possibilitam pensar na presença das vozes das crianças, para então

entendermos, como essas crianças se situam no mundo em que vivem. “É assim que, em parte, que se enriquecem e se transformam as tradições” (ZUMTHOR, 2010, p. 258).

Para isso, faz-se necessário ouvir. É o que está faltando nesse mundo que cresce em um ritmo desacelerado. Temos que voltar a ouvir para (re) aprender a viver o verdadeiro tempo. O tempo de tudo, e o tempo para tudo. O tempo da piracema, o tempo da desova do camarão, o tempo de debulhar, o tempo da roça. O tempo da enchente. O tempo da vazante. O tempo da preamar. O tempo da reponta. O tempo do conto e o tempo da escuta. O tempo da voz das crianças.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Traduzido por: A. P. Danesi. Revisão de tradução A. M. Mouzat, M. Laranjeira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Traduzido por A. P. Danesi. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

BECKER, Udo. **Dicionário de Símbolos**. Traduzido por E. Royer - São Paulo: Paulus, 1999- coleção dicionários.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Sentido Único e Infância em Berlim por volta de 1900**. Traduzido por C.M. Rodrigues – Lisboa: Relógio D’Água Editores, 1992.

_____. **O narrador**. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In Obras escolhidas. 6ª ed. Vol. I, São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças dos velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos de Rodrigues. **Reflexões de como fazer trabalho de campo**. Revista Sociedade e Cultura, V. 10, N. 1, jan/jun, p. 11-27.

CHEVALIER, Jean. **Dicionário de Símbolos**: mitos sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 26ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2012.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2ª ed. ZAHAR, 2005.

FARIAS, Cristiane do S. Gonçalves. **Um Rio de memórias, um Rio de histórias**: um estudo sobre o imaginário da Vila Calheira-Canaticu-Currálinho-Marajó-PA. 164f. Dissertação (mestrado em Letras). Programa de Pós Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia. Universidade Federal do Pará-Campus Bragança-PA, 2016.

_____. **Imaginário da ilha: O Marajó das histórias e memórias**. Curitiba: Appris editora, 2017 (no prelo).

HARTMANN, Luciana. **Medo e encantamento em narrativas orais contadas por crianças.** Cerrados. Revista de pós-graduação em Literatura, 2013, p.50-67.

_____. **Equilibristas, viajantes, princesas e poetas:** performances orais e escritas de crianças narradoras. BOITATÁ-Londrina nº 20. Jul-dez. 2015, p.48/67.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica:** uma poética do imaginário. Belém: Cejup, 1995.

MAFFESOLI, Michel. **O imaginário é uma realidade.** Revista FAMECOS. Porto Alegre. Nº 15. Agosto de 2001, quadrimestral.

MORAES Raymundo. **Anfiteatro Amazônico.** São Paulo, Cayeiras, Rio de Janeiro: Melhoramentos, s.d.

MIRANDA NETO, Manoel José de. **Marajó:** desafio da Amazônia – Aspectos da reação e modelos exógenos de desenvolvimento. Belém: EDUFPA, 2005.

SIMMEL, Georg. **O estrangeiro.** IN Sociologia. Evaristo de Moraes Filho. (org.). Traduzido por C. A. Pavanelli. São Paulo: Ática, 1983.

VELÔSO, Thelma Maria Grisi. **Pesquisando Fontes Orais em busca da subjetividade.** IN:_____. Oralidade e subjetividade: Os meandros infinitos da memória – Campina Grande: EDUEP, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz:** A “literatura” medieval. Traduzido por A. Pinheiro, J. P. Ferreira – São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Introdução à Poesia Oral.** Traduzido por J. P. Ferreira, M. L. D. Pochat, M. I. Almeida- Belo Horizonte- UGMG.2010.

A INFÂNCIA NOS CONTOS CHUVAS E TROVOADAS, SOUNDS E MARCEL, DE MARIA LÚCIA MEDEIROS

Patricia Cezar da Cruz¹

RESUMO

A prosa ficcional de Maria Lúcia Medeiros traz 16 contos em que a escritora, nascida no Pará, não se deteve somente na questão regionalista, mas enxergava além do contexto em que vivia. Escreveu contos que trazem contextos e locais de diferentes, uma riqueza de situações e cenários que procuram ser evidenciados pela palavra. Maria Lucia Medeiros trabalha a palavra como um jogo, na poesia que a torna tão significativa. Mas nem sempre essa palavra é dita. Benedito Nunes observa a eficácia estética dos textos da autora, em que a palavra pode adquirir outros sentidos, pode sugerir ou velar a significação literal, de modo que o leitor pode, pelas entrelinhas ou pelo seu horizonte de expectativas, atribuir-lhe novos significados. Este artigo analisa os contos Chuvras e trovoadas, Sounds e Marcel, que trazem um pouco dessa grande habilidade de Maria Lúcia em lidar com a palavra, seus múltiplos significados, a entrelinha e a poesia.

Palavras-chave: Literatura juvenil. Poesia. Contos.

ABSTRACT

The fictional prose of Maria Lúcia Medeiros brings 16 tales in which the writer, born in Pará, didn't work only about the regionalism question but ahead of the context that she lived. She wrote tales about these contexts and different places, a wealth of scenarios and situations evidenced by the word. Maria Lucia Medeiros works the word like a game, in the poetry that makes it significative even if this word is not said. Benedito Nunes shows the stetic efficiency about her texts in which the word can acquire many other meanings, it can suggest or hide the literal signification in a way the reader can read it through their horizon of expectations and give it new significance. This paper provides a reading of the tales Chuvras e trovoadas, Sounds and Marcel which brings a little bit of the great ability of Maria Lúcia in her deal with the word, their multiple meanings and the poetry.

Key- words: Juvenil Literature. Poetry. Tales.

1. A INFÂNCIA NOS CONTOS

Em *Zeus ou a menina e os óculos*, obra que reúne 16 contos de Maria Lúcia Medeiros, temos um amplo trabalho com a palavra, que mostra espaços, temáticas, costumes e tempos diferentes, como aqueles que exploram a infância e alguns dos costumes/atitudes que podem ser reconhecidos pelo leitor ou sugeridos aos mesmos como infâncias diferenciadas pela poesia que envolve todo o trabalho da autora.

A infância é relatada nos três contos estudados neste artigo, *Zeus ou a menina e os óculos*; *Sounds* e *Marcel*. No primeiro conto, uma menina míope tem sua visão de mundo alterada quando retira os óculos, deixando a timidez de lado como tantas crianças míopes

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará, com área de concentração em Estudos Literários. Mestre em Estudos Literários pela UFPA. Coordenadora do projeto Littera – literaturas germânica e brasileira (CEG-UFPA). E-mail : patricia_cezard@hotmail.com.br

como ela nem sequer pensem em fazer; em *Sounds* o “menino” cujo nome não é revelado gosta de ouvir sons, os mais diferentes possíveis, passando pelo som da agulha que arranha o disco, o som da torneira, o som do coração. E em “Marcel” temos outro menino francês de origem brasileira, mas que não conhece o idioma português e por isso sente-se à parte da vida de sua família no Brasil. São todos contos envolvidos pelas ficções poéticas.

Benedito Nunes confessa-se enfeitiçado com essas ficções poéticas, gênese de um universo imaginário, onde se ouve sons inaudíveis e se escuta o silêncio, onde se passa dos livros de histórias para a vida ou vice-versa, sendo a melhor ficção a que é capaz de abrir-nos para outras existências, poder da autêntica literatura. Louva a eficácia estética desses textos, a capacidade da narradora para sugerir, para velar a significação literal, para deixar quase sempre o sentido em estado de latência, a significação como que ofuscando o leitor, para além das palavras, onde parte importante do significado está no implícito:

Ela consegue pescar com a palavra, como disse a milagrosa pescadora de coisas que foi Clarice Lispector, a entrelinha, o que não é palavra. O embalo rítmico da frase e a sabedoria da elipse sustentam a penetrante poesia de Zeus ou A Menina e os Óculos (NUNES, 1987).

O livro *Zeus ou a menina e os óculos* foi publicado em 1988; esteve presente no currículo escolar das escolas do estado; o título já interage com o leitor ao utilizar a referência mitológica de Zeus, que é uma divindade mitológica grega. É considerado o senhor dos deuses e dos homens que habitavam o monte Olimpo na Grécia antiga; as divindades mitológicas tinham nas mãos o destino dos homens. Regiam o mundo e conduziam o espetáculo da vida. Eram venerados sob a forma terrena, como Zeus, pai dos deuses gregos. Suas histórias atravessaram séculos. Hoje elas são objeto de estudo que buscam explicação humana para fatos e seres sobre-humanos.

Zeus é o mais vingativo dos deuses, é capaz de se metamorfosear, transformando-se em qualquer coisa que quiser, desde animais até seres humanos. É um deus que teve muitos romances e se apaixonou por mortais. Dentre essas uniões estão: Métis, Temis, Dione, Eurinome, Mnemosine, Leto, Hera e Deméter. Seus filhos são Atena, Apolo e Ártemis (Gêmeos), Hermes, Perséfone, Dionísio Perseu, Hércules (Hércules), Helena de Troia, Minos, as Musas, Ares, Hebe e Hefesto, entre outros. Alguns destes oriundos de uniões com mortais. Seus símbolos são o raio, a águia, o touro e o carvalho. É baseado nesse Zeus que Maria Lúcia Medeiros escreveu o conto *Zeus ou a menina e os óculos*, conto esse que dá nome ao título do livro.

1.1 ZEUS OU A MENINA E OS ÓCULOS

No conto que dá nome ao título, a menina é míope. Quando quer se libertar do cotidiano, ela retira os óculos e viaja sem timidez em um mundo só seu. Assim pode sentir a liberdade de passear sem se preocupar com as pessoas, já que ela não enxerga com nitidez e pode ser ela mesma:

Para o sábado ela se guardava se dava inteira, menina ainda. Ninguém desconfiaria que a menina antes de penetrar no cenário tirava os óculos e, míope, percorria as mesas, vendo as silhuetas dos fregueses, não vendo nariz nem cílios. Ninguém saberia que ela usava óculos de lentes claras e que ela dispensava a nitidez e algumas formas. Que era como se visse tudo pelas suas próprias lentes (ZEUS, p. 29).

Zeus ou a menina e os óculos preza pela questão da liberdade ao retirar os óculos, que provoca mudança, traz segurança porque ela não enxerga e, assim, deixa de ser tímida, como com os óculos.

O sentido da transformação é baseado na capacidade de Zeus de se metamorfosear, por isso mesmo *Zeus ou a menina e os óculos*. São esses óculos retirados da face que a libertam para ser o que quiser, tal como o deus do Olimpo, como numa transformação.

1.2 CHUVAS E TROVOADAS

Neste conto a Literatura provoca o senso comum, que se relaciona com as meninas no sentido de que é comum que elas sejam educadas para serem prendadas, educadas, com “fitas e lacinhos”, dentro um padrão educacional da sociedade, como podemos observar nas quatro passagens seguintes;

“Vê-las ali, trabalhos manuais executando, era encher de graça e placidez um mundo de meninas laboriosas, aprendizes, um mundo comportado” (ZEUS, p. 75).

“É claro que, de repente, um pé saía do sapato e escorregava pra baixo da mesa. É claro também que gotas de suor brilhavam naquelas fronteiras tão claras. Mas entre linhas azuis e verdes, outras matizadas, os ouvidos abriam -se para o ruído das ruas. E passavam vendedores de cascalho. E passavam vendedores de pipoca e havia ainda, quando em vez, bruscas freadas de automóveis. Mas, protegidas do mundo, abrigadas na imensa sala, as meninas costuravam” (ZEUS, p.75).

“Difícil era fugir à tentação das janelas abertas mas muito altas. Penoso era olhar a um canto o piano sempre fechado, negro, lustroso. Doloroso era ficar tão longe do quintal que se adivinhava lá pro fim do corredor comprido, tábuas corridas enceradas, passadeira colorida, de tão poucos passantes” (ZEUS, p.76)

Há nesses trechos recortados, a presença do comportamento do século XIX, com as meninas que vão bordar; as roupas com bordados, lacinhos nos cabelos, fitas, babados. Educadas, quietas. Teriam “parte com o diabo”? (ZEUS, p.77)

Nessa preparação as meninas seriam *“futuras jovens senhoras, mãos de fada, orgulho dos maridos, da família. Proibido falar em mundo perdido”* (ZEUS, p.77). O lamento do narrador por não se aproveitar o piano para fazer música; o quintal-surpresa para brincar ou conversar; o silêncio da casa por onde passavam tão poucas pessoas: o ruído que vinha era *“triste chegando e enfeitava a tarde calorenta”* (ZEUS, p.76) está presente, como numa sugestão de que a vida não são apenas obrigações, mas também aproveitar o que ela oferece, como poder ouvir música, brincar em um quintal ou abrir as janelas para sentir a brisa.

O chamado mundo “luminoso”, limpo e confortante, quieto e sem perigos, como mostrado por Hermann Hesse em *Demian*, é apresentado dentro desta atmosfera de educação e limpeza a qual as meninas estão submetidas. Uma das meninas, porém, fitando o lustre resplandecente, joga a caixinha de costura para o alto e sai na chuva, para perplexidade da professora, e ganha as ruas, onde há chuva: “merda”, ela diz, rindo das outras. É essa garota que quebra a expectativa do conto, de modo que este evento inesperado rompe com as perspectivas de que a tarde continuará normalmente, em seu curso cotidiano, porém uma das meninas muda o curso esperado com sua atitude.

Essas “chuvas e trovoadas” que dão nome ao conto indicam não somente um estado da natureza (que pode refletir o “eu” do personagem) mas também a quebra do senso comum, da rotina certinha e monótona a que se pode estar sujeito. Ao sair na chuva, a noção de tomar chuva, de a água molhar as coisas, significaria um renascimento, uma libertação que aparecem nos seguintes elementos:

1. Na antítese quietude X revolta;
2. No silêncio da sala onde se borda X ruídos das ruas;
3. No lustre resplandecente (da claridade das ideias) X chuvas e trovoadas (de dentro de si).

Se descobre neste conto que que, se há imposição de ordem, de organização, controle das coisas, isso é apenas uma utopia. Nem todos nascem para as mesmas coisas e as possibilidades são muitas, inclusive não ser prendada, não casar, não ser exemplo para a família no sentido de ser a “moça perfeita”.

A Literatura, através da leitura, liberta de amarras, se quer desbravar novos ares, novos caminhos, novos sentidos para a vida, tal como *Robinson Crusóé* ser o livro de viagens que a menina que se rebela lê em sua casa.

1.3 SOUNDS

Em *Sounds* lidamos com a expressividade e a estilística. A estilística estuda a expressividade e tem como objeto e a questão do “estilo”. Martins (2008) em seus estudos sobre o estilo fala sobre as diversas acepções da palavra enquanto para Buffon o estilo é a própria obra; Estilo é o que há de peculiar e diferencial numa fala (Dámaso Alonso); *Estilo* é o aspecto do enunciado que resulta de uma escolha dos meios de expressão, determinada pela natureza e pelas intenções do indivíduo que fala ou escreve (Guirand); *Estilo* é o conjunto objetivo de características formais oferecidas por um texto resultado da adaptação do instrumento linguístico às finalidades do ato específico em que foi produzido (Herculano de Carvalho) (MARTINS, 2008, p. 18-19).

Monteiro (1991, p. 17) acredita que a característica fundamental da expressividade reside na habilidade dos conteúdos de produzir elementos evocatórios ou conotações, por meio de sua força apelativa. Contudo, adverte que a expressividade não está na forma linguística, mas na capacidade evocatória do referente. E exemplifica afirmando que a palavra oceano só é poética por estar associada a uma série de sensações, como imensidão, medo, profundidade etc. Dubois corrobora com essa compreensão afirmando que a capacidade expressiva do material verbal não reside em si mesmo, mas representa a soma das experiências linguísticas do receptor (DUBOIS apud MONTEIRO, 1991, p. 16).

Recortamos dois bons exemplos de expressividade e estilística para melhor compreensão deles aplicados ao texto literário:

“*Os ouvidos atentos e ouviam o peito da terra?*” (“*Não colavam ao chão, os índios, primeiros habitantes primitivos do Brasil, os ouvidos atentos e ouviam o peito da terra?*”: ZEUS, p.18). *Uma alegoria metáfora onde a terra é um corpo vivo, assim como árvore, e devemos escutar o seu coração, as pulsações, a batida, que mais a frente vai ser confirmada com a frase: “E o coração da mãe, do pai, não ouvia?”*

Ouvir a água que corre suave pela torneira: “água escorrendo, a torneira aberta”, ou a agulha do toca-discos que corria rápida fazendo um barulhinho estridente: “Mas quando terminava a música e a agulha corria fazendo um barulho que ninguém queria ouvir” (ZEUS, p. 19). Ou o som bonito da flauta ou do piano, que depois de levantada a tampa e tocada a tecla, uma nota sopra, voa do piano, e se expande, ressoando na sala: “uma nota só pra (sopra) vê-la fugir dali, ressoar na sala” provocando uma mistura de sensações sonoras e visuais (as sinestésias).

Efeito de aliteração, a musicalidade das palavras, pode ser observada na passagem: em “som de flauta, assim limpinho, som de tecla de piano, assim sem ser tocado”. Outros vocativos também aparecem, chamando pelo “menino”, como se também o efeito fosse de aliteração, certa musicalidade ao repetir a palavra “menino”:

1. *Desperdiçando água, menino!*
2. *Estragando agulha, menino!*
3. *Olha o piano, menino!*
4. *Não rasga o livro, menino!*
5. *Está pensando o quê, menino! Onde se meteu, esse menino! (ZMO, p. 19)*

Escutar é a palavra-chave da significação do conto *Sounds* de Maria Lúcia, escutar o inaudível, o som das palavras, do vento, o som pelo som, e observar a composição rítmica sugerida pelas aliterações, pela mistura das sensações (as sinestésias) e a ampliação do campo semântico pela sonoridade frasal e pelas metáforas. O conto sugere as sensações e o leitor/ouvinte (seria ouvinte também) abraça a ideia.

1.4 MARCEL

O conto trata de um garoto de origem brasileira, provavelmente nascido e crescido na França (ele só fala em francês) e que estranha o meio em que está (Belém?) e as pessoas que têm reações diferentes das dele como a curiosidade e o típico físico moreno (belenses?), de shorts (porque faz calor). São primos dele, mas ele os estranha; chama pela mãe, mas não ouve resposta (isolamento X família que ri feliz e come feijoada sem ligar para ele). Possui a barreira da língua, pois não fala em português:

“Parecia coisa do outro mundo. Da grande mala, aberta em cima da cama, pulavam casacões enormes, veludos e lãs, cachecóis. Ao redor dela, de olhos abertíssimos, meninos de

shorts, rostos suados, morenos corpos se curvavam volteando aquela mala e o dono dela, ali no canto encolhido, as bochechas vermelhas, os braços cruzados, um zíper que fechava o peito, o coração sepultado” (ZEUS, p. 89).

Com o tempo, Marcel olha para a mala sobre o armário e sente saudade, mas se entretém com os que jogam futebol. Aos 10 anos *“eles estavam ali, em cima do bolo de chocolate, em velas que tremulavam e iluminavam um rosto mais feliz, bochechas menos vermelhas. Teve guaraná, sim. E teve fogueira que o avô armou lá no fundo do quintal (... Dormiu naquele noite entre o estourar de bombas e um cheiro de pólvora queimada, suor, poeira e cinza, canjica nos dentes, um cheiro brasileiro, sim, entre as cobertas. Dormiu tão profundamente que saiu pra escola quase correndo, atrasado para a prova de português”* (ZEUS, p.91).

Já adaptado, Marcel estuda a língua portuguesa com mais afinco, de modo que, ultrapassada a barreira linguística, ele pode se identificar com o país e sua língua portuguesa:

“Debruçado à caça de substantivos concretos e abstratos e verbos que se perdiam nas imperfeições dos pretéritos, obrigou-se a ler mais uma vez a Canção do Exílio, dilacerada pela professora. E o que se passou ali, naquele instante, nem sei se vou saber contar (...) Tinha sabiá, avezinha já conhecida do menino. Tinha palmeira (...) tinha gorjeiam e tinha também minha terra”. A ideia da identificação do garoto com a terra é reforçada pela ideia de “desarme”:

“Desarmou-se. Espingarda (ou lápis?) deixada devagarinho no chão, adentrou estranho reino onde substantivo pode ser adjetivo, plural podia ser singular, e concreto (nem dava para acreditar!) podia ser absolutamente, maravilhosamente, abstrato. O mistério tornara-se doce, o dia mais leve, as questões da prova, uma só questão de provar pra ele mesmo que mundo pode ser grande e pequeno, que o véu pode até cair e virar coisa simples, de repente...(...) Só precisou de dicionário porque precisou saber muito bem sabido, o pressentido. O que exílio quer dizer” (ZEUS, p. 92). Encerra o conto cantando uma canção em português.

Homi Bhabha (2010) propõe que o hibridismo não resolve o embate e o processo de tensão entre duas culturas, não é um novo elemento que surge da junção entre duas matrizes culturais distintas, conforme vemos em Canclini (2011). O hibridismo seria sob esse viés, um processo resultante do choque, do embate, não se trata de um simples processo de adaptação e ressignificação cultural.

Para Stuart Hall (2003) tendo observado em seus estudos a experiência diaspórica vivenciada por Caribenhos rumo à Grã-Bretanha, a hibridização acontece no contexto da

diáspora e no processo de tradução cultural que os indivíduos vivenciam para se adaptarem às matrizes culturais diferentes da sua de origem. Stuart Hall (2003) propõe que: O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (HALL, 2003, p. 74).

Nesse contexto de análise, o hibridismo não é um processo que traz ao sujeito a sensação de completude ao dialogar com outras culturas, pelo contrário, seria o momento onde o sujeito percebe que sua identidade está sempre sendo reformulada, ressignificada e reconstruída, num jogo constante de assimilação e diferenciação para com o “outro”, permanecendo sua indecisão sobre qual matriz cultural o mais representa.

No conto “Marcel”, o menino sofre um choque cultural não por motivo de não adaptação ao Brasil ou de rejeitar o país, mas da barreira linguística. Ele só compreende que pertence ao Brasil quando ele consegue sair do exílio em que está a priori por não falar em português. Quando ele consegue compreender a língua, ele se liberta, e sua vida se torna mais tranquila.

Os três contos se conectam pela noção de ruídos: em *Chuvas e trovoadas* os que vem da rua, como a chuva; em *Sounds* nome já evidencia os “sons” e em *Marcel* também pela noção de som da língua que o garoto não compreende. Todos os contos são repletos de cores, sonoridades, sinestésias, e trazem sugestões para o leitor como a de que a Literatura regional deveria estar somente ligada ao que é da Amazônia; se a noção de universalidade, de trocas culturais, é necessária para se compreender que não se pode isolar uma determinada cultura como vemos em Marcel, se em Zeus a pessoa pode se transformar-se ao enxergar por diferentes prismas a vida que se passa.

Como se observa, reiterando o que disse Benedito Nunes, “a melhor ficção é aquela capaz de abrir-nos para outras existências “ (NUNES, 1987, p. XIII) e cada um desses contos sugere, contesta, proporciona novos olhares que podem ser refletidos e contribuir para a noção de ser de cada um.

REFERÊNCIAS

ACERVO DA GRAPHIA. MARIA LUCIA MEDEIROS. Disponível em: <<https://acervodagraphia.wordpress.com/category/maria-lucia-medeiros/>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

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

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**. Rio de Janeiro. Imago, 1991. Leitura estilística de Zeus ou a menina e os óculos, de Maria Lúcia Medeiros. Disponível em: <<http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/182548/Leitura++estil%C3%ADstica+de+Zeus.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

MEDEIROS, Maria Lúcia. **Zeus ou a menina e os óculos**. São Paulo: Roswitha Kempf Editores, 1988.

TUPIASSÚ, Amarilis (org.). **A ficção de Maria Lúcia Medeiros: leituras**. Belém: SECULT/IOE, 2002.

CRIANÇAS INDÍGENAS E OS SABERES DE INFÂNCIA ENTRE OS TENETEHARA

Lena Cláudia dos Santos Amorim¹
Marcos Murrelle Azevedo Cruz²

RESUMO

Este artigo vem apresentar como a infância indígena é vivenciada na prática cotidiana do povo Tenetehara, pois sabemos que muitas são as ações as quais as crianças estão envolvidas desde do nascimento até a fase de transição para a fase adulta, portanto o trabalho tem como objetivo apresentar como as crianças indígenas são direcionadas em suas atividades cotidianas. Neste cenário onde a oralidade se faz presente como fator primordial no ensino-aprendizado, e ainda o conhecimento institucionalizado, é necessário verificar que atribuições são destinadas as crianças no espaço da escola formal. A pesquisa foi realizada na Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), situada no Estado do Pará, próximo da divisa com o Estado do Maranhão, abrangendo os municípios de Santa Luzia do Pará, Nova Esperança do Piriá e Paragominas. A TIARG é banhada no seu limite norte pelo curso alto do rio Guamá e no limite sul pelo curso alto do rio Gurupi. Ainda nessa dinâmica cultural é importante pensar o contexto da infância, como um momento diferenciado no espaço da aldeia, pois a pesquisa revelou que as crianças estão envolvidas em todo processo cultural e social do grupo, é determinado atividades de acordo com a faixa etária, e saberes do grupo, sendo repassado oralmente.

Palavras-Chave: Infância Indígena. Cultura. Tenetehara.

ABSTRACT

This article presents how indigenous childhood is experienced in the daily practice of the Tenetehara people, because we know that many are the actions that children are involved from birth to the transition phase to adulthood, so the work aims to present how indigenous children are directed in their daily activities. In this scenario where orality is present as a primary factor in teaching-learning, as well as institutionalized knowledge, it is necessary to verify that assignments are intended for children in the formal school space. The research was carried out in the Alto Rio Guamá Indigenous Land (TIARG), located in the State of Pará, near the border with the State of Maranhão, encompassing the municipalities of Santa Luzia do Pará, Nova Esperança do Piriá and Paragominas. TIARG is bathed in its northern limit by the high course of the Guamá river and in the south limit by the high course of the Gurupi river. Still in this cultural dynamic, it is important to think of the context of childhood as a differentiated moment in the village space, since the research revealed that the children are involved in all the cultural and social process of the group, it is determined activities according to the age group, and knowledge of the group, being passed on orally.

Keywords: Indigenous Childhood. Culture. Tenetehara.

¹ Mestre em Antropologia no PPGCS Mestre em Antropologia Social e Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFPA). E-mail: amorimesmeralda@gmail.com

² Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFPA). E-mail: marcosmurrelle@gmail.com

INTRODUÇÃO

O interesse por essa temática surgiu inicialmente a partir das leituras relacionadas às questões indígenas no bojo da discussão sobre identidade, território e cultura, quando ainda realizava estudos de graduação. Esta unidade temática de leitura foi se fortalecendo ao longo dos estudos de mestrado, principalmente pela socialização dos resultados de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores, nesta área. A partir destas leituras, foi possível reafirmar a continuidade dessa temática direcionada a infância nas comunidades indígenas, focando os saberes da criança indígena, observando a realidade vivida destas comunidades.

Portanto, ao discutir o tema da educação da infância indígena, ou melhor, da apropriação de saberes pela tradição, e sua absorção em comunidades tradicionais, é muito comum tomarmos como referência o modelo de aprendizagens praticadas nas sociedades nacionais para pautar nossas práticas pedagógicas em território indígena. É que existe uma associação arbitrária entre educação em seu sentido *strictu sensu* e o território, na medida em que se constata que os processos de aquisição de saberes se constituem a partir da experiência vivida na cultura e na realidade de cada sujeito, que vivem nesses territórios.

Essa associação arbitrária põe em evidência o tensionamento entre as concepções hegemônicas de educação e os saberes praticados nestes contextos. A relativização permite afirmar que não existe cultura igual à outra, mas não se pode desconsiderar o fato de que existem cosmovisões de educação que nada mais são que uma apropriação pela sua cultura, construídas a partir de uma cosmovisão que lhe são próprias, e que se constituem historicamente ao longo da trajetória dos sujeitos sociais, na experiência do território.

Então universalizar o ensino, as instituições governamentais enquadram as populações indígenas em modelos preestabelecidos de aprendizagem esquecendo que os saberes são constituídos de práticas e conhecimentos tradicionais que estruturam desde sempre as formas de vida social no âmbito dos territórios indígenas. Isso pode ser evidenciado na intensificação do fenômeno de redefinição das fronteiras geográficas e da apropriação cultural destas comunidades por hábitos estranhos a sua cultura.

Por isso, há que se refletir o papel do estado e das instituições na implementação de políticas no campo da educação indígenas, cujas formas de aprendizagem, em muitas ocasiões, reforçam o distanciamento das populações residentes destes territórios de suas referencialidades de aprendizagem, em detrimento a modelos de educação que vem de “fora” para “dentro”. Minha hipótese é de que existem elementos generalizantes nos estudos sobre as comunidades indígenas que permitem reconstituir traços originários de sua cultura a partir da

revitalização dos elementos fundantes, dado que se compreende na relação que estas etnias estabelecem principalmente no que se refere às concepções de educação na infância.

E nesse contexto se faz necessário analisar a integração da criança nas relações sociais construídas dentro do grupo, pensando a criança como um universo múltiplo onde seu aprendizado é mediado por toda a comunidade. Com isso entender quando se inicia a função social da criança no espaço indígena. E ainda compreender como se estabelece o etnoconhecimento e as habilidades das crianças indígenas onde as narrativas míticas, cantos, danças, pinturas e rituais são processo de aprendizagem assimilado pela criança, e como vivenciam na prática sua relação com os ritos, com a natureza, especificamente os conhecimentos relacionados às plantas.

Estudos realizados por Cohn (2005, p.12) mostram o paradoxo da experiência na infância no território indígena, pois afirma que “as crianças tudo sabem, tudo vêem, mas nada sabem, pois são crianças” Assim, o trabalho trouxe questões a serem dialogadas sobre a aprendizagem da criança é refletida e discutida na etnia em que está inserida? Que valores sociais e culturais de cada etnia são determinantes para formação da identidade indígena? Como esta identidade é reafirmada na forma como as crianças percebem o meio que vivem, e como os ensinamentos são repassados? E ainda identificar como o contato com outras sociedades interferem na continuidade dos saberes tradicionais estabelecidos nos territórios indígenas?

A pesquisa foi efetuada na Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), situada no Estado Pará, próximo da divisa com o Estado do Maranhão, abrangendo os municípios de Santa Luzia do Pará, Nova Esperança do Piriá e Paragominas. Nesse território as práticas culturais são efetivas diariamente, apresentando a todos que é necessário a transmissão dos diversos saberes para as gerações futuras.

1. REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A INFÂNCIA

Nessa perspectiva, o estudo vem apresentar a relevância de analisar e registrar como a criança indígena compreende os ensinamentos dos adultos, e como esse aprendizado é socializado com outras crianças. Nunes (2002, p.275) defende as pesquisas com a criança reafirmando que: “estudar uma sociedade sem estudar a criança dessa sociedade resulta um estudo incompleto. A criança vive e se expressa dentro de limites e até amplitudes que lhe são próprios. A criança não é uma versão reduzida do adulto”.

Para entender a criança no seu contexto, é necessário adentrar o mundo em que ela vive, em suas diversas manifestações, nas suas condições de vida tais como ambiente, cotidiano, brincadeiras, criatividade, observando como elas se expressam na vida social e cultural do grupo, como suas práticas estão inebriadas pelo fantástico imaginário e de experimentações que precisam ser mais bem entendidas a partir de sua realidade, tendo em vista cada etapa analisada no contexto sociocultural, pois “as crianças aprendem olhando, observando toda realidade, estão presentes em toda parte da aldeia. E participam da realidade concreta do dia a dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem nas comunidades indígenas que iniciam muito cedo” (NASCIMENTO, 2006, p. 8).

Portanto, o interesse em continuar essa reflexão perpassa por entender quem são as crianças, as disseminadoras dos saberes tradicionais do seu grupo, pois “a criança tem um papel muito importante dentro de sua sociedade. A partir de sua interação com outras crianças (brincadeiras, jogos, afazeres domésticos, caminhadas) elas acabam por construir seus próprios papéis de identidade” (Idem, 2002, p. 06).

Nesse sentido é necessário perceber o universo da criança indígena, analisar que o cotidiano dela se configura pela liberdade onde o conhecimento é pautado na sua vivência e, direcionado por um adulto, pois na atual conjuntura, o trabalho em enfoque trouxe para a reflexão como o aprendizado é construído, ou seja, em que atividades se iniciam essa transmissão de conhecimento que é viabilizada pela oralidade, e em outros pela reprodução cotidiana, ou ainda pelo ambiente que o cercam.

Então consideramos importante a relação que as crianças indígenas mantêm com a natureza, e como elas constroem os sentidos da diversidade de saberes presentes em seu território. Esses domínios de saberes estabelecem relações de poder e hierarquia que se alternam entre adultos e crianças. Há conhecimentos muito específicos que são de domínio dos adultos, mas que são transmitidos e expressos pelas crianças tais como o conhecimento de plantas medicinais. Existe outros saberes, que essas habilidades assimiladas mediante os saberes do grupo, não de ser registradas e socializadas.

De acordo com Nunes (2002, p.75) o fato de poder compartilhar saberes e práticas mostra que “a criança tem capacidade, ou habilidade para fazer, e é respeitado como tal, e é aceito como participação efetiva” É essa participação atuante da criança indígena investigar, entender em que momento as crianças começam a ter funções consideradas relevantes no cosmovisão do adulto, pois se sabe que nas comunidades indígenas esse aprendizado é

iniciado no cotidiano com o grupo. Portanto essa vivência traz a criança momentos relevante de aprendizagem os quais se configuram desde o nascimento até a fase adulta.

Então a situação neste espaço é entender a partir da visão da criança, como elas percebem este universo de conhecimento e aprendizado do seu povo, como se caracteriza a sua relação com o meio ambiente. Compreende-se que é “no ambiente doméstico que as crianças aprendem as primeiras lições sobre o meio ambiente, pois podem observar perceber, sentir, nomear, discutir sobre animais com a ajuda de outras crianças mais velhas, e adultas” (CARRARA, 2002 p.104).

Outro aspecto relevante que necessita de uma análise minuciosa em relação ao aprendizado das crianças é a questão de gênero, um importante elemento no processo de aprendizagem, pois “as experiências são diferenciadas tanto para menina quanto para o menino” (COHN, 2005, p.228). É importante investigar como aprendizagem se apresenta nesses dois universos, ou seja, registrar quando os saberes do grupo são repassados de forma coletiva, e em que momento esses conhecimentos são viabilizados de forma compartimentada.

Todas essas características em torno dos saberes adquiridos são de suma importância, pois são nos ritos e na relação com a natureza que a identidade indígena se reafirma, pois no registro de Wagley & Galvão (1961), descreve “quando o menino começa a engatinhar, a mãe e seus parentes femininos realizam a cerimônia informal, chamada *Wiraoháwo*, para a criança não adoecer com a introdução da carne na dieta”.

Portanto os saberes direcionados a criança indígena, baseia-se no conhecimento tradicional do grupo, pois é necessário verificar como esse aprendizado está sendo construído socialmente e culturalmente, os quais poderão ser identificados na fase adulta como reafirmação da identidade e permanência dos ritos. Pois é “necessário legitimar os saberes indígenas, onde os quais devem ser valorizados e repassados de geração a geração” (GOMES, 2012, p.63).

Portanto o ritual é uma expressão do conhecimento tradicional, definido como aquele produzido pelas sociedades possuidoras de rasgos culturais específicos que as diferenciam das sociedades nacionais onde estão imersas. (López Garcés *apud* Zerda: 2007). Nesse sentido o ritual se reafirma e transmite conhecimento dos mais antigos, ao mesmo tempo que é espaço de aprendizado de toda a comunidade fortalecido nesse momento. E esses eventos onde os saberes são efetivados a criança vai construído conhecimentos de acordo com a dinâmica do grupo.

Dessa forma os saberes estão definidos pelas etapas que as crianças estão vivenciando e principalmente pela questão de gênero, pois a temática nos leva a perceber que em algumas comunidades como XiKrin retratam um pouco da vida cotidiana do gênero feminino especificando que: “as meninas maiores podem ficar cuidando de crianças de colo a maior parte do dia. Andam com elas pela aldeia, vão tomar banho, brincam com elas” Já os “meninos vão também às pescarias com timbó. Nesse caso acompanham os adultos” (CARRARA, 2002, p.129).

Outro aspecto relevante da aprendizagem indígena destacado por Nunes (1999), no território indígena dos “A’uwe-xavante, é a liberdade experimentada no período da infância permite às crianças uma melhor compreensão e partilha do social”.

Toda essa presença da criança na prática cotidiana deve ser analisada, pois se sabe que “as crianças tem algo original a dizer, socializam-se ao longo de uma relação dialógica com o mundo à sua volta de tal modo que, justificadamente, sua vivência, representações e modos próprios de ação e expressão, que devem constituir objetos de pesquisa social” (NUNES, 2002, p. 22).

2. O AMBIENTE E A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA

Cada povo indígena atravessa transformações históricas que determinam a existência de fronteiras étnicas onde os grupos resistem e respondem aos consecutivos desafios. Com isso, se reconhecer enquanto indígenas e está relacionado não somente às manifestações culturais consideradas relevantes, mas também à reflexão do que é cultura e como esse conceito é associado ao território.

Essa realidade do território indígena onde a criança vive e cujo aprendizado em grande parte se realiza na proximidade de seus parentes revelam duas dimensões a serem discutidas e analisadas: primeiro é necessário entender os saberes e práticas culturais estabelecidas pelos adultos em relação ao aprendizado das crianças; segundo como os saberes tradicionais das crianças indígenas em relação ao território, ritos e manifestações culturais, são direcionados para afirmação de sua identidade étnica. Portanto, entendo que o direito a identidade étnica é, resumidamente, o direito que uma pessoa ou uma coletividade tem de preservar, vivenciar e reproduzir sua cultura (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006).

Então sobre os saberes transmitidos e assimilados em território indígena põe em discussão as construções pelas quais os conhecimentos tradicionais reafirmam a identidade da criança, e como estes são mediados na aprendizagem. E nessa conjuntura identificar como esses saberes são pautados na relação com o meio-ambiente, nos rituais, isto é, no processo

cultural desenvolvido nas atividades ritualísticas. Mostra como os conhecimentos que são repassados de pai para filho ou de irmão para irmão e na integração das crianças nas diversas atividades ocorridas no momento dos rituais, são relevantes para na afirmação da cultura de um povo.

Geertz (1997) mostra o sentimento que um povo tem pela vida a qual é transmitido nos diversos segmentos de sua cultura, através da arte, da religião, da moralidade, da ciência, do comércio, da tecnologia, da política, das formas de lazer, do direito e até da forma em que organizam sua vida prática e cotidiana. Assim, o processo de transmissão de conhecimento considera a criança como parte integrante, onde são considerados dois fatores importantes: o primeiro que elas são detentoras diretas de saberes em território considerado tradicional; segundo, porque sua assimilação ocorre em várias etapas.

Assim Viveiros de Castro (2000, p.167) analisa que “a produção de tais conhecimentos possui múltiplas dimensões referentes à própria organização do trabalho dos povos tradicionais, extrapolando os elementos técnicos e englobando o “mágico, o ritual, e enfim o simbólico”.

Como bem lembra Mélia (1979), o índio se educa pelo prazer de viver, não somente para sobreviver. A criança indígena vive a sua comunidade e interage intensamente com todos, adultos, adolescentes e outras crianças, e isso inclui festas, rituais, atividades produtivas, como a caça, a pesca, o roçado, acompanhando o adulto e se formando neste processo. Por isso, reafirmo em relação aos saberes repassados à criança indígena em virtude de compreender que todo o conhecimento assimilado ao longo da primeira infância será crucial para a continuidade de ritos e saberes de seu grupo. Pois o conhecimento dos povos indígenas é um legado das gerações passadas que vem sendo desenvolvido e transformado durante os tempos de forma oral e na prática cotidiana.

Dessa forma Lux-Vidal (1978), apresenta como as crianças Xikrin atuam também na condição de mensageiras entre as casas, aprendendo assim na prática as complexas redes de relações sociais. E nessa rede de saberes verificar que mediações são estabelecidas entre as crianças e o mundo dos adultos, que por sua vez, registram como as crianças aprendem e se apropriam dos conhecimentos tradicionais do grupo, e ainda verificar como esses saberes são utilizados pelos mesmos na vivência cotidiana tanto no grupo como fora dele. O fato é que são muitas as formas como as crianças aprendem em território indígena e esses saberes se caracterizam de acordo com cada etnia, pois é preciso enfatizar que em alguns grupos as crianças são ensinadas coletivamente, enquanto em outras a questão de gênero se faz presente referenciando o que são tarefas de meninas e meninos.

Nessa perspectiva entende-se que muitos dos ensinamentos decorrem de inúmeras situações recorrentes na dinâmica dentro e fora do território indígena, pois para os Assurini “As crianças tem assim entre seus pares experiências variadas de identidade, socialização, integração social, participação cultural, língua falada. A infância Assurini atual é a experiência desse mosaico de situações interculturais, e o convívio das crianças entre si” (MULLER, 2002, p.206).

Com isso é importante discutir como as crianças indígenas são inseridas no processo de socialização, pois nas sociedades ocidentais as crianças têm fases de aprendizagem e sua participação na vida adulta é limitada. Mas segundo Tassinari (2007, p. 23), “[...] Ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade”.

Portanto para Florestan Fernandes (1989) e Bartolomeu Melià (1979) afirmam que os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos próprios, dos quais participam a pessoa, a família e a comunidade, sendo a educação assumida como responsabilidade coletiva.

3. ALDEIA CAJUEIRO: A INFÂNCIA INDÍGENA

Observando a dinâmica sociocultural na aldeia, foi possível perceber que o povo Tenetehara interpreta seu sentido de identidade geralmente associado às manifestações culturais, ou seja, quando se referem ao processo de aprendizagem acionam-se as festas e os ritos, mas também a língua, a pintura corporal e o artesanato, dentre todos esses ensinamentos a criança está presente.

Então, todas as fases que compõem um ritual têm a vigilância de um adulto ou das pessoas mais idosas da aldeia que dominam os conhecimentos associados ao rito. Outro momento associado às várias formas de ensinar a criança, o qual registrado na imagem a seguir, mostra Sr. Francisco avisando que a cantoria vai continuar, depois de um intervalo de uma hora.



Os registros apresentados de forma visual caracterizam o que os mais antigos relatam: “na cultura indígena se aprende olhando e fazendo”. No momento que Francisco toca o berrante anunciando o retorno da cantoria, as crianças ficam atentas, enquanto os parentes se aproximam.

No momento de socialização os indígenas consideram que a aprendizagem é efetuada de forma coletiva e nas várias etapas que constituem o ritual. Viveiros de Castro (2000, p. 167) afirma que: “A produção de tais conhecimentos possui múltiplas dimensões referentes à própria organização do trabalho dos povos tradicionais, extrapolando os elementos técnicos e englobando o “mágico, o ritual, e enfim, o simbólico”. Os conhecimentos tradicionais podem assumir a forma de histórias, rituais, práticas agrícolas ou medicinais.

Outra imagem que também destaca ao aprendizado repassado de pai para filho ou de irmão para irmão é a integração das crianças nas diversas atividades ocorridas no momento do ritual, como pode-se observar a seguir.



Para Pinto (2003) o conhecimento tradicional caracteriza-se por ser coletivo, uma vez que são desenvolvidos de maneira coletiva no seio das comunidades. Deste modo, ainda que os indivíduos ou grupos detentores desses saberes determinam os seus autores, estes conhecimentos são resultado da estreita ligação e contacto que estes povos têm com o meio ambiente biofísico e social, portanto a criança estará presente na construção de seu aprendizado.

Portanto o conhecimento dos povos indígenas é um legado das gerações passadas às gerações presentes e futuras, que vem sendo desenvolvido e transformado desde tempos imemoriais. Sua transmissão é feita, de um modo geral, oralmente e na prática cotidiana, onde a criança se faz presente. Na aldeia Cajueiro é possível perceber essa presença da criança em todas as práticas.

4. ALDEIA SEDE

A pesquisa nos revelou que cada comunidade tradicional constrói seu processo de aprendizagem diferenciados, mas a forma como os saberes são repassados são unicamente pela oralidade e na prática cotidiana.

Portanto na aldeia Sede para além dos ritos e conhecimentos diversos. Percebe-se que nesta comunidade, a criança é direcionada a pintura e o artesanato.

A pintura corporal é um elemento que apresenta vários significados que dependem do contexto em que os Tenetehara acionam esta forma de representação identitária, bem seja nos eventos culturais ou nas reivindicações políticas. Em conversa com Lourdes Vasconcelos³, ela explicava a pintura corporal no contexto escolar, pois a escola institucionalizada exige que todos os alunos usem o uniforme, mas no contexto da sociedade Tenetehara a configuração é outra.

A escola Tembê funciona da seguinte forma: não se exige que os alunos usem o uniforme, podem vir com suas roupas, mas também enfatiza que não podem assistir aula nus, isto é somente de short para os meninos ou de saia ou de sutiã para as meninas. Enfatiza que podem assistir as aulas “nus” desde que estejam pintados da cintura para cima, pois segundo Lourdes, para o povo Tembê a pintura corporal é como se fosse uma roupa, ou seja, é como se estivéssemos vestidos (Entrevista/Agosto de 2011).

Como podemos observar, entre os Tembê a pintura corporal possui vários significados, de acordo com o contexto sociocultural e político. Cada pintura tem sua história e é utilizada em ocasião específica, por exemplo, a *pintura da onça (Zawar Muripinim haw)*, é mais utilizada no momento de “guerra”. Já a *pintura da cuia (Cowaw Muripinim haw)*, nos momentos de festas. Então todo esse conhecimento é repassado a criança e a importância dos mesmos nos diferentes ritos.

Outro aspecto muito relevante no processo de aprendizagem da infância indígena, são as formas como elas percebem e se identificam com o meio que o cercam. Nesse contexto onde o mundo da criança e o imaginário, percebe-se a riqueza desse conhecimento a seguir pela pequena Guia.

Ela se chama Wuiry, tem 10 anos, estuda a 4 série, conhece a mata como um adulto. As 8:30 pegamos o caminho em direção a aldeia Ituaçu, eu, e Wuiry. A caminhada era lenta porque ambas sempre esperavam pelas paradas que eu fazia para respirar. No caminho a cada curiosidade minha, Wuiry respondia as perguntas se soubesse. Já bem afastada da aldeia avistei um caminho paralelo que se encontrava com o nosso. Mas antes mesmo que perguntasse a nossa guia onde ia dar aquele caminho. Ela, que ia bem a frente disse: “vamos, passe rápido”, afirmou novamente “rápido buchudinha”. Então perguntou porque ela estava com aquela pressa toda. Wuiry explicou que aquele era o caminho do cemitério, a pressa é para que os mortos não nos acompanhássem. Então disse “isso não existe”, vamos lá ver como é o cemitério Tembê. Wuiry transfigurava em seu rosto a expressão de assustada, e disse: “si você quiser ir, vai, mas eu não entro ai. E se você for vamos ter que voltar para aldeia Sede, não vamos mas poder continuar, você terá que tomar banho com plantas para afastar os mortos e trocar de roupa. Eu não vou andar com você assim”. O desespero

³ Diretora da Escola Felix Tembê na Terre Indígena Alto rio Guamá

da Wuiry era tanto que decidi não entrar na trilha que levava ao cemitério Tembé. Era melhor a companhia dela do que a dos mortos. (Caderno de campo/Agosto 2011).

Continuando nossa caminhada ao destino proposto, Wuiry explicava que não se devia incomodar os mortos, que o cemitério é um lugar dos espíritos, e se deve passar pela frente rápido e em silêncio. Perguntei quem tinha dito isso a ela, e respondeu “meus pais e meus avôs me ensinaram isso”. Nenhuma criança deve ir ao cemitério, principalmente sozinha.

No decorrer da caminhada ouvíamos os sons da natureza como, por exemplo, os cantos de diversos pássaros mas não conseguia identificar exatamente quais, a pequena guia olha para o céu e disse já deve ser umas onze horas, temos que andar rápido não podemos estar no mato no horário de meio dia, senão podemos ser flechadas⁴. Antes de continuarmos, Wuiry pegou uma planta que parecia um cipó, amarrou no braço dela, no meu e disse: “isso é para nos proteger, derrepente não conseguimos chegar antes do meio dia”. Todos os ensinamentos aplicados pela nossa guia em sua caminhada foram repassados pelos seus pais e avós. Assim segundo Dantas (2003). “A complexidade do processo de conhecimento tradicional é que essa dimensão relaciona-se, intimamente, com a organização social, ou seja, com todo o complexo de representações simbólicas interligadas à atividade social de um povo.” (p.100).

Muitos dos ensinamentos repassados são eventos ocorridos no cotidiano *Tenetehara* relacionados à mata e ao rio, lugares sobre os quais se geram representações simbólicas que são encontradas nas narrativas da comunidade. Estando em campo, os convites para tomar banho de rio foram inúmeros, mas confesso sempre me faltou coragem. Mas em uma das conversas informais debaixo do jambeiro escutei Tainá⁵ descrever o que havia acontecido com ela, quando foi tomar banho, mesmo sabendo que há horários que não se deve estar na beira do rio. Começou a ouvir um assovio que vinha do meio do rio, e cada vez que se aproximava dela ficava mais forte. A partir daquele dia, Tainá nunca mais foi seis horas da tarde para a beira do rio.

Em se tratando do fato de que os territórios indígenas são considerados sociedades tradicionais, faz-se necessário verificar como as crianças percebem as inúmeras tarefas que as mesmas desenvolvem no decorrer do dia, mediado pelo adulto, e ainda analisar como elas entendem o termo cultura em seu aprendizado. Nesse sentido cabe ressaltar a posição de Carneiro da Cunha (1987, p. 115) explicando que:

⁴ Segundo Wuiry flechar é o termo utilizado para designar um estado físico. Geralmente acontece quando ficamos fora de hora na mata, quando saímos da mata, ficamos sonolentas, com febre.

⁵ Estuda a 8ª série na aldeia Sede.

A cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função essencial e que se acresce às outras”. Adverte, ainda, quanto aos perigos “de tomar a existência dessa cultura como uma característica primária, quando se trata, pelo contrário, de consequência da organização de um grupo étnico; e o de supor em particular que essa cultura partilhada deva ser obrigatoriamente a cultura ancestral.

Portanto o ensino-aprendizagem das crianças são caracterizados pelos seus próprios métodos de ensino fora do contexto de sala de aula, presentes diante das diferentes manifestações culturais existentes dentro do território. Para as crianças e jovens, esses saberes são relevantes, pois a cultura praticada por eles trazem uma razão muito forte, tudo que fazem e sabem não foram adquiridos hoje, são conhecimentos que foram deixados pelos ancestrais de seu povo e vivenciados em dias atuais pelas novas gerações. Segundo Dantas (2003, p.100) a complexidade do processo de construção do conhecimento tradicional relaciona-se intimamente com a organização social, ou seja, com todo o complexo de representações simbólicas interligadas à atividade social de um povo.

Considerando a noção de grupo étnico é importante analisar as culturas diferentes, pois segundo Benedict (2005, p. 49) é necessário discutir a diversidade de culturas como resultado não apenas da facilidade como as sociedades elaboram ou repudiam aspectos possíveis de sua existência, mas também entender a complexidade com que as feições culturais vão se configurando.

No momento de socialização os indígenas consideram que a aprendizagem é efetuada de forma coletiva e nas várias etapas que constituem o ritual. Viveiros de Castro (2000, p. 167) afirma que a “produção de tais conhecimentos possui múltiplas dimensões referentes à própria organização do trabalho dos povos tradicionais, extrapolando os elementos técnicos e englobando o “mágico, o ritual, e enfim, o simbólico”. Os conhecimentos tradicionais podem assumir a forma de histórias, rituais, práticas agrícolas ou medicinais.

Silva (2008, p.32) afirma: “no processo de contato entre sociedades, a cultura, enquanto capital simbólico permite resistir à dominação e às imposições da sociedade dominante. A partir dela, os elementos impostos são continuamente reinterpretados” Ou seja, os indígenas não estão perdendo sua cultura, mas refazendo-a constantemente, inclusive a partir do contato. Assim, a observação, a imitação e experimentação são elementos fundamentais para a aprendizagem em algumas culturas indígenas. É a partir delas que a criança constitui sua identidade e estabelece sua conexão com o ambiente que a cerca, além de aprender desde cedo os elementos de sua cultura. Os pais não repreendem as crianças ao longo de suas experiências, mas estão sempre por perto observando. O deixar fazer permite

que a criança manuseie diversos objetos, inclusive alguns considerados perigosos para os não-indígenas.

E essa prática se faz presente na pesquisa de Melo (2006) onde caracteriza a noção Guarani de infância que difere radicalmente daquela ocidental que considera as crianças como “seres em formação” Para os Guarani, há o reconhecimento da autonomia da criança, que deve ser respeitada.

De acordo com as vivências culturais, cada etnia tem uma forma única de conceber o lugar da criança e a forma como esse aprendizado é construído e repassado, mediante essas particularidades deve-se compreender e socializar até que ponto o contato com a sociedade local, influência nesse fazer educacional da criança indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de aprendizagem indígena, a metodologia de ensino varia de acordo com a realidade de quem ensina. O momento em que o conhecimento tradicional é repassado é muito significativo para quem aprende e para quem ensina, pois na realidade indígena as expressões culturais também estão associadas aos objetos. Nesse sentido é necessário entender as transformações socioculturais que os povos indígenas vivenciam e a complexidade de suas práticas culturais que é de fundamental importância para reafirmação de sua identidade e de seus ritos.

Para os Tenetehara situados a margem do rio Gurupi, as festas, os rituais representam o momento de transmissão para criança, o qual está relacionado com o território e o conhecimento tradicional que é apresentado e transmitido nesta festa. Segundo os indígenas, para se entender a “cultura” Tenetehara, é necessário visualizar todas as etapas dessa festa, pois neste evento tudo está interligado, ou seja, a identidade, o conhecimento tradicional de seu povo e a importância do território, e principalmente todas as tradições a futura geração. Entende-se que (...) a “cultura”, uma vez introduzida no mundo todo, assumiu um novo papel como argumento político e serviu de “arma dos fracos...” (CUNHA, 2009).

Na aldeia Sede (rio Guamá) esse processo de aprendizagem se faz presente na pintura corporal utilizada pelo grupo, pois as crianças são ensinadas todos os tipos de pintura e qual o significado das mesmas para o povo indígena. É importante que as crianças saibam que as pinturas do seu povo não são acionadas somente no momento de festa, mas também na cotidiana.

Outro aspecto importante no momento da infância Tenetehara é destacado no artesanato, onde a cultura material produzida nesse espaço de pesquisa é demonstrada como ponto forte na continuidade da tradição dos povos tradicionais. Já em relação às percepções sobre o meio-ambiente, esse processo é construído culturalmente pela forma como os diferentes povos percebem a natureza.

No olhar da criança Tenetehara sobre os diferentes espaços, os quais são fundamentais para sua existência, permite entender a importância do território e caracterizá-lo como um espaço de múltiplos significados originados a partir do contato onde interagir com outros grupos sociais, é relevante para se refletir a valorização das práticas tradicionais, ainda presente no aprendizado da infância indígena, as quais são particularidades dos Tenetehara.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Breno. **Conhecimentos tradicionais:** “Uma nova agenda de temas e problemas. Conflitos entre o poder das normas e a força das mobilizações pelos direitos territoriais: In *cadernos de debate Nova cartografia*. Manaus: UEA edições, 2010.

BRANDÃO, C. R. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CARRARA, Eduardo. Um pouco da educação ambiental Xavante. In: **Crianças Indígenas:** Ensaios Antropológicos. São Paulo, Global, 2002.

COHN, Clarice. *A criança indígena:* a concepção Xikrin de infância e aprendizado. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/USP, São Paulo, 2002.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CUNHA, Manuela C. da. *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____. *Antropologia do Brasil. Mito, história, etnicidade*. São Paulo, Brasiliense/ EDUSP, 1987.

DANTAS, Fernando Antônio de Carvalho. **Os Povos Indígenas Brasileiros e o Direito de Propriedade Intelectual**. In Hiléia. V.1, n.1. Manaus: UEA, 2003.

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá**. São Paulo, Hucitec, 1989.

GALLOIS, Dominique. **Mairi revisitada**. A integração da Fortaleza de Macapá na tradição oral dos Waiápi. São Paulo. USP, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GOMES, Mercio Pereira. **O índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade.** Petrópolis : Vozes, 2012. p.632.

LAKATOS, E .M.; MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas. 2006.

LÓPEZ-GARCÊS, Claudia Leonor. **Proteção aos conhecimentos das sociedades tradicionais:** Tendências e perspectivas. *In Proteção aos conhecimentos das sociedades tradicionais.* Belém: MPEG, 2007. p.71-83.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo, Loyola, 1979.

MELLO, Flávia. **Reflexões sobre infância e Educação Guarani.** Comunicação apresentada no *Ciclo de Discussão sobre experiências e pesquisas a respeito da educação e infância indígena*, Projeto Educação e Infância Indígenas, NEPI/UFSC, 2006.

MULLER, Regina Polo. **As crianças no processo de recuperação demográfica dos Assurini.** In: Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico. São Paulo, Global, 2002.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena:** palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2006.

NUNES, Ângela. **A sociedade das crianças A'uwê-Xavante** – por uma antropologia da criança. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/USP, São Paulo, 1997.

NUNES, Ângela. **Da Antropologia da Infância aos Estudos sobre Infância Indígena e vice-versa:** impasses e possibilidades. In: VI REUNIÓN DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR. *Anais.* Montevideu: Universidad de la Republica, 2002.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da Identidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

PINTO, M. C. e Godinho, M. M. **“Conhecimentos tradicionais e propriedade intelectual”**, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 42, pp. 91-111, 2003.

SILVA, Sergio Baptista. **Contato interétnico e dinâmica sociocultural:** os casos Guarani e Kaingang no Rio Grande do Sul. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). Povos Indígenas & Educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. **Métodos de Pesquisa das Relações Sociais.** São Paulo: Ed. Herder, 1987.

TASSINARI, Antonella. **Escola indígena:** novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL, Mariana Kawall Ferreira (Orgs.). *Antropologia, História e Educação* – A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2007, p. 44-70.

VIDAL, L. **Ornamentações corporal entre grupos indígenas**. In: Funarte Arte e Corpo: pintura sobre a pele e adornos dos povos indígenas brasileiros. Rio de Janeiro: Funarte/Inap, 1985, p.15-19.

_____. **“A pintura corporal entre índios brasileiros”**. Revista de Antropologia, vol.2. São Paulo, 1978.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha; SEEGER, Anthony. **Terras e territórios indígenas no Brasil**. Encontro com a civilização Brasileira. Civilização Brasileira, v. 12, 2000.

WAGLEY, Charles & GALVÃO, Eduardo. ***Os índios Tenetehara: uma cultura em transição***. Rio de Janeiro: Ministério e Cultura, 1961.

DISCURSO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL ENTRE ESCOLA, LIXÃO E TRABALHO INFANTIL¹

Ana Paula Vieira e Souza²
Francisco Pereira Oliveira³
Ana Nivia Santana Alves⁴

RESUMO

A pesquisa tem centralidade nos discursos de crianças sobre escola, lixão e trabalho infantil, matriculadas em uma Escola da Rede Estadual da periferia do Município de Bragança, no entorno do Lixão do Rocha. O objetivo principal é caracterizar com base no discurso de crianças, as culturas infantis produzidas no universo infantil entre escola, lixão e trabalho infantil. Participaram da roda de conversa 10 crianças na faixa etária entre 07 e 10 anos. Os discursos das crianças revelam seus desejos, sonhos e perspectiva de vida, sobre seus desejos em possuir objetos, o que pensam em relação sobre família e escola, o tipo de trabalho que realizam no Lixão do Rocha. Conclui-se, o descaso do poder público em melhorar a estrutura física da escola, na formação continuada e na qualificação de professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo mostra que as crianças constroem culturas infantis na escola, nas relações com outras crianças pelo brincar, entretanto o trabalho infantil nega a elas o direito de constituírem culturas. Elas possuem desejos basilares como o de ter uma casa digna, geladeira, etc. O trabalho infantil para elas é algo prejudicial e impeditivo de brincadeiras, além de ficarem expostas às situações degradantes e humilhantes, como risco de saúde e de vida. As culturas infantis produzidas pelas crianças são caracterizadas pelo brincar, pelas brincadeiras como jogar bola, correr e nas conversas entre si. Elas têm desejo de aprender a dominar a leitura e escrita.

Palavras-chave: Crianças. Culturas infantis. Vulnerabilidade social. Escola. Lixão.

ABSTRACT

The research has a centrality in the discourses of children about school, dump and child labor, enrolled in a School of the State Network of the outskirts of the Municipality of Bragança, near the Lixo do Rocha. The main objective is to characterize, based on the discourse of children, the children's cultures produced in the universe of children between school, dump and child labor. Ten children aged between 7 and 10 years participated in the conversation. Children's discourses reveal their desires, dreams and perspective of life, about their desires to possess objects, what they think about family and school, the kind of work they do in the Rock Garbage. We conclude that there is a lack of public authority in improving the physical structure of the school, in continuing education and in the qualification of teachers to act in the initial years of Elementary School. The study shows that children construct children's cultures in school, in relationships with other children through play, though child labor denies them the right to constitute cultures. They have basic desires such as having a decent home, refrigerator, etc. Child labor for them is harmful and prevents play, as well as being exposed to degrading and humiliating situations such as health and life risks. The children's cultures produced by children are characterized by playing, playing, playing ball, running and talking to each other. They have a desire to learn to master reading and writing.

Keywords: Children. Children's cultures. Social vulnerability. School. Dumping ground.

¹ Produção textual resultado de atividades de pesquisas interdisciplinares dos Grupos de Pesquisas GEPTE e LABINFRAM.

² Professora Adjunta do Campus Bragança da Universidade Federal do Pará. E-mail: paulladesa@gmail.com

³ Professor Adjunto do Campus Bragança da Universidade Federal do Pará e do Programa de Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia. E-mail: foliveiranono@yahoo.com.br

⁴ Pedagoga, Professora da Educação Infantil. ananiviasantana@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

As vozes de crianças em situação de vulnerabilidade social a respeito das culturas produzidas no universo infantil de uma Escola⁵ da rede estadual do Estado do Pará, localizada na periferia do Município de Bragança, se constitui no objeto de estudo dessa pesquisa. A vulnerabilidade social dessas crianças tem relação com a localização do espaço onde residem, frequentam a escola e o local de trabalho, ou seja, nas proximidades do lixão. As crianças estão ocupadas pelo trabalho infantil no lixão e moram nas adjacências⁶.

A situação de vulnerabilidade social de crianças e adolescentes tem relação com os espaços habitados por elas, porque “vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais, [...] pobreza e exclusão social” (PEREIRA, 2003, p. 359). As crianças participantes desse estudo são originárias de famílias pobres, com baixa renda familiar. Elas estão ladeadas por riscos de saúde, pela falta de saneamento básico, moradia digna, portanto excluídas de direitos fundamentais para o seu desenvolvimento pleno. Muitas vezes, lhes faltam o afeto familiar e educação comprometida com a sua realidade social, assim como existe ausência de espaço escolar favorável ao aprendizado e tempo para o lazer.

A vulnerabilidade social sociologicamente assinala grupos sociais e locais dentro de uma sociedade como marginalizados, aquelas pessoas excluídas de benefícios e direitos em um mundo globalizado. Do mesmo modo, as crianças da Comunidade do Rocha se assemelham aos grupos desfavorecidos economicamente, ancorados em contexto geográfico reveladores da desigualdade social, principalmente pela vivência cotidiana no entorno do lixão, cujos efeitos negativos se mostram na má qualidade de vida, no acesso a uma escolarização que lhe promova ensino de qualidade (SOUZA, 2014).

A exclusão dessas crianças ao entorno do lixão é originada pela desigualdade social, que lhes impõem a vulnerabilidade social atravessada historicamente pela origem do capitalismo na Inglaterra do século XVIII, porque perpassa pela contradição da exploração da força de trabalho, a opressão humana fruto da divisão de classes, pelo caráter de produção do capitalismo (SOUZA, 2014).

Consideramos, portanto, a vulnerabilidade social como um conjunto de situações e dimensões em que uma pessoa ou grupo de pessoas estão ausentes de condições humanas de

⁵ Escola localizada próximo ao lixão no Município de Bragança. Em 2017, atendeu 203 alunos do 2º ao 5º no horário da manhã e tarde e Ensino Médio no horário da noite com o projeto Mundiar. Funciona com oito salas. o Projeto Mundiar atendia 133 alunos.

⁶ Comunidade do Rocha – área circunvizinha ao lixão, habitada por assentamentos populacionais do perímetro urbano, bairro Alto Paraíso.

vida. Nesse sentido, as crianças da Escola do Rocha e moradoras do lixão se encontram socialmente excluídas de direitos básicos fundamentais pelo conjunto de ausências em suas vidas, ainda que legalmente elas estejam ancoradas pelo direito de proteção, direito à educação, reconhecimento de infâncias e de crianças, conforme a Carta Magna de 1988, reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, ainda assim são violadas do direito de brincar.

A garantia de direito da criança por setores que compõem a sociedade: Estado, família, escola, comunidade tem sido negligenciado para as crianças pobres (SOUZA, 2009, p. 47). Para a autora, existe “uma heterogeneidade de outras crianças; a que trabalha e não estuda, a que cuida de outra criança, a do campo, as indígenas, as ribeirinhas, as da carvoaria, entre outras”, que estão submetidas a exploração do trabalho infantil (Idem, p. 53), bem como as crianças pesquisadas.

Isto posto, a pesquisa buscou dar voz as crianças a fim de caracterizar as culturas infantis que estão sendo construídas pelas variadas formas de interação no brincar entre crianças em condição social negada, na relação com o mundo do adulto e o trabalho infantil. Os dados foram coletados por meio de uma roda de conversa realizada na sala de leitura com roteiro de perguntas dirigido às crianças.

Os diálogos na roda de conversa foram realizados com grupo de quatro crianças por vez para facilitar as interações pelo brincar. O brincar perpassou todo o processo da pesquisa, música, atividade de painel, imagens de crianças em contextos diversos (SOUZA, 2014). O roteiro de perguntas facilitou a roda de conversa que foi direcionada à vida pessoal e escolar, para traçar o perfil sociocultural, perspectiva de vida e o seu desenvolvimento escolar. Ainda, perguntamos a elas a idade, com quem moravam, a profissão dos pais ou responsáveis, também direcionamos questões sobre se gostavam de frequentar a escola; seus anseios de crianças; por fim, elas eram provocadas a falar de sua casa e de trabalho. A escolha das crianças se deu pelo critério de morarem ao redor do lixão e por trabalharem neste espaço.

A pesquisa revela que os significados atribuídos pelas crianças a respeito de suas histórias de vidas, de ser criança em situação de trabalho são permeados de informações, conceitos produzidos e recriados e reinterpretados sobre a escola frequentada por elas, o espaço de moradias, o compartilhar experiências, significados de vida, mas também, as vozes infantis revelam limitações no tempo das infâncias pelo trabalho infantil, ausência do brincar para o desenvolvimento pleno, tendo efeito negativo em suas aprendizagens, ou seja, os direitos basilares lhes são negados.

Figura 1: Crianças no espaço da Escola. Fonte: (autor) 2017.



Os enunciados das crianças em situação de vulnerabilidade social da escola do Rocha revelam que elas carecem de direitos básicos relacionados à comunidade escolar, desde infraestrutura, espaço adequado para o recreio, para o brincar e a falta de merenda escolar.

As crianças na faixa etária entre 7 e 10 anos, moradoras de bairro periférico próximo a Escola e ao lixão possuem uma ligação direta com este espaço, pois em sua maioria têm pais que trabalham nesse local ou as próprias crianças trabalham como forma de ajudar na renda familiar. Pela proximidade com o aterro do lixão, elas circulam entre morar e estudar nesse local.

Figura 2: Entrada do lixão do Rocha. Fonte: (autor) 2017.



Esse contexto do lixão faz parte da vida das crianças participantes desse estudo. Elas estão entre o lugar do lixo e o âmbito escolar. O perfil sociocultural na concepção da educação trata da ação humana em um tempo e espaço, dados que fazem com seus resultados sejam completamente específicos. O termo sociocultural faz referência a uma realidade das crianças da Escola do Rocha em interação com pessoas e entre si no tempo da merenda escolar, com o meio ambiente e com outras realidades.

A Escola conforme mostra a figura 3 não possui espaço adequado para o tempo do recreio e nem espaço apropriado para a merenda escolar. Esses espaços têm relação com aspectos da singularidade da cultura de vida das crianças entre o contexto escolar e o lixão.

Figura 3: SEQ Figura * ARABIC: Crianças no Horário da merenda escolar. Fonte: (autor) 2017



O perfil sociocultural das crianças mostra que elas são oriundas de famílias de baixa renda e residem no entorno do lixão. Elas moram com pais, apenas mãe, com avós e tios, outras composições por irmãos e primos, etc. A realidade das crianças entrevistadas é carregada de negação de suas infâncias, pois assumem o dever de cuidar da casa e de outras crianças, como seus próprios irmão e primos com menor idade que a sua, por isso assumem responsabilidades de cuidar de outra criança na ausência do responsável, o que caracteriza o trabalho infantil no âmbito de casa ao assumir tarefa de adulto.

Figura 4: Crianças no espaço da escola. Fonte: (autor). 2017.



As famílias das crianças pesquisadas são carentes economicamente, com baixa escolaridade, a pobreza é manifestada pela moradia no entorno do lixão, se alimentam dos restos acumulados nesse lugar. Os responsáveis junto com as crianças são catadores de objetos no lixo para vender e até usar. Em média, a renda familiar é de até meio salário mínimo. Das dez crianças entrevistadas, de apenas duas a renda familiar é originada pela aposentadoria de seus avós que corresponde a um salário mínimo, mas ainda assim, elas precisam trabalhar no lixão para complementar as despesas da casa. De três crianças as famílias vivem somente do trabalho do lixão, como catadores de lixo e três crianças os responsáveis trabalham com coleta de material reciclável do lixão. Apenas duas crianças os responsáveis não trabalham no espaço do aterro, mas ao contrário elas sim, catam lixo para juntar dinheiro para comprar objetos de desejo de consumo. Assim, vimos que as crianças buscam meios para sobreviverem do lixão e permanecerem na escola.

1. DISCURSO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL ENTRE ESCOLA, LIXÃO E TRABALHO INFANTIL, O QUE ELAS FALAM?

As culturas infantis das crianças estão misturadas, ora elas buscavam brincar na escola, ora no trabalho elas procuravam formas de não trabalhar, sempre que o olhar do adulto

era desviado para chegada de uma caçamba com lixo. A contradição do trabalho aparece no momento em que as crianças criam e recriam o brincar no amontoado do lixão. Elas estão submetidas as formas de exploração infantil, tanto pelo trabalho no lixão como no trabalho doméstico, pois são crianças cuidando de irmãos ou primos mais novos ou como forma de ajudar na renda familiar, sendo uma atividade, ainda naturalizada em pleno século XXI, principalmente no discurso ideológico da luta de classes. Para Souza (2014), o trabalho infantil doméstico ainda é uma prática cultural muito presente na Amazônia, principalmente entre os irmãos mais velhos, as meninas em particular, cuidam do irmão mais novo e dos afazeres da casa.

O trabalho infantil é tão presente na Amazônia bragantina que ainda é visto de forma naturalizada pela sociedade, principalmente pelas famílias das crianças que acreditam estar fazendo o melhor para os seus filhos. Essa afirmação foi percebida em conversas com as mães das crianças entrevistadas, que preferem o trabalho como forma de evitar a rua, sem perceber que o perigo se encontra no trabalho infantil e no tipo de trabalho desumano como catar lixo e se alimentar do lixão.

As crianças que trabalham no lixão, além de se alimentarem de restos, muitas vezes estavam tão cansadas e adormeciam entre os papelões amontoados na proximidade da montanha de entulho. Para elas o trabalho é reproduzido pelo discurso do adulto como algo bom, isso se dá pela falta de conhecimento e orientação, por não perceber que essas atividades afetam o desenvolvimento das crianças e as limita de se constituírem pelas culturas das infâncias. No dizer de Del Priore (2008, p.13) as crianças pobres “[...] são enfaticamente orientadas para o trabalho, o ensino, o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente se lhe está associada: aquela do riso e da brincadeira”.

Outra realidade que atravessa as muitas infâncias da região bragantina é a violência. Uma das crianças entrevistadas relata que foi abandonada pela mãe na casa da avó porque sofria maus tratos provocados pelo padrasto.

(Criança com 10 anos) Moro com minha avó aqui em Bragança, minha mãe mora no sítio com meus irmãos e padrasto, minha mãe me deixou com minha avó porque meu padrasto não gostava de mim, ele me batia muito, (eu apanhava de corda), ele somente gosta dos seus filhos. Então, a minha mãe me deixou na casa da vovó e não nunca mais voltou para me buscar.

O trabalho infantil e a violência doméstica como fenômeno social causa sofrimento e estão presentes nas vidas das crianças da Escola do Rocha, ainda que existam leis de proteção à criança, como expressa o Artigo 5º do ECA, que nenhuma criança ou adolescente será

objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão, ainda assim elas têm os seus direitos fundamentais violados. Esses aspectos socioculturais na vida dessas crianças no envolvimento do trabalho infantil no lixão são as piores formas de trabalho infantil (SOUZA, 2014), que tem efeitos negativos no desenvolvimento de vida e impõe limites relacionados às expectativas de vida das crianças por reproduzir a condição de pobreza (RIZZINI, 2005).

1.1 PERSPECTIVA DE VIDA

Em relação a perspectiva de vida, os discursos das crianças revelam que tem desejos, tem sonhos, muitas vezes distantes da sua realidade, talvez pela ausência desses cuidados, pois elas desejam ser exatamente o que lhes é negado nas infâncias, como saúde, segurança, saneamento, moradia digna. As crianças falam de profissões como de médico, policial, enfermeiro, mas também por casas bem estruturadas. O discurso delas revela o desejo de estudar para ser médico, para curar doença, pois uma delas recorda a morte de uma irmã por falta de cuidados.

Quando perguntado às crianças sobre o que elas desejavam ter na vida, os enunciados discursivos revelam que os sonhos estão relacionados em ter algo que lhe proporcione conforto e organização, por exemplo, uma cama, armário para guardar suas roupas e objetos como brinquedos. Ainda, apareceu nas vozes das crianças o desejo de acesso à televisão para assistir os desenhos. Elas anseiam ter aparelhos eletrônicos como celular e computador, além de estojo de maquiagem, sandálias coloridas, aqui a influência da mídia do consumo, o mundo adulto na vida das crianças. As crianças pesquisadas têm anseio em ter bicicleta.

Nas interações com as crianças recorrentemente, aparece o desejo de possuir uma geladeira, elas falam que trabalham para juntar dinheiro para comprar comida e uma geladeira cheia de alimentos bem gostosos, nesse sentido, o significado das vozes revelam a fome na vida dessas crianças. Por isso, perguntamos qual o tipo de alimentação estava presente em suas vidas.

(Criança de 9 anos). Meu pai e minha mãe pegam osso do caminhão que chega de madrugada, só que tem dia que o caminhão da ossada não vem, aí meu pai compra comida, mas tem dia que não tem dinheiro e a gente só come a noite, só uma vez.

(Criança de 7 anos). A gente pega ossada de noite, do caminhão de ossada que chega, às vezes meu pai compra comida e às vezes a gente só come ovo com farinha, por isso que eu quero ter uma geladeira cheia de comida e lá em casa não tem geladeira e gosto de água geladinha.

A vulnerabilidade social segundo o IPEA (2015, p. 09) não é apenas relacionada à pobreza, mas também “atrelada à questão de insuficiência de renda”, ainda pode ser denominada “de necessidades básicas insatisfeitas”. Nesse sentido, de negação dos direitos sociais da pessoa, quando perguntado sobre o tipo de moradia, todas as crianças mostraram desejos de ter outro tipo de casa, pois moram em casas de madeira, de barro e até habitam em casas cobertas de plástico.

As crianças têm desejo de morar em casa construída de tijolos, com muro, pintada, mas com mobílias, como televisão, armário, com destaque em suas falas para possuir uma cama. As falas das crianças revelam muitas vezes, que não têm o básico, como alimentação, saneamento básico, pois mostraram interesse em ter banheiro com vaso sanitário. Os banheiros que utilizam em suas casas, do tipo caixa de madeira, sem assento, fossa aberta. Elas revelam que dormem juntas de irmãos, até três em único espaço, não têm conforto em casa, dormem em redes às vezes com adulto, dividem cama com os adultos.

A pobreza na vida das crianças moradoras no entorno do lixão é um fenômeno perverso, que “[...] consiste na segregação espacial [...], uma vez que a diferenciação entre áreas [...], em termos de infraestrutura, segurança, disponibilidade de espaços públicos”, entre outros cria condições de “segregação residencial, de um lado, guetos de famílias pobres ou que comungam de determinados fatores que as tornam vulneráveis à pobreza” (IPEA, 2015, p. 09).

São nessas situações de vulnerabilidade social que se encontram as crianças da Escola do Rocha, elas vivem em condições precárias de exclusão social, negação do direito de viver plenamente suas infâncias, às margens da sociedade, muitas vezes esquecidas pela própria população e pelo governo local, no limite, o não acesso e a não observância dos direitos sociais, que deveriam, a princípio, estar à disposição de todo cidadão, por força da ação do Estado, do tipo infraestrutura urbana, como acesso a saneamento básico; renda e trabalho geração de empregos para que as famílias possam se sustentar (IPEA, 2015).

Por isso, as privações na vida das crianças pesquisadas são determinadas por fatores econômicos, causam efeitos negativos no processo de aprendizagem e na criação de culturas infantis pelo brincar, pois no tempo das brincadeiras estão submetidas ao trabalho.

1.2 DESEMPENHO ESCOLAR

A situação de vulnerabilidade social com base no perfil sociocultural pode influenciar no processo de aprendizado do aluno, no desempenho escolar, uma vez que têm fome e se

alimentam escassamente. Assim, o desempenho escolar das crianças é baixo, pois indicam dificuldades de leitura e escrita conforme as brincadeiras realizadas e observações na sala de aula. As crianças participantes desse estudo mostraram raro desempenho nas atividades escolares, atividades pedagógicas relacionadas à lateralidade, quantidade, leitura, escrita e interpretação de histórias. Elas apresentam lacunas referentes à leitura e escrita.

Em conversa com as professoras dessas crianças a respeito da ausência de leitura, escrita e de linguagem sobre os conhecimentos do Ensino Fundamental nos anos iniciais pelo baixo aprendizado, elas culpam a família, pelo descaso dos responsáveis com as atividades escolares das crianças e falta de interesse pela escola. Em nenhum momento apareceu nas falas das professoras as dificuldades relacionadas às condições de trabalho do professor e de infraestrutura da escola, nem tampouco apareceu o trabalho infantil.

A família “para ser efetiva e eficaz depende de condições para sua sustentação e manutenção de seus vínculos” (GOMES; DUARTE, 2004, p. 358). Ainda, a falta de afetividade tem relação com a situação socioeconômica como elemento que mais tem contribuído para a desestruturação das famílias em situação de vulnerabilidade. Ainda, a família é, portanto, uma construção social que se modifica pelas relações estabelecidas entre os sujeitos, se modifica historicamente. Nesse sentido, nem toda criança é cercada por sentimento de família, tampouco, tem pessoas adultos preocupadas com o seu bem-estar. O acompanhamento dos responsáveis na escolaridade de seus filhos é primordial para o desenvolvimento pleno na escola.

Em síntese, os achados da pesquisa cruzados pelos eixos perfil sociocultural, expectativa de vida e desempenho escolar evidenciam que as culturas infantis dessas crianças são cotidianamente comprometidas pelo convívio sociocultural no trabalho infantil, misturados com os adultos, assumem atividades incompatíveis com sua idade, a escola não é atrativa, mas elas gostam de frequentar o espaço escolar, essas situações a que elas estão submetidas são refletidas em sonhos e desejos como expectativa cultural de modificar suas vidas.

Ausência de espaço para a ampliação das culturas infantis pelas interações e brincadeiras como eixo estruturante da Educação Infantil, nem tampouco, elas falaram do espaço do recreio como possibilidades da constituição de culturas infantis pelo brincar (SOUZA, 2009).

Considerou-se nesse estudo, que os pais têm baixa escolaridade, por isso não ajudam os filhos com as atividades para casa, proposto na fala das professoras que atribuíram aos pais

as dificuldades de aprendizagem das crianças. Pais e mães não sabem ler e nem escrever. Para os pais é melhor o trabalho do que ficar à toa.

A escola com função social carece envolver e fortalecer o vínculo entre escola e família (PARO, 2001). Os pais precisam compreender que existem outras formas de colaborar com o aprendizado dos filhos. A falta de escolaridade dos pais os faz desconhecer que o trabalho infantil é maléfico para a formação plena das infâncias, também é um fenômeno que coloca as crianças às formas de exploração, além de comprometer o desenvolvimento físico, psicológico e social.

O trabalho infantil limita o desempenho escolar das crianças em situação de vulnerabilidade social, compromete o direito de brincar, a saúde e o desenvolvimento humano. As crianças muitas vezes têm vivido condições sub-humanas, pois recorrentemente se alimentam dos restos de comida localizados no lixão. A pesquisa revela que as dez crianças entrevistadas compõem famílias constituídas por pai e mãe, outras moram com avós, etc.

As culturas infantis das crianças da pesquisa são formadas pelas brincadeiras na escola, pela interação com outro, que são negadas pela exploração do trabalho infantil. As culturas infantis das crianças perpassam por sonhos, desejos de possuir elementos básicos para se viver bem. Raramente, falaram da violência física e de abusos. A cultura de infância dessas crianças é modificada pelo desejo de maquiagem, aparelhos eletrônicos, mas principalmente desejam moradia digna e alimentação.

Consideramos, portanto, que as crianças moram em local de vulnerabilidade social, ruas sem infraestrutura, falta de saneamento básico e de ausência dos principais direitos sociais garantidos pela constituição. Diante dessas ausências sociais e culturais existem as limitações de aprendizagem escolar e a falta de afetividade por parte dos responsáveis.

A escola carece revisitar o Projeto Pedagógico, como também para as professoras faz-se necessária a formação continuada sobre culturas infantis, crianças e infâncias. O trabalho infantil é o fenômeno que causa tristeza a elas e as impedem de brincar fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central que orientou essa pesquisa foi saber que culturas estão sendo produzidas no universo infantil da Escola do Rocha da rede estadual do Pará com crianças em situação de vulnerabilidade social? Para isso, o objetivo principal procurou analisar as vozes das crianças a respeito das culturas infantis produzidas no universo infantil de vulnerabilidade social da referida escola. De modo específico, os objetivos se articulam em conhecer o

universo das culturas das crianças sobre a escola; conhecer as histórias de vida das crianças e apreender o significado atribuído pelas crianças ao aprendizado espaço do escolar.

As análises mostram que as crianças constroem culturas infantis na escola, nas relações com outras crianças pelo brincar. Mostram que tem desejos basilares como o de ter uma casa digna, geladeira, etc. O trabalho infantil para elas é algo prejudicial e impeditivo de brincadeiras, além da exposição às situações degradantes e humilhantes, como risco de saúde e de vida.

As culturas infantis produzidas pelas crianças são caracterizadas pelo brincar, pelas brincadeiras como jogar bola, correr e nas conversas entre si. Elas têm desejo de aprender a dominar a leitura e escrita. A pesquisa aponta que falta formação continuada para as professoras da Educação Infantil, como também a compreensão a respeito do trabalho infantil. Ainda, é preciso que a escola atente para parceria família/escola.

Por fim, faz-se importante realizar outras pesquisas na Comunidade do Rocha sobre o trabalho infantil dessas crianças e do abuso sofrido por elas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília: Planalto do Governo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 de julho de 2017.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Congresso Nacional, 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. Ministério da educação. **Programa Novo Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 18 julh. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4/2013.

_____. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (BR)**. Resolução nº41 de 13 out 1995. Diário Oficial da União, seção 1, 17 out 1995.

DEL PRIORE, Mary. **A maternidade da mulher escrava**. In: Cadernos do Cedhal, CEDHAL/USP, n.4, 2008.

GOMES MA. PEREIRA, Maria Lúcia Duarte Duarte. **Família em situação de vulnerabilidade social:** uma questão de políticas públicas. Revista Ciência e Saúde coletiva, 2005.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros** / editores: Marco Aurélio Costa, Bárbara Oliveira Marguti. – Brasília: IPEA, 2015.

PARO V. H. **Qualidade do Ensino:** A contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2001. 126 p.

PEREIRA, S. E. F. N. **Crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social:** Articulação de redes em situação de abandono ou afastamento do convívio familiar. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003. Disponível em: www.aconchegodf.org.br/biblioteca/artigos/artigo. Acessado em: 04 de julho de 2017.

SOUZA, Ana Paula Vieira e. **Trabalho infantil:** uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condições de trabalho, UFPA, Belém, 2014.

SOUZA, Ana Paula Vieira e. **As culturas infantis no tempo e espaço do recreio:** constituindo singularidades sobre a criança, UFPA, Belém, 2009.

O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DESVELADOS PELA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA

Naire Gomes de Sousa¹
Ana Paula Vieira e Souza²
Norma Cristina Vieira³

RESUMO

Este espaço de discussão objetiva, com o uso da linguagem fotográfica, desvelar as relações de gênero construídas por crianças no tempo das brincadeiras livres no espaço escolar. Com esse enfoque, observamos as crianças no momento “Brincadeira Livre” na Creche Ana Sousa e percebemos como elas estabelecem possíveis relações de gênero durante o brincar e o manuseio de artefatos culturalmente impregnados de sentidos *do que é de menina* e *do que é de menino*. A pesquisa foi desenvolvida com uma Turma de Pré-Escola II, crianças na faixa etária de 04 e 05 anos. O estudo evidencia que a brincadeira é um espaço rico para refletir sobre a equidade de gênero na pré-escola. Por outro lado, revela que para falarmos de igualdade de gênero há de se construir novas perspectivas educacionais no que concerne à educação infantil, uma vez que meninos e meninas, no ensaio etnofotográfico, mostraram-se presas/os a convenções instituídas historicamente na sociedade sobre o que seja o brincar. Por fim, mostrou-nos um possível caminho à equidade de gênero, assentado na emergência de propostas pedagógicas que busquem mediações possíveis entre as novas perspectivas acerca do tema gênero na educação infantil. Sinalizando, assim, uma educação que possa realmente contribuir para a construção de uma sociedade mais ética e tolerante às diferenças.

Palavras-chave: Linguagem fotográfica. Gênero. Brincadeira. Infâncias.

ABSTRACT

This objective discussion, with the use of the photographic language unveils the gender relationships constructed by children in the time of free play in the school space. On this focus, we observe the children at the moment "Free Play" in the day care center Ana Sousa and we realized how they establish possible gender relations during the play and the handling of artifacts culturally impregnated with senses of *what is for girl* and *what is for boy*. The research was developed with a Class of Pre-School II, children in the age group of 4 and 5 years old. The study shows that playing is a rich space to reflect on gender equity in preschool. On the other hand, it reveals that in order to talk about gender equality, new educational perspectives will have to be built regarding early childhood education, once boys and girls, in the ethno-photographic essay, have been entrapped to conventions historically instituted in society what the playing is. Finally, it showed us a possible path to gender equity, based on the emergence of pedagogical proposals that seek possible mediations between the new perspectives on gender in early childhood education. Then, signaling an education that can really contribute to the construction of a society more ethical and tolerant to the differences.

Keywords: Gender. Photographic language. Playing. Childhood.

¹ Mestranda do curso de Pós-graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia – PPLSA/UFPA-Bragança. nairegomes@yahoo.com.br

² Doutora em Educação. Professora da faculdade de Educação do Campus Universitário de Bragança da Universidade Federal do Pará. paulladesa@ufpa.br

³ Professora do Programa da Pós-graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia – PPLSA/UFPA/Bragança. Pesquisadora do Grupo de Estudos Socioambiental Costeiro (ESAC). Coordenadora do Grupo de Estudos de Educação Socioambiental (GUEAM). normacosta@ufpa.br

O ENTRECRUZAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E O BRINCAR NAS INFÂNCIAS: UM POUCO SOBRE A PESQUISA

O presente estudo aponta algumas reflexões teóricas e práticas, que fazem parte de uma pesquisa de mestrado em andamento⁴, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, cujas categorias centrais de análise fundamentam-se nas questões relacionadas às relações de gênero e infâncias.

As reflexões iniciais acerca do campo de conhecimento sobre gênero e infâncias foram suscitadas no decorrer do Ensaio Etnofotográfico⁵ realizado na Creche Ana Sousa de Oliveira, localizada no Município de Bragança, Estado do Pará, entidade mantida pela rede municipal de ensino. O ensaio etnofotográfico foi realizado em uma turma da Pré-escola, com crianças na faixa etária entre 04 e 05 anos.

O objetivo principal do estudo foi o de perceber como meninas e meninos, durante a brincadeira, podem ou não apresentar diferentes formas de se inscrever e produzir linguagem, suscitar efeitos de sentido, a partir da escolha dos brinquedos e dos papéis socialmente construídos do que é *ser menino* e do que seja *ser menina* e da possibilidade de testar novas possibilidades e reformular saberes e a cultura na qual estão inseridas/os.

A metodologia utilizada ancora-se na observação participante, realizada no horário de aula das crianças, buscando-se interpretar saberes construídos com base em atitudes e em comportamentos das crianças nas interações umas com as outras, em momentos de socialização, sobretudo durante as brincadeiras. Essas situações possibilitam desvelar questões relacionadas a padrões culturalmente construídos sobre gênero e disciplinamentos/controles dos/sobre os corpos.

A observação participante como instrumento para coletar informações, em especial com crianças, propicia interações entre pesquisador e pesquisados, uma vez que na “[...] pesquisa de base sócio histórica [Sic.] privilegia o discurso de crianças e considera todas as informações possíveis sobre o fenômeno investigado, ainda deve o pesquisador respeitar as falas, os gestos, os aprendizados das crianças conforme a faixa etária” (SOUZA, 2014, p. 112). E, para a captação das imagens, utilizamos máquina fotográfica⁶. Ainda, se fez

⁴ Ser menina, ser menino: gênero e infâncias no contexto da educação infantil do campo.

⁵ Este ensaio etnofotográfico é fruto da disciplina *Linguagem através da Imagem*, ministrada pelo Prof. Dr. Daniel dos Santos Fernandes, doutor em Ciências Sociais/Antropologia; vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança-Pa. (UFPA).

⁶ No sentido de proteger a identidade das crianças participantes deste estudo, parte das imagens (rosto das crianças) sofreu alteração.

necessário recorrer à entrevista não-estruturada com a professora da classe, no sentido de compreendermos melhor as brincadeiras das crianças, como são pensadas e organizadas pela escola no entrecruzar das relações de gênero e o brincar nas infâncias.

1. RELAÇÕES DE GÊNERO E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

A segunda metade do século XX e início do século XXI configuram-se como períodos extremamente marcados pela luta de igualdade de gênero e respeito à diversidade inerente às diferentes culturas e ao mesmo tempo negada em todos os espaços sociais, inclusive na escola, como veremos nas discussões aqui apresentadas. Para Louro (1997, p.58) “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (Grifo da autora).

Com essa concepção de escola, sócio-histórico-culturalmente construída, a representação do masculino e do feminino, ou seja, o que se entende, por *ser homem* e *ser mulher*, evidencia os lugares de gênero e as relações de poder. Exemplo disso são as atividades ligadas à domesticidade, que grande parte das mulheres desempenham e são tidas como obrigações delas, pois a elas é dada a responsabilidade naturalizada socialmente de cuidar dos filhos e da casa, ainda que ela possua um outro trabalho remunerado; mesmo que seja também doméstico (Saffioti, 1987, p.8).

Nesse sentido, para Auad (2017)

[...] as relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades. As visões naturalistas sobre as mulheres, meninas, homens e meninos representam travas para a superação dessa situação. Quando começamos a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas corresponde às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de “naturais” de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas [...] (AUAD, p.19, 2017).

Portanto, ressaltamos que a domesticação dos corpos e mentes não estão atrelados apenas a figura feminina, ou seja, o gênero aqui entendido como um conjunto de valores, saberes, ideias e representações ligados ao que se estabeleceu ser masculino e ser feminino e que, portanto, devem ser “naturalmente” aceitos como a única e possível verdade, também é imposto a figura masculina. Eis o movimento da uniformização e padronização do ser, dos corpos que se dá, logo, num âmbito ideológico-discurso. Tomemos como exemplo frases que nos são bastante familiares: “Homem não chora”; “Ser sensível! Isso é coisa de marica”;

“Homem não faz xixi, mija”; “Meu filho é macho e não brinca de boneca”; e tantas outras que naturalizam a desigualdade entre meninas e meninos, criando também para os meninos um mecanismo de controle, de poder, de força e opressão.

Esses rótulos podem impossibilitar um menino de amar, de sentir, de chorar, ou seja, de ser simplesmente humano? E passar, portanto, para um estado robotizado de ser? Podemos dizer assim, que temos um sistema regulatório que nos impõe uma realidade dada e pronta apenas para ser executada de acordo com os interesses de cada sociedade e ou época.

À vista disso, quando o debate de gênero ganha o espaço das infâncias há muito o que se refletir. Principalmente a respeito da forma como as crianças se apropriam desses saberes, repassados e naturalizados como padrões de conduta em nossa sociedade, e como os transformam no universo infantil. Pois, como veremos no ensaio etnofotográfico aqui apresentado, o corpo, a linguagem, o corpo como linguagem, o brincar e os brinquedos podem ter muitos outros significados, inclusive a transgressão do que é determinado *como de menino e o que é de menina*. Esses outros sentidos podem colocar em cheque nossas certezas e ideias fechadas sobre as relações de gênero nas infâncias.

A escola pode ter, logo, muitas missões, entre elas a de repensar os espaços do brincar, bem como a forma desse brincar. O que nos vêm à cabeça quando ouvimos a palavra brincadeira? Em que espaços as brincadeiras deveriam acontecer na escola? E mais, brinquedo tem sexo? Cor tem sexo? Como a escola tem pensado tudo isso, talvez seja algo que ainda precisamos encontrar respostas, por entre os espaços do brincar proporcionados por ela ou pela falta desses, em alguns casos.

Nesse sentido, conhecer as práticas escolares e como a escola disciplina os corpos de meninas e meninos, pode ser sem dúvida de grande relevância para se pensar as relações de gênero nas infâncias. Da mesma maneira, saber como as crianças a partir dos “enunciados” da escola, pautados em uma educação sexista, reorganizam, processam e reinventam, recriam esses enunciados e engendram sentidos outros com enunciados próprios é premente. Essas perspectivas tornam-se para nós inquietações que ousaremos buscar respostas ou outras inquietações.

Assim, a concepção de ser papel da mulher as atribuições do lar, às vezes atravessa o brincar, uma vez que bem cedo as meninas são direcionadas às brincadeiras e aos brinquedos que representam o doméstico; por exemplo, brincar com bonecas, acessórios, utensílios do lar (geladeira, panelas, fogão), em miniaturas. Contrariamente, essas representações se diferenciam culturalmente das dos meninos. Para eles, sobretudo, são pensados valores fora

do campo do cuidar e da domesticidade, brinquedos e brincadeiras com carros, bolas, skates, pipas etc.

O brincar como direito das crianças (SOUZA, 2014), ideologicamente nessa concepção, pode ser percebido como ações apartadas entre os papéis de mulheres e homens, sendo, portanto, de alguma maneira, “supervisionado” para ambos com base em questões ligadas ao biológico, do tipo que ressalta a força física, a capacidade intelectual, a distinção de lugares (público e privado) e privilegiando um gênero em detrimento do outro, reforçando, desde as infâncias, as relações de poder e a assimetria de gênero instituídas historicamente na sociedade.

Isso posto, as relações de gênero estão ligadas às questões de poder, aqui entendidas como dominação do homem sobre a mulher por meio das assimetrias e hierarquias “do que é ser homem” e “do que é ser mulher” na sociedade (VIEIRA, et al., 2014). Coadunando com esse pensamento, Silva (2015, p. 58) reforça que “[...] o poder que permeia as relações de gênero é atribuído ao sexo masculino pelo ideário social que difunde a prerrogativa de que aquele detém a força física e, logo, o poder e a autoridade sobre o feminino”. As relações de poder, nesse sentido, estão também relacionadas à força, à subordinação, ao controle e à violência.

Revisitando brevemente a história no Brasil, num movimento contra esses discursos, o termo gênero ganhou espaço nos debates feministas na década de 80. As primeiras discussões feitas por estudiosas/os da época preocuparam-se em analisar os papéis desempenhados por homens e por mulheres na sociedade tentando assim compreender a desigualdade existente entre os gêneros. Para Louro (1997), esse tipo de análise não daria conta de responder processos mais complexos que foram criados ao longo do tempo e que sustentam a lógica da desigualdade, e que estão presentes nas instituições, nos discursos, nas normas, nos símbolos e que nos ajudam a entender as relações de poder que os deliberam e mantêm.

Nesse sentido, para Scott (1990), o uso do termo gênero como uma categoria importante de análise, pode ajudar a compreender a complexidade dos sentidos construídos em torno do termo ao longo do tempo e, sobretudo, compreender a construção da desigualdade entre os gêneros, iniciada desde a concepção do que seja ser indivíduo. Ainda para a autora (1990, p. 23), “O gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana”.

Podemos, logo, percorrer, a partir dos diálogos que estamos tangenciando, um caminho ainda em construção em que os debates exigem a compreensão de significados, símbolos culturais, discursos instituídos historicamente, sistemas políticos dentre outros

elementos fundamentais para lermos e interpretarmos as relações de poder que se constroem e perpetuam em diferentes sociedades e em diferentes épocas. Aqui, propomo-nos a compreender os lugares forjados e pré-determinados de gênero, a partir das diferentes linguagens produzidas pelas crianças ao se inscreverem no brincar.

Assim, mesmo estando diante de alguns avanços no que concerne ao debate e às políticas de igualdade entre os gêneros, as estruturas sociais, de modo geral, permanecem imersas na fixidez dos lugares assimétricos, determinando os sujeitos e determinando as regras de comportamento no que diz respeito ao modo de sentar e andar, as formas de acomodar pés e mãos, produzindo um corpo escolarizado, homogêneo e padronizado, distinguindo o menino e a menina que passam pelos “bancos escolares” (LOURO, 1997). Essas performances, impostas desde as infâncias, se dão de maneira tão naturalizada nas sociedades e nas escolas que não percebemos mais os efeitos de sentido que elas podem produzir nos sujeitos, por exemplo, a ratificação da assimetria social entre os gêneros (SILVA; MENDES, 2015).

A escola é uma das principais reprodutoras – senão a principal – dessas assimetrias e isso reflete, também, no âmbito profissional, pois é preciso “[...] considerar que os sujeitos sociais que frequentam a escola, [...] estão na sociedade vivenciando e reproduzindo, mesmo que de maneira inconsciente, relações machistas” (SILVA; MENDES 2015, p. 92).

Nessa perspectiva, pensar como são construídas culturalmente as relações de gênero na sociedade e como essas relações constituem as identidades de meninas e meninos em Educação Infantil sob a “orientação” da escola, pode ser um exercício importante no sentido de desconstruir as relações de poder e de desigualdades entre os gêneros, que passam a fazer parte do cotidiano e tornam-se consensuais e naturalizadas (LOURO, 1997).

Dentro desse contexto, o brincar como atividade de crianças (SOUZA, 2014), como categoria das culturas infantis, favorece as interações, o aprendizado, sobretudo, o desenvolvimento de crianças. O brincar, nos moldes de Souza (2009), favorece a produção de culturas pelos jogos, pelas interações, pela mídia, pelo uso tecnológico, além de propiciar à criança maneiras de expressar, aprender, produzir saberes, relacionar e interagir consigo mesma, com o outro (sem formatar as possibilidades) e com os diferentes contextos sociais.

Para asseverar, Kishimoto (2010, p. 01) esclarece que “o brincar é uma ação livre”, não tem hora para começar e terminar, “[...] iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”.

O brincar, portanto, contribui para que a criança, no processo de compreensão do mundo, dos fenômenos sociais, se insira na historicidade e estabeleça relação entre suas experiências, sempre singulares, e nas variadas possibilidades de produzir e aprender múltiplas linguagens proporcionadas pela escola e outras instituições (SOUZA, 2017b, p. 19).

As brincadeiras, dessa perspectiva, são artefatos constituídos por representações de experiências que se dão no contexto social das crianças, no contato com o brinquedo (ou não), com os meios de comunicação social etc. As brincadeiras estão carregadas de imaginações, livres e/ou com regras, e quase sempre exige a presença do outro, embora a criança interaja com o brinquedo. O brinquedo é um elemento da brincadeira, que pode ter outros sentidos, também. A criança cria e recria a partir de objetos o seu brinquedo e promove as brincadeiras que se constitui no brincar como algo desejável e prazeroso (SOUZA, 2014b).

Por isso, o brincar legalmente é um direito e um princípio como o cuidar e o educar na Educação Infantil (SOUZA, 2014b). Deve ser contemplado, logo, na proposta pedagógica de escolas que atendam crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2013). Para tal, o brincar adentra o espaço escolar com autoridade, bem como compõe o currículo da educação de crianças visando o pleno desenvolvimento. Valoriza a criança, as singularidades das infâncias e respeita as culturas infantis, concebendo-a como um ser ativo, criativo, capaz de produzir linguagens e construir seus próprios sentidos por meio de diferentes práticas pedagógicas. Assim, o/a professor/a passa a assumir, nesse contexto, o papel de mediador/a entre a criança e o mundo.

Consideramos, portanto, que as brincadeiras, no tempo do brincar, de crianças na Pré-Escola constitui-se como espaço favorável para pensar sobre questões de gênero e o brincar, imbuídos pela ideia de que por meio da brincadeira a criança experimenta diferentes papéis, testa, questiona, re-formula, representa, frequentemente, concepções de feminino e de masculino. Ao brincar com os sentidos dados, agrega valores, reconhece, experimenta diferentes papéis e ou atribuições e em outros momentos re-produz e reafirma as regras socialmente impostas do que *é* ou *não é* permitido para meninos e para meninas.

2. BRINCADEIRA LIVRE E LUGARES DE GÊNERO NAS INFÂNCIAS

A rotina da Pré-Escola da Creche Ana Sousa, como na maioria das instituições de educação infantil, é atravessada em dados momentos pela Brincadeira Livre. Esse momento é uma atividade em que as crianças ficam “livres” para escolher brinquedos e interagir umas com as outras. A professora, sem muitas interferências, principalmente em relação à escolha

dos brinquedos, direciona o momento. A imagem a seguir evidencia o momento em que as crianças são direcionadas para o brincar de forma livre, haja vista que a escolha dos brinquedos não foi direcionada pela professora. Meninas e meninos se misturam para o tempo do brincar na escola.

Figura 1: Momento de brincadeira das crianças, escolha dos brinquedos.



Fonte: Acervo pessoal

Para brincar, a criança recorre a elementos da cultura, tais como os brinquedos e outros recursos que possam fazer parte da brincadeira e que, por meio deles, possam manifestar sentimentos, sensações e representar, na interação com o outro, visões sobre si e sobre o contexto sociocultural. Outro aspecto importante e que tem estado presente nas pesquisas com crianças, sobretudo no campo da Sociologia da Infância, é o corpo como produtor de linguagem na interação entre pares (ARENHART, 2016), o que podemos considerar como intercorporalidade, relação entre corpos. O corpo outro nessa relação é de suma importância para que a linguagem e o sujeito possam constituir-se. Pois, são ações que se fazem com/pela/sobre a linguagem que possibilitam todo o processo.

Nesse sentido, o corpo também é um elemento importante para se pensar o brincar. Além de consubstanciar formas variadas de linguagem, utilizadas pelas crianças para expressar emoções, frustrações, desejos e outros sentimentos que envolvem o brincar.

Arenhart (2016, p. 103) ao analisar o corpo como linguagem nos diz que “O corpo, assim, tem sido reconhecido como portador de linguagem e, na infância, é um dos principais recursos pelos quais as crianças expressam seus sentimentos, suas emoções, compartilham significados e intenções”.

Com esse enfoque, entendemos a linguagem como elemento essencial para interação social das crianças, capaz de evidenciar suas abstrações e sentidos concebidos a partir do mundo que as cerca e constitui de alguma maneira suas identidades de sujeitos.

Geraldi (2010) corrobora e ratifica a discussão que tecemos quando deslinda que a

A linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional a linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem (GERALDI, p. 34, 2010) (Grifo do autor).

Figura 2: Manipulação dos brinquedos.



Fonte: Acervo pessoal

Por conseguinte, o brincar, desvelado pelas lentes da câmera, em linguagem fotográfica, revelou-se, naquele momento da “Brincadeira livre”, em gestos. As falas foram “silenciadas” diante da intercorporalidade das crianças e a presença do que seja *ser menino* e

ser menina, dos limites que precisam ser respeitados e de um território demasiadamente demarcado, tornaram-se perceptíveis. Os lugares de gênero são, dessa forma, construídos historicamente e culturalmente, tendo em vista, as representações sociais que perpassam entre as gerações. Gênero, nesse contexto, é instituído como uma categoria historicamente determinada pela ótica da segregação entre os sexos e isso atende demandas ideológicas marginalizadoras e excludentes, de poder (SCOTT, 1990).

No tempo do brincar, reservado pela escola, as crianças brincavam de maneira espontânea, do jeito delas, tão livres, que pouco importava a presença de adultos, talvez não tenham sequer percebido a câmera fotográfica, efetivamente interessava o brincar. O brincar entre meninos e meninas preencheu o espaço.

Figura 3: Momento do brincar entre pares.



Fonte: Acervo pessoal

Nem todos brincavam e um dos olhares inquietou-nos. Entendíamos agora o que Barthes (1984, p. 46) chamou de *punctum* da fotografia, “O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere)”. Tudo naquela imagem transportávamos a um universo ainda desconhecido, contudo nasciam inquietações. Por que

os meninos não escolheram nenhum brinquedo? Do que queriam brincar? O que os “prendiam” na “Brincadeira Livre”?

Nessa perspectiva, urge o entendimento de como meninas e meninos lidam com esses papéis de gênero (construídos historicamente nas diferentes sociedades) e, portanto, presentes no cotidiano da educação infantil e como passam a impor dentro desse contexto o que apreendem ou não como possibilidades de interação com o outro, definindo e demarcando dessa forma sua condição de gênero nos diferentes espaços de socialização oportunizados pela e na escola.

Figura 4: Manipulação do brinquedo.



Fonte: Acervo pessoal

Assim o lugar demarcado do gênero no brincar é muitas vezes acentuado pela escola, reforçado pela ausência de discussões sobre o brincar, o gênero, brinquedos e brincadeiras na proposta pedagógica, favorecendo a exclusão de novas possibilidades do brincar entre meninas e meninos. Isso tudo, aliado a ausência de uma proposta curricular que trate as diferenças, as relações de gênero, o papel da criança como sujeito ativo no processo de sua aprendizagem. Essas ausências, conjuntamente, evidenciam a escola como lugar de reprodução e manutenção das desigualdades.

Figura 5: Olhar observador.



Fonte: Acervo pessoal

Ademais, no duelo travado por olhares, na intercorporeidade, e nas falas das crianças ficava evidente que meninos e meninas brincam de coisas diferentes, reforçando os lugares forjados e pré-determinados historicamente pelas sociedades no que se refere ao gênero. Além da **Figura 5**, trazemos a fala de uma das crianças (uma menina), que coletamos a partir de uma escuta atenta: *já sabem que não vão brincar: fechem os olhos! Meninos não olham boneca trocando de roupa: não pode!*

Essa enunciação criava uma barreira intransponível, tornando o brincar produto de uma cultura, marcada por papéis e comportamentos pré-determinados e dissociados. “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode ou não pode fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.” (LOURO, 1997, p. 58). (Grifo da autora).

A escola abriga e reforça essas diferenças, mas no sentido de segregar. Ignora que essas diferenças constituem identidades sem necessariamente excluir o outro (heterogeneidade constitutiva) (HALL, 2006; ECKERT-HOFF, 2008; GERALDI, 2010).

Quem revisita as memórias da época de escola pode rememorar lembranças dos espaços proibidos, dos gestos formatados, controlados e de muitos silenciamentos. Esse

espaço constitui o cenário em que as (des) construções de identidades podem advir. Para Louro (1997) as diferenças precisam ser pensadas, questionadas, a partir da forma como foram e são socialmente (re) produzidas e quais efeitos podem incidir sobre os sujeitos.

Inquestionavelmente as crianças passam a reproduzir na relação com o (s) outro (s), o que lhes é repassado como verdade, como norma, como exemplo. Esses saberes implantados pela sociedade excludente, machista, androcêntrica e heteronormativa tornam-se hegemônicos, reflexos de uma sociedade e de uma escola que não reconhece, em grande medida, as diferenças étnicas, sexuais, religiosas e outras tantas que constituem os sujeitos a partir das suas diferenças; pois a identidade só é possível delas.

Figura 6: Olhar observador e silenciado do menino com o brinquedo.



Fonte: Acervo pessoal

O tempo da “Brincadeira Livre”, desvelado nas fotografias, evidenciou, portanto, que nem todos eram “livres”. O brincar entre meninas e meninos é reproduzido sob uma cultura secular de papéis de gênero dados, sem possibilitar a constituição no/pelo brincar. A escola reforça a distinção entre brincadeira de meninos e de meninas quando não se posiciona frente à naturalização dessa divisão entre os gêneros, visto que não assume o papel político e a autonomia pedagógica na implementação de um trabalho escolar que contemple essas

questões à luz de reflexão crítica que escape ao senso comum. Assim, ao invés de ser uma instituição promotora de transformação social, reproduz e reforça discursos seculares que incidem no brincar nas infâncias, não como artefato de crianças, que independe do gênero, mas como constituinte de culturas infantis instituídas historicamente e prescritas simbolicamente como normas neutralizadoras da vontade de imaginação e criação das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo a partir empreendido nesse ensaio etnofotográfico evidencia o quanto se faz necessário a formação continuada de professores sobre o brincar como direito, como elemento constituinte de culturas infantis e como se mostra relevante desconstruir na escola a cultura de uma educação sexista que perpassa os tempos. O estudo revela ainda, a necessidade de se romper com o “pacto de silêncio”. Além disso, meninas e meninos precisam vivenciar um brincar que realmente possa contribuir com o processo de aprendizado, de socialização, de criatividade e de construção de suas identidades. Brincar faz parte nesse sentido do universo das infâncias.

Por isso, defendemos que o brincar constitui um espaço valioso para dialogar sobre as diferenças criadas sócio-historicamente e impostas aos sujeitos, visto que, as relações estabelecidas pelas crianças, no momento da “Brincadeira livre”, são premidas por “Símbolos” que elas internalizam, in-conscientemente, do que seja *ser menina* e *ser menino*.

Dito isso, reafirmamos a necessidade do termo gênero está no currículo escolar, fazendo parte do cotidiano da escola. Haja vista que acreditamos na educação como um espaço ímpar, singular, de transformação social das diferenças segregadoras entre meninas e meninos, mulheres e homens. Portanto torna-se urgente e necessário que estejamos, enquanto educadores, procurando compreender como a escolarização participa da construção das relações de gênero e na produção das formas pelas quais organizamos o mundo a partir delas.

Assim para encerrar esse diálogo, pelo menos no plano do texto, é necessário reafirmarmos o papel da escola enquanto campo de reprodução e de potencial de transformação, sendo necessário a implantação/reprodução de uma educação não-sexista, que possa efetivamente contribuir para o desenvolvimento de um novo pensar sobre essas diferenças forjadas e delegadas às meninas e meninos.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Pro-Posições**: Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101, set-dez. 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos Bakhtinianos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Lauro. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2015.

OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Travessias – Educação, Cultura, Linguagem e Arte, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>>. Acesso em 17 jun. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 16, nº 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

SILVA, A. D. **Mãe/mulher atrás das grades: a realidade imposta pelo cárcere à família monoparental feminina** [online]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/vjtsp/pdf/silva-9788579837036.pdf>> Acesso em : 23 fev. 2018.

SILVA, M.C.; MENDES, O.M. As marcas do machismo no cotidiano escolar. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, -MG – n. 28, v. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <[HTTP://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/31723/17214](http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/31723/17214)>. Acesso em: 07 ago. 2017.

VIEIRA, Norma Cristina. [et al]. “O que é de mulher e o que é de homem”: Relações de Gênero na Pesca Artesanal Comunidade de Bonifácio, Amazônia Oriental, Brasil. **Raízes**, UFPB, v. 34, p. 8-23, 2014.

SOUZA, Ana Paula V. e. **As Culturas Infantis no Espaço e Tempo do Recreio: Constituindo Singularidade Sobre a Criança**. 2009. 166 f. (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, Ciências da Educação, Belém, 2009.

_____. **Trabalho infantil: uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condição de trabalho**. 2014. 194 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014.

_____. **Recreio como tempo e espaço**. In. ALVES, Laura Maria da Silva Araújo. *Pesquisa em Educação na Amazônia paraense*. Editora da UEPA, 2014.

SEXUALIDADE NA INFÂNCIA: UMA LEITURA DO “COMPLEXO DE ÉDIPO” NO CONTO “COMO AS RÃS” DE HAROLDO MARANHÃO.

Francisco Pereira Smith Júnior¹

RESUMO

O artigo faz uma reflexão sobre a sexualidade na infância a partir de um conto da obra *Jogos Infantis*, do escritor paraense Haroldo Maranhão. A narrativa traz como pano de fundo o cotidiano de uma família classe média e as descobertas sexuais de um garoto. Para essa discussão, abordará a teoria de Sigmund Freud sobre o Complexo de Édipo e compreenderá na narrativa as ações do personagem principal. Para isso, buscará apoio teórico nos estudos de Chaves (1988) e Candido (2002).

Palavras-chave: Sexualidade. Infância. Literatura. Conto.

ABSTRACT

The article makes a reflection on the sexuality in the childhood from a tale of the play *Infantile Games* of the writer paraense Haroldo Maranhão. The narrative brings into the background the daily life of a middle-class family and the sexual discoveries of a boy. For this discussion, he will approach Sigmund Freud's theory about the Oedipus Complex and will understand in the narrative the actions of the main character. For this, it will seek theoretical support in the studies of Chaves (1988) and Candido (2002).

Keywords: Sexuality. Childhood. literature. Short story.

INTRODUÇÃO

Uma obra literária possui a função de imitar os sentimentos mais reais possíveis e somente terá seu efeito no público leitor quando retratar sentimentos verossímeis que alcancem sua catársis. Talvez essa seja uma paráfrase daquilo que foi pensado por Aristóteles em *A poética*, mas não devemos esquecer que em todo esse contexto de criação, será o escritor responsável por gerar expectativas no público a partir de segredos que somente ele confia a sua narrativa.

Por isso quando toma um modelo na realidade, o autor sempre acrescenta a ele, no plano psicológico, a sua incógnita pessoal, graças a qual procura revelar a incógnita da pessoa copiada. Noutras palavras o autor é obrigado a construir uma explicação que não corresponde ao mistério da pessoa viva, mas que é uma interpretação deste mistério; interpretação que elabora com a sua capacidade de clarividência e com a onisciência do criador, soberanamente exercida. (CANDIDO, 2002, p. 65).

A personalidade não revelada é o mistério das personagens que nunca o escritor irá declarar totalmente, pois pela própria natureza da personagem, que é a verossimilhança, estes

¹ Graduado em Letras pela Universidade Federal do Pará(UFPA). Mestre em Letras: Linguística e Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutor em Planejamento do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Pará (PDTU/NAEA/UFPA). Professor Adjunto III da Universidade Federal do Pará. Professor permanente e vice-coordenador do Programa do Linguagens e Saberes na Amazônia (UFPA). E-mail: fsmith@ufpa.br

não poderão permitir sentimento de certeza ao leitor, já que são umas leituras do incerto, de um homem real. Assim, os personagens se realizam e se desnudam na narrativa de forma misteriosa e instigante.

A interpretação de um texto literário requer diálogo por vezes no campo da interdisciplinaridade para ser interpretado, teorias de outras áreas possibilitarão clarificar o mistério que está em um campo que exige a bastante de áreas como a Hermenêutica, Psicologia, História, Ciências Sociais e muitas outras áreas de contato.

Neste artigo, o uso de teorias da Psicologia serão fundamentais para interpretar o conto “Como as rãs” de Haroldo Maranhão. A razão disso, se faz necessária pelo fato de haver um apelo do texto ao diálogo com o Complexo de Édipo de Freud. Foi na carta 71 a Fliess, de 15.10.1897, que Freud declarou, a partir de si, que descobriu seus impulsos carinhosos diante da mãe e impulsos hostis diante da figura do pai. A tragédia de Sófocles, centrada na temática do incesto, serve para o psicanalista como “conceito inicial” ao seu estudo em que tem sob análise a sexualidade infantil e que até nossos dias é temática para vários livros.

A catarse é executada na obra de Sófocles em função da própria experiência que cada um possui, através do seu contato com o meio e com o outro. Foi com base nisto que, em umas de suas pesquisas, em proveito do enriquecimento de seu trabalho, Freud realizou uma ampliação do que estava proposto na carta 71. Após uma pesquisa realizada a partir da história do pequeno Hans, que registrou este indivíduo nada mais ser que uma figura de Édipo em criança, que visava à morte do pai para estabelecer uma relação de intimidade com a mãe, porém existia uma relação conflitante em função do afeto e carinho que sentia pelo pai, marcando o início de uma neurose, com sentimentos de ciúme e asco pelo pai.

A rivalidade e a sensação de competição perceptíveis no pequeno Hans, o garoto não conseguia aceitar a idéia de saber que seu pai tocava sua mãe, ocasionando uma profunda angústia e depressão. Estes fatos serviram de material de pesquisa analisados por Freud e contribuíram para a elaboração final de sua obra a respeito da sexualidade.

Ao estabelecer uma comparação do “conceito inicial” do Complexo de Édipo com o conto literário “Como as Rãs”, é imediato perceber o jogo de sentimentos de rivalidade, ódio e repugnância da personagem principal da trama em diálogo com a teoria de Freud. Pois, da mesma forma que o pequeno Hans, estes sentimentos serão parte do imaginário de nosso narrador-personagem.

1. INFÂNCIA E SEXUALIDADE EM *COMO AS RÃS* DE HAROLDO MARANHÃO

A narrativa “Como as rãs” inicia com o depoimento de um menino, sobre o drama de dormir de olho arregalado no escuro e por já ter visto (imaginado ver) elefantes, gatos, cadeiras, bondes, “aquelas coisas se mexendo”, como quando se olha as nuvens e algumas parecem brinquedos, pessoas, árvores e xícaras, ou seja, um turbilhão de imagens que fazem parte do imaginário da criança.

A personagem ouviu rumores, a princípio abafados, que foram crescendo, parecendo uma discussão, mas em voz baixa, no quarto da sua mãe. O menino tomado pela curiosa necessidade em saber o que se passava com os pais, resolveu se encostar na porta do quarto do casal para tentar entender o que estava acontecendo e depara-se com o ato sexual dos pais, atitude mal interpretada, em suas mais diferentes formas pelo garoto.

Em função da extrema estima que sentia pela mãe, o menino acredita estar presenciando uma espécie de agressão, uma suposta violência do seu pai e, com isto, surge uma série de perturbações e questionamentos por parte da personagem principal do conto, que perfeitamente se adequa como exemplos do Complexo de Édipo, instaurado através de sentimentos de ódio, que existe nos indivíduos em sua fase de construção da sexualidade, pois a figura da mãe, sempre será para a criança do sexo masculino, a imagem de mulher indefesa e frágil e o homem assumirá a figura de dominador e carrasco, assim como para as meninas o pai representa a imagem do valente e corajoso herói de obras clássicas e românticas.

Ao amanhecer, a atitude do protagonista é de cobrir de beijos a figura de “mocinha” da narrativa, mas inventada no consciente da criança: a sua mãe. A suposta agressão, entendida pelo protagonista da história, leva o menino a repudiar o ato do próprio pai, como pode ser observada no trecho.

Foi quando de repente senti um estalo forte, e vi direitinho a mãozona do meu pai dar uma bofetada na minha mãe, enquanto ela falava: “bate, bate, bate” e ele então sapecava mais bofetes, pleque, pleque, pleque, e ela gemia, gemia de dor mas pedia mais, e eu de cabeça ardendo, sentindo as pancadas como se fossem em mim, nervoso, confuso, eu tremia de medo, queria fugir, sair correndo para a rua e nunca mais voltar. (MARANHÃO, 1986, p. 23-24).

O sentimento de repugnância pelo pai em contraposição ao padecimento da mãe é visível no trecho seguinte quando o garoto tenta fantasiar e confundir-se com a imagem de cavaleiro e arrancar dos braços de seu próprio pai a sua amada mãe, vítima de maus-tratos.

A minha mãezinha coitada devia estar cansadíssima e com o rosto doendo de tanta

tapona do bruto, que eu não sei como não invadi o quarto e bati nele com toda a minha raiva, que eu só não fiz porque a minha mãe não gritou por socorro e não sei mesmo por que não gritou, que ele batia e batia, mas muito pelo contrário pedia que batesse mais e mais, o que nunca entendi, minha cabeça só faltava explodir, eu voltei para a minha cama e tapei os ouvidos, tapei com força (MARANHÃO, 1986, p. 24).

O Complexo de Édipo é o mais típico exemplo de conflito na fase de transformação do homem; nele se confrontam a forte atração física pela mãe e a rivalidade pelo pai, para além das interdições que a educação e a civilização fazem entrar no jogo. As futuras relações com a mulher ficarão para sempre marcadas por esse fato, se o jovem não for submetido a um sério tratamento. O Complexo de Édipo originará o estado fálico, centrado na zona genital. Esta fase fálica será quebrada pelo tempo de latência. A partir do quarto ano e o quinto ano de idade e a puberdade, alonga-se o tempo de latência durante o qual as pulsões sexuais parecem mais ou menos obliteradas. O amor sexual pela mãe se reduz, transformando-se num amor menos físico. O sentimento de amor e rivalidade, que o filho sente pela figura do pai se localizam no mesmo plano, resultando em um comportamento ambivalente do adolescente que pode por vezes ficar em suspenso por toda sua existência.

A consciência de inocência é um ponto de grande importância levantado no texto, é percebida através da fala da personagem principal da história, pois o narrador já está em uma fase adulta contando o que teria se passado em sua vida. Estaria lembrando uma cena que ficou marcada em sua memória, permitindo ao leitor ter noção do impacto causado naquele momento, pois ainda não tinha noção alguma a respeito de sexualidade. O sentimento de proteção do filho diante da mãe irá revelá-lo corajoso, imaculado e preocupado com o bem-estar de sua indefesa amada, que precisa ser protegida. Então são vindos à tona, sentimentos conflitantes: ódio, medo, falta de consciência, angústia, dúvida e outras percepções que fazem do protagonista um indivíduo confuso em sua própria consciência e razão, apesar de o narrador tentar, no início do texto, deixar marcada a imagem de um adulto machista e impetuoso.

Nunca fui dessas crianças que choram de noite para chamar atenção. Eu, não, agüentei firme o meu sarampo, doer, não doía, apenasmente não encontrava jeito de dormir. Mas quando que eu ia incomodar minha mãe?, minha tia, a avó?, acordar as pessoas de casa como faziam o Lauro e o Dinho? Não ia adiantar mesmo, ia? (MARANHÃO, 1986, p. 21).

Medo de escuro foi coisa que nunca senti, feito o Lauro, que se mija de medo se não deixam uma luz acesa no corredor, que ele pensa que luz espanta fantasma, ora espantar! que se fantasma atravessa parede como é que vai fugir de luz? Mas o Lauro sempre teve dessas bobagens, grandíssima bobagem, que mal ele dormia vinha nossa avó e apagava a lâmpada, que ela dizia que nós não éramos sócios da Pará Elétrica. (MARANHÃO, 1986, p. 22).

Na origem do aparelho psíquico, há uma suposição delirante das mães e dos pais que acham seus filhos maravilhosos, espertos, inteligentes, falantes e até indefesos, desta forma enche-os de proteção, de cuidados e de zelos exagerados. Sendo assim, tornam-se seus ídolos mais tarde, juntam-se a isso a lei e o desejo. Na medida que aparece a lei, surgem os limites e a criança deixa de ser, numa perspectiva lacaniana que não adotaremos, “gozante” e se coloca como “desejante”, isso ocorre quando ela incorpora a condição da lei. Assim, a criança tem que mediar seu desejo pela linguagem, submetendo-se a um modo possível de realização desses desejos. Os pais fazem isso acontecer naturalmente, pois a criança não pode ter usufruto pleno, mas subjugar-se a uma série de princípios e é o pai que transmite esses valores com sua função de se interpor a esse imediatismo.

Eu queria fazer alguma coisa para acabar com o sofrimento da minha mãe, coitada, ali naquela triste posição, fazendo uma força danada e ainda gemendo de tanta dor, mas ele não, ele, o durão, que se arrebentasse, mas elazinha, coitadazinha da minha mãe, padecendo e gritando cada vez mais alto, que se eu estivesse dormindo seria bem capaz de acordar, que agora os gritos eram muito altos, que só não acordavam o Lauro e o Dinho porque eles têm mesmo sono de defunto, mas talvez a Tia Dulce tivesse acordado. Minha cabeça estava numa confusão tremenda, quis correr para o quarto da Tia Dulce e pedir socorro, mas ao mesmo tempo tinha a impressão de que aquilo era e não era dor. (MARANHÃO, 1986, p. 23).

A partir do momento em que a mãe passa a investir na criança, como sua protetora, as coisas podem se objetivar, pois esta passa ser a mãe fálica, que detém o objeto da falta. É preciso entrar uma terceira figura para acabar com a relação narcísica e incestuosa entre mãe e filho. A figura paterna representa esse corte na relação mãe e filho.

O que está em jogo na função paterna é a lei da proibição do incesto; lei psíquica que dá condições ao indivíduo de entrar numa cultura de leis, porque não há lei sem cultura, nem cultura sem lei, é neste momento que se percebe a clara intenção do narrador em criar personagens em “Como as rãs” capazes de demonstrar esse conflito existente nessa fase em que a criança está em seu processo de construção sexual e a forma pela qual essas questões precisam ser trabalhadas pelo texto literário.

Em um determinado momento da narrativa há uma fala do personagem principal quase como um pedido de “socorro”, como se tentasse interferir no ato sexual dos pais. Resultado, talvez, desse sentimento imediato de repugnância pelo próprio pai, fazendo-o pensar em ser um escudeiro que irá enfrentar seu inimigo, ou um cavaleiro que precisa salvar sua dama que se encontra em perigo e deve lutar, pois o combate é a única saída para o mocinho, que se sente torturado e desonrado ao ver a amada sendo tomada de forma tão brutal pelos braços de outro. Desta forma, percebe-se a profundidade de discurso que é atingida pelas personagens

de “Como as rãs” quando o narrador cria imagens que possibilitam uma leitura rica, por meio de uma linguagem direta e, com efeito, imediato no público-leitor.

Foucault (1984) ao fazer uma leitura do *Édipo-Rei*, de Sófocles, concorda com as ideias de Jean-Pierre Vernant e Vidal-Naquet, e nos possibilita outro ponto de vista diante da obra *Édipo-Rei* e do conto “Como as rãs”, uma leitura que irá procurar entender a ligação de Édipo e Jocasta como uma relação entre poder e saber, não apenas como uma temática do desejo incestuoso, mas como uma relação social coletiva de domínio. O que existe em *Édipo-Rei* seria a comprovação da existência de uma prática jurídica e de um determinado modo de produção de verdade, transferindo o complexo para um nível coletivo ao invés de individual, em que poder e saber serão os pontos principais para se entender a sociedade.

A família burguesa como modelo de toda e qualquer família; a moralização da classe operária como efeito estratégico de uma política que, intensificando o cuidado com o corpo, intensifica a eficácia da dominação. A burguesia é, assim, na análise de Foucault, um “foco hegemônico”, onde se origina historicamente o que designamos como “sexualidade” e cuja generalização enquanto dispositivo é um fato político dos mais fundamentais no decorrer do século XIX. (CHAVES, 1988, p. 109-110).

Essa visão de poder e saber se reafirma quando Foucault analisa o pensamento de Deleuze e Guattari, em que a relação ao triângulo edipiano será uma forma de “controle”, de “contensão do desejo”, referindo-se à estrutura histórica da família, em que demonstra a mãe como a primeira instância na formação familiar. As reações encontradas no protagonista de “Como as rãs” talvez seja nada mais que o rumor da contensão do desejo, a voz da relação de poder da sociedade, da família, e dos mais variados poderes diante da questão sexual na sociedade, revelando o exercício do poder dominante.

Foucault, em *A Vontade de Saber*, apresenta como ponto inicial entender a questão da sexualidade a partir dos adolescentes, das crianças e mulheres. Observa que o sexo é disseminado pela Burguesia como “temor que precisa de controle”, então apresenta três ordens de problemas, que podem ser os responsáveis pela difícil introdução da sexualidade nas camadas populares, o controle de natalidade, o controle judiciário e médico das perversões e a problemática da saúde e de suas condições de funcionamento. Com isso o estudioso deixa evidente o seu pensamento diante da obra de Sófocles como um testemunho das práticas jurídicas gregas, da mesma forma como talvez se possa entender o conto “Como as rãs”, que seja um texto que dialogue com o seu público leitor, em uma relação estabelecida de sexualidade com poder e saber enquanto fenômenos sociais.

“Controle” tem, em Foucault, o sentido restritivo de vigilância sistemática, contínua,

que incide tanto a nível dos corpos como da própria espécie humana. Mais ainda: tal controle se concentra na base da constituição de saberes para quem a observação meticulosa e o cuidado permanente são fundamentais. Daí que o controle médico, jurídico, pedagógico, não visa a reprimir, mas a intensificar o cuidado com os prazeres e as sensações. Buscando normalizá-lo e, ao mesmo tempo, com pretensão de prevenir as possíveis transgressões. O conceito que melhor exemplifica essa idéia de um “cuidado” e de um “controle” não-repressivos é o de exame (médico, judiciário, pedagógico, etc.), ritual de poder que possibilita, em uma mesma operação, controlar e qualificar os indivíduos em referência as normas. (CHAVES, 1988, p. 108).

Em “Como as rãs” o que se percebe é a criação de um espaço familiar, apresentando a família, a relação de sentimento dos membros que a compõem, as proibições, as transgressões, a doença, a imaginação, a inocência infantil, o mundo social desse ambiente familiar, supostamente de classe média. Nesse espaço uma criança irá participar do julgamento dos seus próprios valores construídos; valores esses que foram instituídos por seus pais em nosso menino-personagem, transformando-o em uma espécie de vigilante e juiz social diante da questão da sexualidade, reprimindo o “ato” daqueles que “o reprimem” no seu processo de formação sexual.

Quando se pega sarampo, não sei o que dá na gente, uma inquietação, umas coceiras, de noite não se consegue sossegar. Pelo menos comigo, quando tive sarampo cabeceava de sono, queria dormir mas não dormia, ficava horas de olho arregalado no escuro, vendo elefantes, gatos, cadeiras, bondes, aquelas coisas se mexendo, como quando se olha as nuvens e algumas parecem brinquedos, pessoas, árvores, xícaras (MARANHÃO, 1986, p. 21).

Me encostei na porta entreaberta e ouvi direitinho a minha mãe gemer: “Ai! ai!, ai!” Gemia tão alto que me assustei, parecia estar tendo um ataque, sentindo muita dor de tanto que ela gemia. Quase que entro no quarto para ver o que acontecia, que ela estava tendo alguma coisa, que estava, estava, alguma dor. Mas eu, hein!, que o meu pai podia ralar e até me bater. Foi quando ela quase gritou, a minha santa mãezinha, e o meu pai fez um bruto psiú que eu não gostei nada, ora bolas!, se ela gritava era porque alguma coisa doía e ele não fazia nada, só dizia psiú, nem sei já por que psiú, que elazinha só fazia gemer de dor, coitada. Aí eu vi ele pegar o travesseiro e pôr na cara da minha mãe. Então eu passei a ouvir bem baixinho os gemidos, mas também, pudera!, com toda aquela abafação no rosto, que podia muito bem sufocar ela, até matar. (MARANHÃO, 1986, p. 22).

Por fim, deve-se citar que nosso protagonista de “Como as rãs” assume o papel de direito a questionar a figura do pai e quase enfrentá-lo como um agressor. (*ora bolas!* Maranhão, 1986). As falas do garoto revelam uma postura de indignação de não poder ter o direito de fato a intervir (...*Então eu passei a ouvir bem baixinho os gemidos, mas também, pudera!, com toda aquela abafação no rosto, que podia muito bem sufocar ela, até matar.* Maranhão, 1986, p. 22). O fato é que nosso personagem é levado a vários questionamentos internos que promovem uma rivalidade diante da figura paterna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto permite ao leitor encontrar-se no mundo imaginário do escritor Haroldo Maranhão a partir de suas próprias experiências. Há uma interatividade de vários elementos como conhecimento, experiências, prazer, amor e outros princípios. Estes, através de uma articulada linguagem apontarão para o merecido reconhecimento e valor literário de uma obra.

A estrutura narrativa de um texto e os elementos que a compõem se unem como em um processo de costuras. Um exemplo disto são as personagens de cânones literários que possuem valor reconhecido, estas emitem idéias ao leitor de uma ficção próxima da sua realidade, fazendo-nos avançar para os mais variados campos, como o da Psicologia, permitindo-nos ter noções do subconsciente e inconsciente, para entendermos melhor a relação do homem com o espaço.

O artigo buscou discutir o universo sexual da família, com a defesa de opiniões, colocações e embasamentos teóricos a respeito da sexualidade, valorizando a simbologia da sexualidade, diferenciado-a de genitalidade, além de ter se voltado para a observação do auto-erotismo como inseparável da natureza do homem. A observação do homem em sociedade e da criança como elementos sociais responsáveis por suas ações e pela imagem que constroem no momento em que buscam encontrar um equilíbrio entre o psíquico e o social.

Ao analisar o artigo “Com as rãs” percebe-se a ambigüidade de sentidos a partir da narrativa de um garoto curioso e assustado. O contato com experiências sexuais infantis possibilita ao leitor inserir-se no universo da criança e do adolescente enquanto objeto de análise do homem. Talvez esta proposta possa encontrar respostas através de reflexões coerentes, por meio de uma relação do lúdico com a realidade.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. *A Literatura e sociedade. Estudos de Teoria e História Literária*. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

CHAVES, Ernani. **Foucault e a Psicanálise**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

CUNHA, Helena Parente. **Mulheres Inventadas 1: visão psicanalítica, descompromissada e interdisciplinar de textos na voz masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DOVER, Kenneth James. **A homossexualidade na Grécia Antiga**. Trad. Luiz Sérgio Krausz. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FAUSTINO, Mário. **Poesia-Experiência**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Volume XIII. Totem e Tabu e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1969/1996

FRY, Peter e MACRAE Edward. **O que é Homossexualidade**. São Paulo: Brasiliense, s.d.

VIOLÊNCIA E LIBERDADE NA INFÂNCIA: UMA LEITURA DE CONVERSA DE BOIS DE GUIMARÃES ROSA E ESTÓRIA DA GALINHA E DO OVO DE JOSÉ LUANDINO VIEIRA.

Liliane Batista Barros¹

RESUMO

No presente artigo pretendemos analisar dois contos do sistema literário das literaturas de língua portuguesa, *Conversa de Bois* de Guimarães Rosa e *Estória da Galinha e do ovo* de José Luandino Vieira, com o objetivo de apontar a violência e a busca pela liberdade vivenciada pelas crianças nas duas narrativas. A nossa análise sustenta-se no aporte teórico de SCHØLLHAMMER (2013) acerca da violência, em LORENZ (2002) e BOSI (2002) sobre a resistência. Verificamos que os dois autores tem semelhança no trato dado a resistência tanto pelo tema quanto pela escrita e no fato de que as crianças resolvem os conflitos de duas formas: Tiãozinho com o auxílio dos bois em Guimarães Rosa e Beto e Xico com o respeito a tradição sem auxílio de ninguém.

Palavras-Chave: Contos. Guimarães Rosa e Luandino Vieira. Violência. Infância.

ABSTRACT

In this article we intend to analyze two short stories of the literary system of the Portuguese - speaking literatures. And the egg of narratives. Our analysis is based on the theoretical contribution of SCHØLLHAMMER (2013) on violence, in LORENZ (2002) and BOSI (2002) on resistance. We verified that the two authors have similarity in the treatment given to the resistance both by the theme and the writing and in the fact that the children solve the conflicts in two ways: Tiãozinho with the aid of the oxen in Guimarães Rosa and Beto and Xico with the respect to the tradition without help from anyone.

Keywords: Contos. Guimarães Rosa and Luandino Vieira. Violence. Childhood.

INTRODUÇÃO

A leitura que pretendemos fazer aqui é sobre a violência e a resistência em que as crianças são vítimas nos dois contos que analisaremos. Para melhor compreensão da análise vamos apresentar alguns conceitos sobre violência.

Segundo Karl Erik Schøllhammer (2013), se a literatura traz a temática da violência, é porque utiliza a violência como o limite da comunicação, especialmente pelo fato de que o diálogo é impossível em situações limites, assim, desnuda a violência, que pode promover o início de uma comunicação.

Quando a violência se articula na fronteira da capacidade expressiva da linguagem e quando a transgressão desse limite é idêntica à capacidade de ressimbolizar aquilo que foi excluído pela lei do discurso, inicia-se uma comunicação poética entre o real

¹ Doutora pela UFPA, professora do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Pará. liliane.barros@unifesspa.edu.br

e o ficcional, entre o verdadeiro e o falso, entre o representado e o imaginado, entre o universal e o particular e entre o público e o privado. (SCHØLLHAMMER, 2013, pp. 125-126).

Ao se dispor a trabalhar a violência no texto literário, os autores demonstram a escolha do caminho da resistência. Federico Lorenz (2002) trata a resistência como a luta e o esforço coletivo, que nem sempre está ligada à luta armada, mas pode ser compreendida no enfrentamento do forte contra o fraco, da justiça contra a injustiça. A épica da resistência, que pressupõe o enfrentamento entre o forte e o fraco, o justo e o injusto, o vencedor e o derrotado é reforçada pela imagem do poderoso com características malignas. A resistência aparece, ainda, no discurso fundador da nação fortemente vinculado à questão identitária, esta por sua vez ligada às recentes lutas de libertação nacional (como é o caso de Angola em que a Guerra de Libertação é cultuada como o momento de vitória do povo, criando uma forte ligação com a angolanidade). Outra questão abordada é em relação à resistência derrotada que coloca o perdedor como vencedor moral, mas para que isso aconteça é necessário vincular a resistência à memória.

De allí que si bien las resistências no pueden analizarse apartadas del auge de las memorias, deberíamos hacerles justicia y pensarlas, como toscamente intentamos senãlar al comiezo de estas líneas, enmarcadas en tradiciones y marcos conceptuales más antiguos. Pero en tanto las memorias se han asociado desde medianos del siglo XX sobre todo a la experiencia de las víctimas, y dicha resistencia a la voluntad de memoria y justicia, es lícito preguntarnos hasta qué punto esta matriz histórico-cultural há teñido el concepto. Manteniendo, tal vez, su carácter identitário, su imagen de fuerza, de reservorio y refugio, pero limando su fuerza prospectiva y revolucionaria. (LORENZ, 2002, p.17).

O autor chama atenção para a derrota dos movimentos emancipatórios no século XX diante das forças econômicas e propõe pensarmos as resistências historicamente, que seria estudar os projetos e identidades históricas a partir das realidades atuais. “Entonces un sinónimo de ‘resistencia’ es ‘futuro’. Y assumida esta idea, hay allí una pregunta ineludible acerca de nuestro lugar como investigadores, y que nos obliga a repensar los critérios de legitimación del saber que también se impusieron en tiempos de derrota.” (p. 18). Essa concepção de resistência como futuro a partir do lugar do investigador nos remete à questão ética e, a esse respeito, Alfredo Bosi (2002) nos lembra que resistência é conceito ético e não estético e, no sentido mais profundo, é a “força de vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia. O cognato próximo é *in/sistir*; o antônimo familiar é *de/sistir*.” (p. 118). Vinculada à literatura, a resistência pode seguir dois caminhos, que não se excluem necessariamente: a que se dá como tema e a que se dá como processo inerente à escrita.

Na concepção de Bosi (2002, p. 120), o caminho é criar um narrador que se “põe a explorar uma força catalisadora da vida em sociedade: os seus *valores*”. Esse valor deverá estar no fim da ação e se sobrepõe aos antivalores exemplificados pelo autor como: liberdade e despotismo; sinceridade e hipocrisia, entre outros. Eles seriam exprimíveis em imagens, gestos, figuras timbres de voz, articulados no interior da narrativa e os valores têm compromisso com a verdade de sua representação.

A escrita trabalha não só com a memória das coisas realmente acontecidas, mas com todo reino do possível e do imaginável. O narrador cria, *segundo o seu desejo*, representações do bem, representações do mal ou representações ambivalentes. Graças à exploração das técnicas do foco narrativo, o romancista poderá levar ao primeiro plano do texto ficcional toda uma fenomenologia de resistência do *eu* aos valores ou antivalores do seu meio. Dá-se assim uma subjetivação intensa do fenômeno ético da resistência, o que é a figura moderna do herói antigo. Esse tratamento livre e diferenciado permite que o leitor acompanhe os movimentos não raro contraditórios da consciência, quer das personagens, quer do narrador em primeira pessoa. (BOSI, 2002, pp. 121-122).

Bosi ainda nos lembra que os ficcionistas podem eleger esteticamente tudo que a ideologia dominante renega ou ignora, ao trabalhar essas questões na elaboração do texto literário ao escolher “modos próprios de realizar esses valores.” (BOSI, p. 123). Essas escolhas muitas vezes são diferentes dos modos de representação dos mesmos valores defendidos por outros homens engajados, e o tratamento diferenciado dado a esses valores no texto literário podem angariar críticas.

O crítico brasileiro identifica que a resistência como tema tem origem entre 1930 e 1950, período em que os intelectuais engajados se opõem ao nazismo e ao fascismo, a produção narrativa passa a ter o compromisso ético da resistência e a escrita ficcional aproxima-se da linguagem da comunicação como o uso da prosa jornalística por alguns autores. O livro *Sagarana* é publicado em 1946 e Guimarães Rosa vivenciou o início da Segunda Guerra Mundial quando era embaixador na Alemanha. O termo resistência nesse período aproxima-se dos termos cultura, arte, narrativa e, no pós-guerra, o existencialismo junta-se ao marxismo numa arte empenhada e se universaliza na cultura do existencialismo. Outra forma de resistência ocorre na escrita que, a princípio, foi antiburguesa na negação da ideologia dominante e há ainda aquelas cuja escrita provoca a tensão por ir na contramão do estilo e mentalidades dominantes. Nos dois contos que analisaremos podemos encontrar estas duas formas de resistência, tema e escrita, pelo assunto abordado e pela ruptura com as normas vigentes ao trazer para a escrita a sintaxe da oralidade.

Quem diz escrita fala em categorias formadoras do texto narrativo, como o *ponto de*

vista e a estilização da linguagem. Vejo nesses dois processos uma interiorização do trabalho do narrador. A escrita resistente (aquela operação que escolherá afinal temas, situações, personagens) decorre de um *a priori* ético, um sentimento do bem e do mal, uma intuição do verdadeiro e do falso, que já se pôs em tensão com estilo e a mentalidade dominante. (BOSI, 2002, pp. 129-130).

O autor recorre ao conceito de tensão originário do herói problemático de Lukács e estendido por Lucien Goldman às relações entre romance e classe, para propor que a resistência na narrativa se dá na tensão entre eu/mundona escrita romanesca, que ultrapasse a simples questão social ou ideológica do homem médio “A escrita de resistência, a narrativa atravessada pela tensão crítica, mostra, sem retórica nem alarde ideológico, que essa ‘vida como ela é’, é quase sempre, o ramerrão de um mecanismo alienante, precisamente o contrário da vida plena e digna de ser vivida.” (BOSI, 2002, p. 130). A partir desses pressupostos, o autor aponta as seguintes modalidades de escrita da resistência: a satírica e a paródica; a utilização da mítica; a lírica no entrelaçamento da memória e da imaginação; e a utopia cujo projeto de resistência é a projeção no futuro. A utopia é outra marca ideológica presente no conto de Luandino como veremos mais adiante.

A resistência é um movimento interno ao foco narrativo, uma luz que ilumina o nó extricável que ata o sujeito ao seu contexto existencial e histórico. Momento negativo de um processo dialético no qual, o sujeito, em vez de reproduzir mecanicamente o esquema das interações onde se insere, dá um salto para uma posição de distância e, deste ângulo, se vê a si mesmo e reconhece e põe em crise os laços apertados que o prendem à teia da instituição. (BOSI, 2002, p. 134).

1. AUTORES E OBRAS: ENGAJAMENTO E RESISTÊNCIA POLÍTICA E LITERÁRIA

Em 1946 era publicada, pela Editora José Olympio, uma coletânea de contos com o título de *Sagarana* que introduz um novo fazer literário pela inovação da narrativa que traz para o texto narrativo a arte da oratura própria dos contadores de histórias. Guimarães Rosa produz suas narrativas repletas de bichos, plantas, rios e personagens com quem nos identificamos. Mas o que nos chama a atenção é a alegria de viver dessa *gentinha capioa* que apesar dos “desconformes” da vida acredita na felicidade e suas carências, suas crenças e seus valores são postos e revelados ao leitor que se reconhece nessas personagens. O enredo é construído pelo entrelaçar de várias estórias e nesse tecer de fios narrativos partimos para o mundo sertanejo onde o que importa é a travessia. A atitude de Rosa exemplifica a postura no autor engajado pois enquanto a maioria dos ficcionistas do período localizavam suas obras nas cidades metropolitanas, o autor escolhe o interior de Minas Gerais como espaço ficcional e dá

voz ao sertanejo para que narre suas estórias.

Anos após o lançamento de *Sagarana*, a coletânea atravessa o mundo e vai chegar às mãos de novo escritor, José Luandino Vieira, que lê a obra na prisão em Luanda, Angola, e encontra em Rosa a solução que procurava para construir o texto literário com a linguagem valorizada do falar do musseque. Em 1961 é lançado um livro com três contos intitulado *Luuanda* já com o texto hibridizado do português com o quimbundo. Os contos foram escritos no pavilhão prisional da PIDE (Polícia Internacional em Defesa do Estado) em Luanda. Em 1964 a obra recebe o prêmio Mota Veiga e, em 1965, o Grande Prêmio de Novelística da Sociedade Portuguesa de Escritores. O governo português não admitia que um “terrorista” da então colônia portuguesa recebesse um prêmio e como punição, a Sociedade Portuguesa de Escritores foi dissolvida, por decreto, e três de seus membros foram presos. Luandino continuou preso até o ano de 1972 no campo de concentração de Tarrafal no Arquipélago de Cabo Verde. Então, vai para Lisboa em regime de prisão domiciliar, até a Revolução dos Cravos, em 1974, que além de libertar Portugal do regime ditatorial, promoveu a libertação das colônias africanas do domínio português.

A linguagem utilizada e a temática com a valorização da cultura angolana são as principais características da obra de Luandino que usa deste subterfúgio como resistência a imposição portuguesa nas duas vertentes apontadas por Bosi. Nesse aspecto, temos o diálogo com Guimarães Rosa, pois Luandino foi escolher na fala e cultura popular a fonte para compor seus contos.

2. OS NARRADORES EM CONVERSA DE BOIS E ESTÓRIA DA GALINHA E DO OVO

Conversa de Bois é o oitavo conto do livro *Sagarana* que tem como personagem principal Tiãozinho, menino guia do carro de bois, vítima da violência do padrasto. A narrativa é construída a partir da viagem que leva o corpo do pai do menino para o cemitério. O condutor do carro é Agenor Soronho, padrasto de Tiãozinho, homem mau, que também morre no final. A *Estória da Galinha e do ovo* é o terceiro e último conto da coletânea de Luandino e narra a disputa de Bina e Zefa pelo ovo da Cabíri, vários representantes do governo português opinam na disputa, a polícia chega com violência e é vencida pela astúcia das crianças e o conto termina com a reconciliação entre as vizinhas e a doação do ovo para Bina.

O conto *Conversa de Bois* inicia com um diálogo entre um contador de estórias e seu

ouvinte a narrative transita entre Tiborna e a Irara Risoleta. Nessa conversa inicial discutem acerca da fala dos bichos e a licença do recontar *acrescentado ponto e pouco*. A *Estória da Galinha e do ovo* tem a voz de um único narrador que está envolvido naquilo que conta e pertence à tradição do *griot*². Esse conto pertence ao mi-soso³ ou missosso, por ter uma estrutura fixa: começam e findam da mesma forma.

A estória da galinha e do ovo. Estes casos se passaram no musseque Sambizanga, nesta nossa terra de Luanda. Foi na hora das quatro horas. (VIEIRA, 1999, p.125).

Minha estória. Se é bonita, se é feia, vocês é que sabem. Eu só juro não falei mentira e estes casos passaram nessa nossa terra de Luanda. (VIEIRA, 1999, p. 153).

Em *Conversa de Bois*, ela é iniciada por um narrador preocupado em justificar a fala dos bois e busca a verdade na tradição oral e no poder de seu testemunho. As argumentações são buscadas na oratura e nos contos de fadas cuja origem também é popular:

Que já houve um tempo em que eles conversavam, entre si e com os homens, é certo e indiscutível, pois que bem comprovado nos livros das fadas carochas. Mas, hoje-em-dia, agora, agorinha mesmo, aqui, ai, ali, e em toda a parte, poderão os bichos falar e serem entendidos, por você, por mim, por todo o mundo, por qualquer um filho de Deus?! (ROSA, 1991, p.405).

Em *Conversa de Bois*, o narrador usa a estrutura do contador de estórias ao localizar o leitor no local e hora em que os fatos ocorreram assim como o *era uma vez* dos contos de fadas que também tem origens nas estórias orais:

E começou o caso, na encruzilhada da Ibiúva, logo após a cava do Mata-Quatro, onde, com a palhada de milho e o algodão de pompons frouxos, se truncam as derradeiras roças da Fazenda dos Caetanos e o mato de terra ruim começa dos dois lados; ali, uma irara rolava e rodopiava, acabando de tomar banho de sol e poeira — o primeiro dos quatro ou cinco que ela saracoteia cada manhã. (ROSA, 1991, p.405).

Seriam bem dez horas, e, de repente, começou a chegar — nhein...nhemhein...renheinhein... — do caminho da esquerda, a cantiga de um carro-de-bois. (ROSA, 1991, p.405) (os grifos são nossos).

É possível observar que nas duas transcrições a narrativa é iniciada com uma localização do lugar e hora em que os fatos ocorreram. Os narradores estão em outro espaço e

² Héli Chatelain, missionário suíço, que no final do século XIX, e início do XX esteve em Angola e recolheu em uma antologia contos populares angolanos, traz na introdução dessa antologia uma classificação do folclore angolano. CHATELAIN, Héli. *Contos populares de Angola*. Lisboa: Agência-geral do Ultramar, 1964

³ O misosso é introduzido pelo verbo Ku-ta, que significa “contar, “falar”, “expor” o que significaria “por uma estória”, assim o contador inicia a narrativa com “Vou por uma estória” e o auditório responde “Venha ela” (Diiize). Quanto ao encerramento, Óscar Ribas “No encerramento, diz-se: ‘Já expus (Ngateletele) a minha estoriázinha. Se é bonita, se é feia, vocês é que sabem.’ Quando a história é pequena, finaliza-se: “uma criança não põe uma história comprida, senão nasce-lhe um rabo!” CHATELAIN, Héli. *Contos populares de Angola*. Lisboa: Agência-geral do Ultramar, 1964.

tempo na narrativa, e fazem a analepse para contar a estória ocorrida em um tempo anterior. Para dar o tom de verdade, localizam o lugar e a hora em que os fatos aconteceram e com isso angariam a confiança do leitor. Em *Estória da Galinha e do ovo* o contador está dentro da estrutura tradicional, igriot, e localiza o lugar do caso, que é o musseque Sambizanga, favela localizada em Luanada: “A estória da galinha e do ovo. Estes casos se passaram no *musseque Sambizanga, nesta nossa terra de Luanda*. Foi na hora das quatro horas.” (VIERA, 1991, p.125)

Se tomarmos o verbo do fragmento de *Sagarana*, o verbo *seriam* no imperfeito do indicativo conduz à intemporalidade da coisa narrada e remete ao *era uma vez* dos contos de fadas e há uma preocupação em marcar a hora. Já no fragmento de *Luuanda*, a presença do contador e da estrutura dos contos tradicionais, o mi-sosso, estão nesse presentes seguido marca do tempo, passado e a localização espacial, conforme já destacamos. O fato de os narradores manipularem o tempo nos contos e introduzir lentamente os fatos marcados em *E começou o caso* (VIERA, 1991, p.405) *começou a confusão* (VIERA, 1991, p.125) cria uma expectativa no leitor que é aumentada especialmente em *Conversa de Bois*, com diálogo entre o contador e seu ouvinte, a apresentação da irara e a introdução do carro de bois pelo onomatopéia. Essa expectativa também é marca no início da *Estória da Galinha e do ovo* com o prólogo da comparação da chegada de uma tempestade. Também temos a marca do tempo mágico pela locução *de repente*, que tem a função de interromper o fato e modificar o curso dos acontecimentos. Em Guimarães Rosa, isso se dá no início do conto, em Luandino essa marca aparece somente quando Cabíri liberta-se dos policiais e é justificável por ser o momento em que os homens estão de volta do trabalho e todos podem testemunhar o vôo de liberdade da galinha. Os fatos narrados estão no passado e passam a fazer parte da memória coletiva, como exemplo, a ser seguido de como agir em situações limites para resistir a opressão e permitir a liberdade com as armas que cada um possui. Nesse sentido, a violência da qual a galinha e Tiaõzino são vítimas por causa de um sistema de exploração pela força, termina com a morte do opressor em Rosa e com a liberdade da galinha em Luandino. O menino e os bois são explorados por Agenor que é a representação dos opressores do interior do Brasil e o recado é claro: só a união entre os fracos leva à liberdade. O mesmo caso podemos considerar no conto angolano em que as crianças compreenderam que os policiais não as observavam e que poderiam agir impunemente e deram o exemplo aos adultos de que só o respeito as tradições a união de todos poderia possibilitar a liberdade. Assim, Zefa compreende a lição dada pelas crianças e decide dar o ovo a Bina pondo fim à disputa entre as duas.

A modificação do destino das personagens nos dois contos é antecipada pela marca temporal do *de repente* que remete ao improvável que ao tornar-se realidade possibilita o devir, o imprevisível, a mudança só ocorre a partir da ação e esta é resultado da força que vem do interior das personagens, em Rosa, e da astúcia e da tradição, no caso de Luandino.

Seriam bem dez horas, e, de repente, começou a chegar — nhein...nhemhein...renheinhein...— do caminho da esquerda, a cantiga de um carro-de-bois. (ROSA, 1991, p.405) (os grifos são nossos).

E como cinco e meia já eram, e o céu azul não tinha nem uma nuvem daquele lado sobre o mar, também no voo dela na direção do sol só viram, de repente, o bicho ficar um corpo preto no meio, vermelho dos lados e, depois, desaparecer na fogueira dos raios do sol. (VIERA, 1991, p.152) (grifo nosso).

São os bois que revelam a violência que a criança sofre, mas para isso é necessário que narrem as histórias e apresentem-se. Eles também são vítimas da violência do homem e, talvez por isso identifiquem-se com a criança.

– Estamos todos pensando queném homem?...
 Você, o-que-gosta-de- pastar-à-beira-da-cerca-do-pasto-das-vacas?!... —Sou boi Brabagato. – E-o-que-deita-para-se-esconder-no-meio-do-meloso-alto?
 – Sou boi Namorado.
 – E o boi-da-noite-que-saiu-do-mato? Boi Brilhante, boi Brilhante?!... Que foi que ele disse?...
 “Estou caçando e não acho... Mas não vamos pensar como o homem... Esperem... Ainda não encontrei aquilo...”
 – O quê?... “só o que for manso e o que for bonito... Também, assim, não posso... Não sei o que é que o carro diz, gritando tanto... só os cavalos podem entender o carro”... (ROSA, 1991, p. 411).

Em *Estória da galinha e do ovo* a galinha também fala, mas diferente do conto de Rosa, os meninos aprenderam a falar com bichos através dos ensinamentos do mais velho vavô Petelu. Assim, as crianças puderam entender o que a galinha dizia:

A galinha queria lhe fazer pouco, os olhos dela, pequenos e amarelos, xuculavam na doan, a garganta do bicho cantava dizendo:...ngala ngó ku kakela ká...ká...ká...kakelá, kakelá (VIERA, 1991, p.127)

– A galinha fala assim, vavó:

Ngëxile Kua Zefa
 Ngala ngó Ku Kakela Ka...ka...ka...kakela, kakela...
 E então Xico, voz dele parecia era canção, junto no amigo e os dois começaram cantar imitando mesmo Cabír, a galinha estava burra, mexendo a cabeça, ouvindo assim sua igual a falar mas nada que via ...ngëjile Kua ngan Bina Ala kiá ku kuata kua...kua...kua...kuata, kuata! (VIERA, 1991, p.135).

Em *Conversa de Bois* há outra estratégia utilizada na narrativa que é a passagem do foco narrativo para a irara Risoleta que, segundo o narrador, foi quem contou essa história a

ele, Timborna. Assim, o narrador isenta-se da verdade da coisa narrada, pois ouviu de outro e está a contar como o que lhe foi narrado, *acrescentado ponto e pouco*, conforme afirmamos anteriormente. Também o narrador principal de *A estória da Galinha e do ovo* diz ser Sô Zé da quitanda quem viu passar seja Zefa rebocando miúdo Beto. Os dois narradores convocam outras personagens a participarem e testemunharem o que vai ser narrado nas duas obras e dão valor ao testemunho e, com essa atitude, fazem da narrativa um fato coletivo e não a estória de uma personagem apenas.

Maneira seja, pôde instruir-se de tudo, bem e bem. E, tempo mais tarde, quando Manuel Timborna a apanhou, -Manuel Timborna dormia à sombra do jatobá, e o bichinho veio bisbilhotar, de demasiado perto, acercado bentinho azul que ele usa no pescoço, — ela só pôde recobrar a liberdade a troco da minuciosa narração. (ROSA, 1991, p.407).

Sô Zé da quitanda tinha visto passar Zefa rebocando miúdo Beto e avisando para não adiantar falar mentira, senão ia pôr mesmo jundungo na língua. (LUANDINO, 1999, p.125).

Como a narrativa começa *in-media-res*, os narradores retomam os fatos que aconteceram antes para localizar o leitor e conduzi-lo na narrativa. A personagem principal é a galinha Cabíri e é em torno do ovo posto por ela que a narrativa se desenvolve. Os opositores são os representantes do governo que tentam resolver a disputa entre Zefa e Bina até que chega a polícia que quer levar a galinha com eles. Se o voo da galinha é a metáfora da liberdade de todos, a polícia representa o governo Português que é o opressor do povo angolano. O conto é iniciado com a ação de Beto que ao ver a galinha presa recorda-se da conversa que ouviu entre a mãe e o pai e toma a decisão de chamar a mãe para fazer a denúncia. Após o narrador explicar e contextualizar o leitor retorna ao exato momento em que havia parado o conto:

Mas, nessa tarde, o azar saiu. Durante toda manhã Cabiri andou passear no quintal, na ruas, na sombra, no sol, bico aberto, sacudindo a cabeça ora num lado, ora noutro, cantando pequeno na garganta, mas não pôs o ovo dela.

E assim, quando miúdo Beto veio lhe chamar e falou a Cabiri estava presa debaixo de um cesto na cubata de nga Bina e ele e Xico viram a senhora mesmo dar milho, nga Zefa já sabia: a sacrista da galinha tinha posto o ovo no quintal da vizinha. Saiu o corpo magro curvado, a raiva que andava guardar muito tempo a preparar na língua, e sô Zé da quitanda ficou na porta a espiar, via-se bem a zanga na cara da mulher (VIERA, 1991, p.127-128).

O narrador marca o horário das cinco e meia com o sol se pondo no mar, momento em que os homens retornam ao musseque e assim, como já firmamos, todos testemunharam o voo da liberdade de Cabire, metáfora do voo da liberdade de todos os angolanos. Até então, aquele espaço era ocupado na maior parte do tempo pelas mulheres, crianças e bichos que ficavam

ali enquanto os homens saiam para o trabalho:

Só eram cinco e meia quase, o sol ainda brilhava muito e a noite vinha longe. Ainda se estivesse fresco, mas não: o calor era pesado e gordo em cima do musseque. Como o galo tinha-se posto assim, naquela hora, a cantar alegre e satisfeito, a sua cantiga de cabular galinha. (VIERA, 1991, p. 151).

Guimarães Rosa também utiliza o mesmo recurso narrativo *in-media-res* quando o carro aparece quatro mortes já haviam acontecido: a de Didico, do boi Rodapião, do boi Tubarão, e de Januário, pai de Tiãozinho. A morte de Januário, pai de Tiãozinho, é esclarecida aos cavaleiros que cruzam a estrada e depois pela lembrança do menino. No esquema narrativo, Tiãozinho é a personagem principal. É apresentado como frágil, pobre, um pedaço de gente, o diminutivo do seu nome já denota a simpatia do narrador por ele e a tristeza e o choro fazem com que o leitor também simpatize. Tem como opositor Soronho, seu padrasto, apresentado como homem mal e violento que oprime a criança.

Agenor Soronho chupando o cigarro de palha; o carro com petulância, arengando; a poeira dançando no ar, entre as patas dos bois, entre as rodas do carro e em volta da altura e da feiúra do Soronho; e os oito bovinos, sempre abanando as caudas para espantar a mosquitada, cabeceantes, remoendo e tresmoendo o capim comido de manhã. (ROSA, 1999, p.408)

Agora, o carreiro, sim que é homem maligno. O dia, para ele, amanheceu feliz, muito feliz. Mas, mesmo assim por assim, só porque está suando não deixa de implicar:

– Tu Tião, diabo! Tu apertou demais o cocão!... Não vê que a gente carregando defunto morto com essa cantoria até Deus castiga, siô?... Não vê que é teu pai demoninho?!...Fasta Fasta, Canindé!... Oa!...O- oa!...Anda fica novo, boc'0-sem-sorte, cara de pari sem peixe!...Vai btar azeite no chumaço, que senão agorinha mesmo pega fogo no eixo, pega fogo em tudo com o diabo p'rajudar!...(ROSA, 1999, p.412)

Mas Agenor Soronho olhou para o sol, enrugando a cara. Pisca, pisca, e mais se enfeza. Que martírio!... De vez que não acaba mais com isso, ou tu pensa que os outros vão ficar no arraial com cemitério aberto, esperando a gente?...(ROSA, 1999, p.413).

Rosa, ao construir a narrativa opta por colocar o menino Tiãozinho junto com os bois. Com essa estratégia, aproxima as personagens, tanto pela humilhação quanto pela violência que a criança sofre. Assim, o menino vê nos bichos os auxiliares que o ajudam a executar a vingança e morte de Agenor, pois frágil como é, não tem a competência necessária para executar a morte, por isso os bois são necessários:

De lá do coice, voz nasal, cavernosa, rosna Realejo. E todos fama..
 – Se o carro desse um abalo...
 – Se nós corrêssemos, ao mesmo tempo...
 – O homem do pau comprido rolaria para o chão.

– Ele está na beirada...
 – Está cai-não-cai na beiradinha...
 – Se o bezerro, lá na frente, de repente gritasse, nós teríamos de correr, sem pensar, de supetão...
 – E o homem cairia...
 – Daqui a pouco... Daqui a pouco...
 – Cairia... Cairia
 – Agora! Agora!
 – Mûung! Mûng!
 – ... rolaria para o chão.
 – Namorado vamos!!!... – Tiãozinho deu um grito e um salto para o lado, e a vara assobiou no ar... E os oito bois das quatro juntas se jogaram para diante, de uma vez... E o carro pulou forte, e craquejou, estrambelhado, com um guincho de cocão
 – Virgem, minha Nossa Senhora!... Ao, ao, boi!... Ao, meu Deus do céu!
 Agenor Soromenho tinha o sono sereno, a roda esquerda lhe colhera mesmo o pesoço, e a algazarra não deixou que se ouvisse xingo ou praga — assim não se pôde saber ao certo se o carreiro despertou ou não, antes de desencarnar.(ROSA, 1999, p.427).

Com o auxílio dos bois Tiãozinho consegue o que pretende, a vingança e a liberdade que resulta em um final feliz com a morte do opositor.

Em Luandino a aproximação dos meninos com Cabire ocorre pela amizade e brincadeira. E na ação de salvar a galinha, as crianças não recebem auxílio de adulto, são elas a pensar no plano e a executar a ação sozinhas. Cabiri é salva por Beto que imita o canto de um galo e faz com que a galinha afunde as garras no policial que havia confiscado o bicho e, assim, Cabire voa e se liberta. E a ação de Beto leva a mãe, Zefa, a falar publicamente que decidiu doar o ovo à Bina, grávida, que prendeu a galinha pelo desejo de comer o ovo. É também com a voz que Tiãozinho dá a ordem aos bois que mata Soronha e dá a liberdade a Tiãozinho e promove a vingança pela morte do pai. Essa estratégia dos dois autores valorizam a voz dos contadores brasileiros e do *griot* angolano que dão continuidade à tradição do contar estórias.

O que há em comum nesses escritores? Ambos inauguram uma nova literatura em seus países; os dois buscam nas carências locais a universalidade de suas obras. A estrutura da narrativa, o conto, tem a forma simples dos contos tradicionais, o “era uma vez”, e a presença do narrador que interfere e está presente no que narra.

O esquema narrativo dos dois contos tem o desequilíbrio logo no início, o conflito deflagrado depois o equilíbrio e o final feliz. Nas duas narrativas os opostos bem x mal, reforçam o esquema narrativo. O mal é simbolizado em Rosa por Soronha e pelos urubus e em Luandino por todas as personagens que representam a figura do colonizador. O bem está nas crianças que são as que executam a ação e modificam a trama. Tiãozinho mata o mal personificado no padraço e liberta-se, e os monadengues libertam a galinha da morte o que faz a mãe decidir doar o ovo à Bina.

Os pares claro x escuro estão ligados a simbologia da vida e da morte. Em Guimarães os urubus na queda do boi Rodapião trazem esse símbolo e a morte de Soronho é ao entardecer. Em Luandino, a galinha está presa no escuro dentro do cesto e alcança a liberdade voando pelo céu em fusão com o sol, símbolo da vida. O calor do sol faz os ânimos ficarem mais tensos nos dois contos: Tiãozinho sente raiva e decide matar o padrasto e as mulheres no quintal de Bina agriem-se quando o calor aumenta. O entardecer permite que o bem vença, pois Soronho morre no fim da tarde e início da noite e as mulheres fazem as pazes quando o sol fimba no mar.

A morte está presente no conto de Guimarães Rosa durante todo o percurso da viagem. A estrada é a metáfora da vida e cada encruzilhada ou encontro na estrada são marcadas pela morte: o primeiro é o encontro do carro de bois com os cavaleiros e Soronho e explica a morte de Januário, o segundo é com a lembrança da morte de Didico, o terceiro é com João Bala acidentado e o carro de bois no abismo e ao final da estrada, o encontro de Agenor Soronho com a morte, mas esta morte para Tiãozinho significa libertação. A morte não é o tema central no conto de Luandino, a confluência se dá na temática da liberdade. Se a morte de Agenor é liberdade para Tiãozinho, o vôo e o ovo de Cabíri mais a barriga da gestante Bina simbolizam a liberdade que se aproxima e o futuro possível para Angola.

A partir da teoria exposta no início desse artigo observamos que a violência ocorre de forma mais explícita no conto de Guimarães Rosa do que em Luandino. Este apresenta a violência mais dissimulada na textualização do conto com a prisão da galinha e a presença da polícia. Em Rosa temos a violência da qual a criança é vítima no interior do Brasil, seja pelo trabalho, seja pela opressão sofrida. Em Luandino temos a violência vivenciada por todos os moradores do musseque e as crianças são vítimas pelo impedimento de ir à escola e pela privação do alimento (criança na barriga de Bina tem fome que não pode ser suprida porque o marido está preso), pela privação de uma vida digna. Podemos concluir, também, que os dois autores articulam a resistência tanto no tema com a valorização da sintaxe oralizante como aponta Bosi. Mas, nos dois contos temos a presença da utopia. Não aquela utopia distante de um dever, de um dia ser possível agir em prol da plenitude da liberdade e da felicidade humana. Temos a utopia da práxis que mostra que é possível agir para alcançar a liberdade e o sonho almejado: Tiãozinho vinga a morte do pai e fica livre do opressor, Cabire voa em liberdade e vence a polícia assim como Bina consegue o ovo tão almejado e tudo isso com a ação das crianças.

Esperamos que este estudo contribua para novos olhares sobre as relações entre as literaturas brasileira e angolana e que novos encontros entre as literaturas de língua portuguesa

possam enriquecer o repertório de leituras nas nossas universidades. Assim, podemos nos aproximar ainda mais do Continente Africano, em especial dos países de língua portuguesa: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe. Conhecer essas e literaturas é nos conhecer também.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **Céu e Inferno**. São Paulo: Ática, 1988.

BOSI, Alfredo. **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COUTINHO, Afrânio (dir.) **Guimarães Rosa: seleção de textos**. 2 ed. Coleção fortuna crítica 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991

LABAN, Michel et alli. **Luandino: José Luandino Vieira e sua obra**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LORENZ, Federico. “Resistências”. In: SARMENTO-PANTOJA, Augusto, OLIVEIRA, Maria Rita Duarte de, NOGUEIRA DE SOUZA, Rosângela do Socorro, CHABABO, Rubens (Orgs). **Memória e Resistência**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2002.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. **Cena do crime: violência e realismo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

ROSA, João Guimarães. **Sagarana**. São Paulo: Obras completas. Nova Aguilar, 1991.

VIEIRA, José Luandino *Luuanda*. Lisboa: Ed. 70, 1999.

SEÇÃO LIVRE

LOS MITOS DEL AGUA: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE MITOS AMAZONICOS DEL BRASIL Y PERÚ

Rosana Moraes Pascoal¹
José Guilherme dos Santos Fernandes²

RESUMÉN

La elaboración de este artículo tiene como propuesta exponer una literatura basada en narrativas orales de naturaleza amazónica, en lo cual serán abordados mitos relacionados el agua de las ciudades de Iquitos³ y Santarém⁴. Por medio de esta investigación es importante resaltar el estudio de esas narrativas para aproximación de la cultura regional de tradiciones orales de los pueblos vecinos, además de la preservación de una memoria que se lo está deteriorando con el transcurrir de los años. Los mitos fueron seleccionados a través de inventarios bibliográficos y los teóricos que fueron utilizados como basamento para la producción de la escritura son Bachelard (1989), Simões (1995), Friedemann (1997), Niño (1997), Chevalier (1997), Gheerbrant (1997), Fernandes (1998), Eliade (2000), Cassirer (2000), Paes Loureiro (2001), Fares (2007) y Arguedas (2009).

Palabras-clave: Mito. Cultura. Agua. Representación social.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present a real - time literature in Amazonian's nature oral narratives, in which myths related to water originating in the cities of Iquitos and Santarém are discussed. Through the research, it is important to emphasize the narrative's study about the regional culture's approximation of oral traditions of nearby communities, as well as the collective cultural memory's preservation that over the years has been declining. Bachelard (1989), Simões (1995), Friedemann (1997), Niño (1997), Chevalier (1997), Gheerbrant (1997), Fernandes (1998), Eliade (2000), Cassirer (2000), Paes Loureiro (2001), Fares (2007) and Arguedas (2009).

Keywords: Myth. Culture. Water. Social representation.

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene por finalidad presentar un poco del mundo cosmogónico de la selva amazónica que involucra una mezcla de creencias, supersticiones con una realidad peculiar de cada pueblo que a través de la costumbre de narrativas orales transmite un poco de la cultura y del mundo mítico que los cercan. El tema propuesto para la búsqueda trata de exponer y

¹ Graduanda do curso de letras com habilitação em língua espanhola pela UFPA campus de Castanhal, endereço eletrônico rosana_pascoal@yahoo.com.br.

² Doutor em Letras, professor associado da UFPA. Pesquisador em interculturalidade e narratologia. Coordenador do PPGEAA/UFPA, no Campus de Castanhal, endereço eletrônico mojuim@uol.com.br.

³ Iquitos, capital del Departamento de Loreto en Perú, ubicada en la selva amazónica a las orillas del río Amazonas.

⁴ Santarém, ciudad ubicada en el oeste del estado de Pará en la región amazónica. Su economía está basada actualmente en el comercio, industria y extractivismo. Presenta una población aproximadamente de 296.302 habitantes de acuerdo con el último censo realizado por el IBGE en 2017.

explicar la cosmología de la Amazonía a través de los mitos de la región loreтана⁵, situada en la selva peruana confrontándolos a los mitos de la región *tapajônica*⁶.

Uno de los motivos que llevaran a desarrollar esta escritura es debido el intento de rescatar y valorar la cultura de narrativas orales de la región de la selva amazónica y exponerlas para la sociedad. Presentar las semejanzas y diferencias entre esos mitos provenientes de la misma región, pero de países distintos divididos por el mismo río, el río Amazonas.

La costumbre de narrar historias es una forma de transferir el conocimiento de un pasado que ha sido importante para el crecimiento y enriquecimiento de la historia de un grupo social, sea en el contexto cultural, histórico, religioso, económico, político y que venga a contribuir para dar énfasis a las narrativas, ya que son ordenadoras de la sociedad.

De acuerdo con Friedemann, “la oralitura se entiende, además, no solo como un modo de mirar el pasado, sino como un sistema de conocimiento y de transmisión de conocimientos” (1997, p. 94). En virtud que esos mitos traen de cierta forma determinados conocimientos que tienden y deben ser pasados de generación a generaciones, así como lo es el caso la cultura del curanderismo y de la medicina folklórica de las tribus indígenas, pero referente al mito tiene el propósito de explicar el origen de algo, pasar una lección, resaltar valores morales, entre otros motivos.

Esta investigación ha sido desarrollada a través de inventarios bibliográficos en que pude coleccionar informaciones que han contribuido de manera fundamental para el desarrollo de este trabajo. Con base en algunas búsquedas y estudios se lo ha realizado una explicación sobre el asunto y que son aclarados en el transcurrir del artículo.

Los mitos investigados están presentes en las ciudades de Iquitos y Santarém, ubicadas en la selva amazónica, una en Perú y la otra en el Brasil respectivamente. Son ciudades cercadas por ríos y que sufren gran influencia del agua y de las narrativas en su modo de vivir. Muchos investigadores recopilaron historias, como es el caso de Arguedas que recorrió la costa, sierra y selva del Perú y los alumnos y profesores que hacen parte del programa de investigación *O Imaginário nas Formas Narrativas Oraís Populares da Amazonia Paraense*⁷ en Santarém que lograron grabar algunos mitos que hacen parte del cotidiano del “amazónida”.

⁵ Correspondiente al Departamento de Loreto.

⁶ Relativo a la región *tapajônica* y tribus indígenas que vivían a las orillas del río *Tapajós*.

⁷ Un proyecto integrado por el carácter interdisciplinar y por atender a las actividades básicas y fin de academia: investigación, enseñanza y extensión. Implantado en la UFPA en el campus de Belém desde 1995 recopila narrativas orales que hacen parte del cotidiano de algunas comunidades.

Es interesante hacer mención a la realidad de este grupo de acuerdo con la influencia que esas narrativas y el agua ejercen en su manera de vivir y convivir. Los imaginarios amazónicos involucrados con las experiencias dichas “verdaderas” por los ribereños que son los puerta voces de historias que se las ocurrieron con terceros desempeñando un papel peculiar al contar estos mitos.

Para garantizar la conservación y propagación de esas narrativas, como bien común de un determinado grupo social se lo toma como base el *Plano Nacional de Cultura* en que el capítulo I de las disposiciones preliminares del artículo 1º asegura el derecho a la memoria y las tradiciones. Y que el capítulo II de las atribuciones del Poder Público del artículo 3º, el inciso VI se incumbe de:

VI – garantir a preservação do patrimônio cultural brasileiro, resguardando os bens de natureza material e imaterial, os documentos históricos, acervos e coleções, as formações urbanas e rurais, as línguas e cosmologias indígenas, os sítios arqueológicos pré-históricos e as obras de arte, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência aos valores, identidades, ações e memórias dos diferentes grupos formadores da sociedade (PNC, 2010, p. 4).

A partir del que se lo asegura el *Plano Nacional de Cultura* hay el intento de preservar los mitos a través de proyectos implementados por investigadores de las universidades que siguen por este linaje de estudio para reconocimiento, valoración, difusión de la cultura mitológica amazónica de los ribereños y pueblos indígenas.

Se puede observar en estas comunidades que la denominación de narrador no es para cualquier persona y que no se cuenta en cualquier ocasión y ni todos los contadores están dispuestos a relatar un hecho. Además de que hay personas del propio grupo social que no tienen interés por esas historias y ni de propagarlas. Y que la influencia externa de otra cultura o tecnologías insertadas en la realidad de estas personas pueden cambiar la dirección del intento de conservación de los mitos si no fueren sabiamente utilizarlas.

Dentro del tema propuesto serán abordados los siguientes conceptos: mito, cultura y representación social. Conceptuar el mito informar su función y naturaleza, discurrir de la cultura basada en la simbología del agua y en las narrativas orales, el aspecto cultural y la representación social del grupo.

A partir de los conceptos mencionados en el párrafo anterior la eventual investigación será basada en las siguientes obras: *Mitos, leyendas y cuentos peruanos* (2009), un recopilado de relatos orales colectados en las tres regiones del Perú por José María Arguedas y Francisco izquierdo Ríos; *Santarém conta* (1995), es el primero de una serie de nueve libros en lo cual presentan una selección de narrativas orales recopiladas por estudiantes y profesores de la

UFPA, coordinados por la Prof^a Dr^a Maria do Socorro Simões y por el Prof^o Dr Christophe Golder; *Mito e Realidade* (2000) de Mircea Eliade; *Linguagem e Mito* (2000) de Ernest Cassirer; *Etnopoesía del agua, Amazonía y litoral pacífico* (1997) de Nina S.Friedemann y Hugo Niño; el *Dicionário de símbolos* (1997) de Jean Chevalier y Alain Gheerbrant; *A água e os sonhos, ensaio sobre a imaginação da matéria* (1989) de Gaston Bachelard y *Cultura Amazônica uma poética do imaginário* (2001) de João de Jesus Paes Loureiro.

Como complemento para el desarrollo de la escritura tomaré por base textos que abordaron los tópicos mencionados anteriormente, como fuente accesoria utilizare: *As representações poéticas das águas amazônicas* de Fares, *Narrativas da Amazônia Paraense* de Simões y *A literatura oral na Amazônia paraense: estrutura, forma e modelos culturais* y un capítulo de la disertación *Largueza e lassidão: a mitopoética do espaço das águas* (1998) de Fernandes. Por consiguiente interpelando los conceptos y mostrar la relación que mantienen en decurso de las narrativas presentes en la Amazonía.

1. MITO: CONCEPTO, FUNCIÓN Y NATURALEZA

La palabra mito es proveniente del griego *mithos* y está presente en la cultura de diversas civilizaciones del mundo. Los mitos más conocidos son de la mitología griega. Sin embargo no es distinto de la Amazonía que también es escenario de muchas historias con el fondo fantástico, maravilloso y heroico involucrando creencias y costumbres advenidas de la cultura de los pueblos indígenas. Para se lo comprender mejor el mito será dividido en tres partes: el concepto, la función y la naturaleza. A partir del diccionario *La RAE* se puede entender que la palabra mito tiene los siguientes conceptos:

1. m. Narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico.
2. m. Historia ficticia o personaje literario o artístico que encarnan algún aspecto universal de la condición humana.
3. m. Persona o cosa rodeada de extraordinaria admiración y estima.
4. m. Persona o cosa a la que se atribuyen cualidades o excelencias que no tienen (DICCIONARIO VIRTUAL LA RAE).

Se puede observar que el concepto de mito está relacionado con la narrativa, lo que vincula los dos principios organizativos de la cultura desde el origen de los tiempos, por eso la designación de que los mitos estén “fuera del tiempo histórico”. De la misma manera, Eliade relata la cuestión, cuando conceptúa la palabra mito a partir de su existencia en el “tiempo primordial”, con la siguiente afirmación:

A definição que a mim, pessoalmente, me parece a menos imperfeita, por ser a mais ampla, é a seguinte: o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do "princípio". Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma "criação": ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente (ELIADE, 1963, p. 11).

De acuerdo con la afirmación de Eliade y la explicación del diccionario *La Rae*, se comprende que el termo mito fue creado para explicar el origen creadora de algo por medio de las proezas de las divinidades, dar sentido al pasado de un determinado pueblo, implementar un padrón de comportamiento a través de la narración de historias.

Ya en relación a la función los mitos tienen por finalidad explicar el principio de algo, pasar una lección, que penalidad el individuo podrá sufrir se faltar con "respecto" y no tener la atención a sus "órdenes" al sagrado. Resalta los valores morales, transmitiendo el conocimiento popular de un pueblo, y dictando la manera de como las personas van a vivir y se relacionar. En el libro *Realidade e Mito* (2000) de Eliade hace la siguiente afirmación sobre la función del mito:

De modo geral pode-se dizer que o mito, tal como é vivido pelas sociedades arcaicas, 1) constitui a História dos atos dos Entes Sobrenaturais; 2) que essa História é considerada absolutamente verdadeira (porque se refere a realidades) e sagrada (porque é a obra dos Entes Sobrenaturais); 3) que o mito se refere sempre a uma "criação", contando como algo veio à existência, ou como um padrão de comportamento, uma instituição, uma maneira de trabalhar foram estabelecidos; essa a razão pela qual os mitos constituem os paradigmas de todos os atos humanos significativos; 4) que, conhecendo o mito, conhece-se a "origem" das coisas, chegando-se, conseqüentemente, a dominá-las e manipulá-las à vontade; não se trata de um conhecimento "exterior", "abstrato", mas de um conhecimento que é "vivido" ritualmente, seja narrando cerimonialmente o mito, seja efetuando o ritual ao qual ele serve de justificação; 5) que de uma maneira ou de outra, "vive-se" o mito, no sentido de que se é impregnado pelo poder sagrado e exaltante dos eventos rememorados ou reatualizados (ELIADE, 1963, p. 21-22).

Se percibe que el mito puede apropiarse de muchos significados y que tiene una función muy relevante dentro del medio social, siendo la más importante explicar el origen y el orden de organización de una sociedad, con sus jerarquías y sentidos de la verdad. El mito también puede ser clasificado como cosmogónico y escatológico. En la escritura trabajará solamente con el mito de naturaleza cosmogónica.

Los mitos de naturaleza cosmogónica tratan de explicar el principio del universo y del hombre. El diccionario *La Rae* hace las siguientes definiciones sobre lo que es cosmogonía: "1. f. Relato mítico relativo a los orígenes del mundo. 2. f. Teoría científica que trata del origen y la evolución del universo". Se puede entender que la cosmogonía explica el principio

de todo, de la creación del universo, del hombre y de todo lo que habita en el mundo. Conforme Eliade el mito cosmogónico puede ser entendido como:

Toda história mítica que relata a origem de alguma coisa pressupõe e prolonga a cosmogonia. Do ponto de vista da estrutura, os mitos de origem homologam-se ao mito cosmogônico. Sendo a criação do Mundo a criação por excelência, a cosmogonia torna-se o modelo exemplar para toda espécie de "criação" (ELIADE, 1963, p. 25).

Añadiendo los dos conceptos – mito y cosmogonía – se puede comprender la naturaleza de las narrativas míticas que serán analizadas e interpretadas en ese trabajo, ciertamente importantes para el estudio de la cultura amazónica de los dos países involucrados, Perú y Brasil. Para Paes Loureiro en la cosmología indígena los mitos hacen alusión a la creación del mundo amazónico (2001, p. 72) en verdad están se refiriendo a la creación del mundo así como en las afirmaciones de Eliade e del diccionario *La Rae*.

Es interesante resaltar que esas narrativas orales hacen parte del corpus cultural de los individuos de la región amazónica y que a través de esas historias son expresadas un conjunto de características de esas comunidades y sus realidades. Los mitos, muchas veces, expresa la poética de las colectividades humanas, al relatar su historia idealizada así como afirma Paes Loureiro (2001, p. 76).

Se percibe esto en las narrativas “Os pescadores e o boto” (SIMÕES; GOLDER, 1995, p. 32) y “El yacuruna” (ARGUEDAS; RÍOS, 2009, p. 134-135) en que en el transcurrir de las historias se constata los aspectos peculiares de los ribereños y de los indígenas, de la naturaleza, de los imaginarios amazónicos (será tratado más adelante) y de cómo el contador asume una postura delante el hecho de narrar.

A cada historia narrada el contador exterioriza aspectos individuales o cada vez que la misma historia es contada, será relatada de manera diferenciada, va asumir una performance distinta.

El mito es mediado por la actividad lingüística así como afirma Cassirer (2000, p. 18), hay una relación de dependencia entre el proceso de narrar el mito y el pensamiento. El lenguaje hace la proyección del pensamiento para narrar los mitos. De esta forma se percibe aclarado el vínculo creado para que el contador venga dar forma e imaginación cuando vas a narrar las historias.

2. MITO Y ESPACIO AMAZÓNICO

La floresta amazónica es considerada como la mayor reserva ambiental de recursos naturales del mundo. Una región cortada por ríos, la bacía amazónica es la mayor bacía hidrográfica del mundo y ampara una inmensa reserva maderera como apunta el sitio electrónico *Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade*⁸. Hay una gran diversidad en su fauna y flora también es poseedora de muchas minerías, además de ser intitulada como Amazonía legal e internacional y que abarca nueve países sudamericanos.

Uno de los ríos más famosos del mundo llamado Amazonas es el mayor en volumen de agua y en extensión. Su nacimiento se encuentra en la cordillera del Chila en el Perú recorriendo por algunos países de la América del Sur, en gran escala sus aguas bañan el Brasil y desagua en el océano Atlántico. Desde su nacimiento hasta su desagüe el río Amazonas lleva diversos nombres como es conocido en Perú por *Apurímac*⁹ y *Ucayali*¹⁰, ya en Brasil como Solimões y Amazonas.

En la Amazonía los trayectos de los ríos se hacen como forma de una serpiente hasta llegar un punto en que esas aguas se encuentren, pero no se mezclan debido a su densidad y temperatura. Uno de los más famosos encuentros es entre los ríos Negro y Solimões delante de la ciudad de Manaus, uno de agua de coloración oscura y el otro terrizo.

Sobre todo no se lo hace distinto entre los ríos Amazonas y *Tapajós* delante de la ciudad de Santarém que se queda ubicada en el oeste del estado de Pará, hay un encuentro de aguas terrizas y azules verdosas entre esos dos ríos. El río *Tapajós*¹¹ nace del encuentro entre dos ríos en las divisiones fronterizas de los estados de Amazonas, Mato Grosso y Pará, es afluente de la margen derecha de lo río Amazonas y desagua en él delante de Santarém.

La ciudad de Santarém¹², es conocida como *pérola do tapajós*, es la principal ciudad del oeste del estado de Pará y una de las más antiguas. Tiene un aparato turístico y folklórico gigantesco. Conocida también por sus playas exóticas que son bañadas por aguas dulces que más se asemejan con la coloración del agua del mar.

Una de las playas más famosas está el Villarejo de *Alter do chão*, conocido como caribe brasileño. En lo cual ocurre una vez al año la fiesta del *Çairé*¹³, que es una festividad

⁸ Informaciones adquiridas del website <<https://www.icmbio.gov.br/portal/unidadesdeconservacao/biomas-brasileiros/amazonia>>.

⁹ Es el nombre que el río Amazonas recibe en el trecho entre la cordillera de los Andes y la floresta Amazónica.

¹⁰ El río Amazonas es nombrado Ucayali entre el trecho del río Urubamba hasta el río Marañón en el Perú.

¹¹ Informaciones disponible en el sitio electrónico: <http://www.evolvedoc.com.br/sbrh/detalhes-93_hidrogeomorfologia-da-paisagem-do-medio-baixo-rio-tapajos>. Acceso en 25 de septiembre de 2017.

¹² Datos disponible en el sitio electrónico <<http://www.gazetadesantarem.com.br/cidade/santarem-355-anos-mar-azul-de-agua-doce-turismo-e-belezas-de-uma-cidade-invejavel/>>. Acceso en 25 de septiembre de 2017.

¹³ Informaciones adquiridas en el website <<http://www.festivaldoaire.com.br/sobre-o-caire.php>>. Acceso en 27 de septiembre 2017.

religiosa mezclada con una parte profana, en que ocurre durante el día celebraciones y por la noche letanías y en seguida la disputa tradicional de los *botos Tucuxi* y *Cor de rosa*. Los primeros habitantes de Santarém fueron los indios *Tupaius*. Su cultura está basada en las costumbres indígenas y en comunidades tradicionales.

Así como Santarém, la ciudad de Iquitos¹⁴ está ubicada en la zona nororiental del Perú, es cercada por agua, es la capital del Departamento de Loreto en la Provincia de *Maynas*. Bañada por el río Amazonas las vías de acceso son por las vías aéreas y fluviales. La población tiene su cultura basada en las costumbres indígenas, una ciudad en la cual tiene muchos mitos y leyendas, inclusive hay una gran difusión de la medicina folklórica y del curanderismo debido a una vasta variedad de hierbas medicinales.

Es importante abordar un otro punto de la Amazonía en que hay una particularidad propia de la región, un mundo relleno de encantos, mitos, devaneos donde se les presenta la convivencia y la relación del ribereño con la naturaleza. La Amazonía es el escenario más diversificado para dar orígenes a las historias que se hacen presente desde tiempos muy remotos y que con el pasar de los años son pasadas de generación para generación bajo una performance distinto dependiendo de quién las cuenta.

Los imaginarios amazónicos se manifiestan en los mitos partiendo de la realidad presente en la región para un mundo paralelo y sobrenatural lleno de misterios. La cultura amazónica está reflejada en la literatura nacional y en la cultura de narrativas orales. Paes Loureiro afirma que:

O imaginário assumiu desde sempre o papel de dominante no sistema de produção cultural amazônico. Como consequência, a contribuição amazônica a literatura brasileira se fez e se faz, predominantemente, por meio de produtos desse imaginário, diferentemente do que ocorre com as outras regiões brasileiras (LOUREIRO, 2001, p. 74).

La cultura del “amazónida” es fuente infinita de estímulo para la creación, propagación y preservación de la historia y memoria de un pueblo que toma por base sus creencias y costumbres involucrándolos con una fértil imaginación, alegorizando los mitos, leyendas y cuentos.

La Amazonía es compuesta por un paisaje repleto de florestas, ríos y devaneos y el caboclo la contempla bajo dos realidades: la inmediata y mediata como afirma Paes Loureiro (2001, p. 122). O sea, la primera considera la naturaleza material tal como es, para que sirva, donde van a utilizar los materiales que están allí, el lado práctico y objetivo. Ya la segunda

¹⁴ Informaciones disponibles en el website <<http://www.enperu.org/informacion-util-como-llegar-donde-se-encuentra-clima-en-loreto-ubicacion.html>>. Acceso en 25 de septiembre de 2017.

guarda un aspecto extraordinario, encantador, mágico de la propia naturaleza, algo intrínseco y misterioso. Estas realidades pueden caminar separadas y a veces juntas dependiendo bajo la mirada que son observadas. De modo accesorio para reforzar y enfatizar la imagen panorámica de la Amazonía Simões afirma en su artículo *Narrativas da Amazônia Paranse* que:

A paisagem composta e emoldurada por rios e florestas significa para o amazônida, portanto, não apenas o espaço de vida e trabalho num cotidiano repetitivo, mas também o elemento mediador de uma ligação com o maravilhoso e com o fantástico (SIMÕES, 2009).

Los imaginarios amazónicos pueden ser encontrado fácilmente en las narrativas orales presentes en la región como es el caso de las historias de “Os pescadores e o boto” (SIMÕES; GOLDER, 1995, p. 32) que se pasa en Santarém y el “El yacurana” (ARGUEDAS; RÍOS, 2009, p. 134-135) en Iquitos. Estas historias llaman la atención para el aspecto relacional del hombre, espacio y mundo. Las realidades mencionadas en el párrafo anterior pueden ser identificadas en los relatos orales tal es el caso del espacio donde se pasan las narrativas. La realidad inmediata identificada por el lado funcional de la floresta e de los ríos, en que un va a servir para encontrar hierbas medicinales, alimento, suelo para hacer plantaciones, madera para construir las viviendas y el otro sirve como vía de locomoción, los caboclos hacen pesquerías, se bañan y limpian sus ropas y utensilios entre otros más. Y al mismo tiempo se encuentra la realidad mediata buceada en un fantástico mundo de imaginación en que todo se lo puede suceder, la floresta y el río ganan una vida fuera del común.

Antes de dar continuidad sobre el análisis de las narrativas, sigue un resumen para conocimiento de las dos historias. La historia “Os pescadores e o boto” (SIMÕES; GOLDER, 1995, p. 32) se pasa alrededor de Santarém que cuenta la historia de dos pescadores que van a pescar, uno de ellos se lo ha herido un bufeo, luego algunos soldados vieron lo tomar preso y lo llevaran hasta el fondo del río donde había un palacio en que solo vivía boto. Los soldados dijeron al pescador que solo iban al soltarlo se sanase la herida del bufeo, una vieja que vivía allí le enseñó al pescador una medicina para curar el herimiento. El bufeo se lo curó y el pescador volvió a la superficie del río.

Ya la historia del “El yacurana” (ARGUEDAS; RÍOS, 2009, p. 134-135) se pasa alrededor de Iquitos, esta narrativa cuenta que un indio llamado Sangama y su hijo navegaban por un río en altas horas de la noche, cuando sorprendentemente apareció en una casa en el fondo del río, había sido llevado por una sirena, en esta casa los bancos eran de tortugas, el tejado de arena y la maderaje de víboras. El hijo de Sangama iba a sentarse en una tortuga y

ésta salió corriendo, el niño se asustó y empezó a llorar, el lloro despertó el yacuruna y de pronto la sirena hizo con que los dos volvieran hasta la superficie del río.

En las narrativas citadas el agua surge como un ambiente que guarda misterios, así como el pescador junto a los bufeos y el indio Sangama y su hijo sumergían y se los deparaban con un palacio lleno de criaturas míticas y el otro una casa que solo tenía boto. El río es el escenario donde se desarrollan estas narrativas, el agua es la fuente de vida y misterios y los seres míticos que allí viven son los guardianes de la vida acuática y que tuvieron su espacio invadido por el ser humano, uno para tratar de curar el bufeo enfermo que lo había herido y el otro por ser llevado por una sirena al fondo del río.

A partir del concepto de forma y estructuración de las narrativas¹⁵ propuestas por Fernandes voy a discurrir sobre cómo se puede extraer elementos presentes en esos mitos, como clasificarlos y exponer la relación del hombre con la naturaleza. Se puede percibir en esos mitos que los seres mitomórficos son conectados con algo del mundo natural tal es el caso del agua. En que los seres de las dos historias son considerados guardianes de los ríos y a veces se quedan con papel de antagonista o protagonista dependiendo de la construcción de la interactividad entre los personajes en el enredo haciendo la permutación entre los repartos, en que cualquier que sea la narrativa presentará una relación de desigualdades y confrontas que hará con que un personaje venga a perder y el otro a ganar así como afirma Fernandes.

Se puede identificar en esas narrativas que el espacio de los seres mitomórficos son invadidos por el ser antropomórfico tal es el caso cuando el pescador causa daño al bufeo cuando está participando de una pesquería y que es “invitado” forzosamente hacia la casa de los delphines en el fondo del río para tratar de curar la herida. El ser encantado se clasifica como protagonista de la historia, tuvo gaño benéfico sobre el pescador considerado antagonista, invasor y que posiblemente sufriría la posibilidad de una punición se no lograra sanar el bufeo. Algo semejante ocurre con la narrativa del “El yacuruna” (ARGUEDAS; RÍOS, 2009, p. 134-135) en que el espacio del ser mitomórfico es invadido involuntariamente por el indio Sangama y su hijo que son llevados por una sirena hasta el palacio repleto de criaturas acuáticas. Puesto que en esta historia no hay una gran interactividad entre los personajes, supuestamente en el enredo no presentará una situación tan conflictiva a no ser en el momento que el niño se queda pavoroso y que su llanto despierta el yacuruna y los dos indios aparecen repentinamente en la superficie del río. En este caso no hubo la necesidad de los invasores sufrieren la penalidad debido el llanto del hijo haber salvarlos a través de una

¹⁵ Análisis basada en la escritura *A literatura oral na Amazônia paraense: estrutura, forma e modelos culturais* de Prof. Dr. José Guilherme dos Santos Fernandes.

fuga. En definitiva el sujeto antropomórfico se intitula como el invasor del espacio del sujeto mitomórfico todo ocasionado por otro sujeto mítico que lleva sin permisión un extraño que podría sufrir alguna penalidad.

Se puede encontrar también puntos en común en esas narrativas, tal es el caso del escenario, la floresta Amazónica, todavía la mayor parte de los enredos de las historias son desarrollados en contacto con el agua, más específicamente en el fondo del río y que se encuentran los seres encantados. El agua es considerada la dictadora, conductora y fuente de subsistencia del “amazónida” como se percibe en las narrativas.

Entre las diferencias se puede mencionar primeramente los personajes, uno ribereño y los otros dos indios; los seres mitomórficos que poseen viviendas distintas, un palacio y una casa hecha de animales acuáticos; las actitudes de los personajes que los llevaran hasta el fondo del río y por medio de esas conductas llevaran cada narrativa tener un desfecho distinto de acuerdo con la penalidad que han sufrido o no como es el caso de los indios.

Estas narrativas posee todo el aspecto de los imaginarios amazónicos involucrados a las realidades del “amazónida”. En que en esos mitos hay un fondo con una moral, en que van a servir de ejemplos para otras personas no hicieren lo que no debe o que no es permitido, evitar no ocasionar problemas, no incumplir las leyes impostas por medios de las creencias de cada comunidad y que el agua trae consigo una simbología cargada de misterios.

3. CULTURA E SIMBOLOGÍA DE LAS AGUAS

La Amazonía es la mayor detentora del agua dulce en el mundo, abarca una vasta y extensa floresta tropical, posee un clima caliente y húmido, el índice pluviométrico es abundante en determinada época del año. Es intitulada como legal o internacional, la primera envuelve siete estados brasileños y la segunda nueve países sudamericanos. Los ríos de la Amazonía asumen una forma laberíntica y determinan el ritmo de vida del ribereño. La vida y muerte, la seca y las inundaciones, la fertilidad y la carencia son subordinados del río así como afirma Paes Loureiro (2001, p. 125).

Observase que el agua es la base de la existencia de la vida y también de algunos mitos y que muchos de estos mitos han surgido en la Amazonía. Se sabe que sin agua no habría la posibilidad de existir un ser vivo en la superficie de la tierra. Muchos pueblos antiguos tenían sus narrativas fundamentadas en la vida hídrica y así proclamaban para posteriores generaciones que algo surgió por causa de un ente sobrenatural que tuvo misericordia de un grupo de individuos y creo algún lago, río, canal o algo similar. Tiendo en

vista que esta bendición enviada por una divinidad debería ser conservada y valorada por el pueblo. Abajo Vargas refuerza mi discurso afirmando el siguiente:

Si rastreáramos en todas las culturas, siempre encontraríamos, en los orígenes, el tema y el culto al agua. La existencia recurrente de los mitos, leyendas y relatos tradicionales americanos vinculados al agua se debe al hecho de que ella está ligada al origen del universo. Los mayas, los aztecas, los incas, los muiscas y zinúes, consideran que el agua es el origen de la vida (VARGAS, 2006, p. 150).

De esta forma se nota en la siguiente afirmación de Vargas que el mito guarda o esconde algo misterioso, “Detrás de un mito o un ritual hay más que una versión religiosa: hay una cultura, una tradición, una concepción del significado del agua que es importante rescatar en una época signada por la crisis de los recursos y de los valores” (2006, p. 152). Entonces el agua simboliza el surgimiento de la vida y a través de este recurso hídrico abarca una creencia, una cultura, una tradición de narrativas y la tentativa de conservación y valoración de un bien común mundial.

Fares en su artículo *Representações poéticas das águas amazônicas* denomina el agua como elemento base para desarrollar narrativas, es un recurso que es inagotable de simbologías e metaforizaciones, en que demarca tiempo, origina la vida, purifica, restaura, orienta y se la torna escenario de creaturas míticas. En un fragmento de esta escritura Fares afirma que:

A água metaforiza a erotização primordial: a água da concepção, onde nada o sêmen que origina a vida; a água maternal do ventre, onde o homem mergulha pela primeira vez, e a água láctea, o alimento primeiro – elementos propiciadores das sensações de segurança e proteção, que estabelecem uma relação do mundo interior com o mundo exterior. Na pia batismal, a água permite ao homem a purificação das culpas e dos pecados de um estágio anterior – como as águas do dilúvio – e simboliza a admissão no mundo místico, o renascimento (FARES, 2007).

Se puede encontrar otros significados para el vocablo “agua” en el *Diccionario de símbolos* (1997) de Jean Chevalier y Alain Gheerbrant, donde dividen en tres temas las significaciones simbólicas del agua, en que se aborda la fuente de vida, medio de purificación y centro de regenerencia.

Para los diferentes pueblos del mundo el agua va a tener un significado y una importancia en que van a dar diversas explicaciones sobre todo lo que la involucra. Un ejemplo de esto se identifica en el siguiente trecho del diccionario de símbolos en que afirma “Na Ásia, a água é a forma substancial da manifestação, a origem da vida e o elemento da regeneração corporal e espiritual, o símbolo da fertilidade, da pureza, da sabedoria, da graça e da virtude” (1997, p. 15). Nuevamente se puede notar que el agua es considerada el origen y

fuelle de vida, que purifica y restaura transformando un ser destruido en un nuevo ser regenerado.

El agua puede ser considerada no solo como fuente de vida, pero también como fuente de muerte, en que no solo crea o permea la vida y si como la destruye por medio de inundaciones o hasta mismo por la falta de esto recurso consecuentemente proporcionando la sequía así pune de modo general las personas. El agua se hace el juez, o en otros casos aje como un dios, tal es el caso de Poseidón, dios de los mares que a veces dependiendo de su humor o cuando era desafiado desencadenaba tempestades marítimas para punir los viajeros de las embarcaciones o Jehová utilizándola para destruir y restaurar el mundo con el diluvio haciendo vivir solamente quien es digno y obediente borrando un pasado lleno de crueldad.

Segundo la afirmación de Gheerbrant y Chevalier a través del diccionario “Nas tradições judaica e cristã, a água simboliza, em primeiro lugar, a origem da criação” (1997, p. 16), una vez más el agua es vista como fuente de vida ahora bajo una mirada a partir de la teoría creacionista cristiana. Y aún afirma que es “Fonte de todas as coisas, manifesta ou transcendente e deve ser, em consequência, considerada como hierofania” (1997, p. 16). Sí, el agua nuevamente es considerada sagrada, una bendición o gracia enviada por un ente sobrenatural y en este caso por Dios cayendo de los cielos o brotando de la tierra, que a través de ella se manifestará o revelará lo que es sacro. Y en muchos pueblos la consideran como principio de la vida y que por medio de la fuente hídrica se manifestará la vida y una cultura basada en relatos orales populares.

Los pueblos que viven a las orillas de los ríos sufren una gran influencia por el agua. Pues, como ya había mencionado el agua es fuente de vida, es donde se pesca para sobrevivir, sirve como medio para trasladarse, sacia la sed de las personas y es a partir de ahí que surgen muchos mitos relacionados con el agua, una vez más las dos realidades mencionadas por Paes Loureiro caminan juntas, lo que es factual involucrado con lo que es simbólico.

El agua también es considerada como un símbolo cosmogónico, pues va a dar origen a algo, brota de la tierra nutriéndola y así ayudando en la fecundación, proporcionando el nacimiento y la sobrevivencia de los seres vivos, además de ser vista como una semiente que cae sobre la tierra en forma de lluvia fecundándola. A través del punto de vista cosmogónico el agua tiene una dualidad compleja paradójica en que denominase en forma femenina y otra masculina. Abajo sigue la citación que afirma y explica cómo se lo da esta situación:

De um ponto de vista cosmogônico, a água recobre dois complexos antitéticos, que é preciso não confundir: a água descendente e celeste, a chuva, é uma semente uraniana que vem fecundar a terra; masculina, portanto, e associada ao fogo do céu:

é água para a qual García Lorca apela em Yerma. Já a água primeira, a água nascente, que brota da terra e da aurora branca, é feminina: a terra está aqui associada à lua, como um símbolo de fecundidade completa e acabada, terra grávida, de onde a água sai para que, desencadeada a fecundação, a germinação se faça (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1997, p. 19-20).

Por la constante presencia del agua en las historias y por la fuerte conexión que hay entre los personajes y el recurso hídrico, observase que toda la complicación de las narrativas transcurre en medio acuático, vivienda de los seres encantados, en que el ser antropomórfico invade el mundo interno del río ocasionando un conflicto entre los individuos de la trama. En verdad se sabe que un personaje es “invitado” a entrar en la casa de los botos, todo porque había herido un bufeo en una pesquería y yo creo que como se los dice en las leyes de los botos, estos hacen una búsqueda para encontrar el acusado e llévalo hasta donde está el enfermo para ser curado, caso contrario el pescador es transformado en un ser mítico e se queda prisionero. Ya con el caso del indio Sangama y su hijo fueron sorprendidos por una sirena que los llevó hasta el fondo del río sin la permisión del yacuruna. No obstante volvieron hasta la superficie cuando el demonio fue despertado por el lloro del indio, pero en este caso no hubo un cambio de favores y ni hubo punición.

Ahora bien, el agua es factor esencial para el surgimiento de estos mitos ya que es el escenario de las narrativas mencionadas en el párrafo anterior, donde toda la situación conflictiva se desarrolla, su principio y fin están buceados en el río y son “experiencias” vivenciadas por los individuos de una determinada comunidad y que cada contador asume una performance subjetiva en la hora de las contar, es la base de la creación de esas narrativas como afirma Friedemann “el agua es el ámbito de la cotidianidad de sus habitantes e impregna lo que podríamos llamar de oralitura de fabulas, versos y visiones” (1997, p. 95). Es dentro del mundo mítico de la Amazonía que surge una literatura peculiar, que involucra experiencias de vida de los ribereños con un mundo sobrenatural e imaginario y que influencia su modo de vivir.

4. REPRESENTACIÓN SOCIAL

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimiento y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (MOSCOVICI, 1979, apud MORA, 2002, p. 17-18).

Esto todo afirmado arriba se observa en las comunidades ribereñas, como se dan su convivio, como exponen su realidad y sus conocimientos, como se comportan y se lo comunican. Todo esto está involucrado en sus narrativas orales, que contienen un lado mítico, una imaginación fuera del común.

Se puede comprobar esto en las narrativas “Os pescadores e o boto” (SIMÕES; GOLDER, 1995, p. 32) y “El yacuruna” (ARGUEDAS; RÍOS, 2009, p. 134-135) en que los personajes de estas historias se comportan de acuerdo con los aprendizajes populares y con los mitos contados y como las comunidades que mantienen la tradición de narrativas orales ajen cuando oyen y cargan consigo estas costumbres. De ahí se percibe que estas personas tienen el hábito de no salir de sus casas o navegar cuando la luna está llena, o cuando van a pescar toman cuidado para no herir los bufeos o delphines, no bañarse en el horario del medio día por causa de la madre-del-agua, no invadir lugares encantados sin ser invitado o hasta mismo se bendecir y rechazar el canto nocturno de la lechuza o más conocida en la región norte del Brasil por “rasga mortalha”¹⁶. A partir de esas historias se puede notar la representación social de una determinada comunidad. Es por medio de todo un conjunto que involucra la realidad peculiar y los poderes de la imaginación que las personas van a comportarse.

CONSIDERACIONES FINALES

La Amazonía está repleta de diversidad cultural, porque, además de la riqueza de personas diferentes y sus pueblos, hay una gran cantidad de historias y narrativas vinculadas a esos pueblos. La selva y los ríos son detentores de innúmeras historias. Historias esas que a lo largo de los años fueron contadas oralmente, mezclando los imaginarios amazónicos con hechos reales, es el escenario propicio para exponer la realidad del “amazónida”, de sus creencias, valores, sentimientos y devaneos.

Brasil y Perú, países vecinos, separados por el mismo río, disfrutan casi de la misma cultura de narrativas orales en la región de la selva amazónica. Iquitos y Santarém ciudades cercadas por el agua, que es considerada indicador de la vida. El agua es fuente genuina y generadora de la vida y de los mitos, ritmizadora de la vida de las personas que las cercan.

¹⁶ “Rasga-mortalha” es el nombre popular que se da a una lechuza de color blanca y pequeña y que su cantar se asemeja a un paño siendo desgarrado. Y que cuando vuela emitiendo este sonido por sobre las casas de personas enfermas es como se fuera un augurio para avisar que la persona esté prestes a morir.

Llevando en cuenta lo que fue abordado, desarrollado y analizado se puede concluir que los mitos son de gran importancia para el aspecto cultural de un determinado pueblo. Es donde todo empieza y se desarrolla. Es por medio del mito que todo va a surgir y existir. Es en el mito que se agrega un conjunto de rasgos del medio en que las personas están insertadas y todo eso va a repercutir por el medio social dando continuidad a la tradición de narrativas orales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGUEDAS, José María; RÍOS, Francisco Izquierdo, compiladores. **Mitos, leyendas y cuentos peruanos**. Madrid: Ediciones Siruela S.A., 2ª ed. 2009.

AMAZONIA. Google. Disponible en: <<http://www.icmbio.gov.br/portal/unidadesdeconservacao/biomas-brasileiros/amazonia>>. Acceso en 22 de septiembre de 2017.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos ensaio sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1ª ed. 1989. BRASIL, **Plano Nacional da Cultura**. Google. Disponible en: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10907/963783/Lei+12.343++PNC.pdf/e9882c97-f62a-40de-bc74-8dc694fe777a>>. Acceso en 28 de agosto de 2017.

CASSIRER, Ernest. **Linguagem e mito**. São Paulo: Editora perspectiva S.A., 4ª ed. 2000. CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 11ª Ed. 1997.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Editora perspectiva S.A., 6ª ed. 2000. FARES, Josebel Akel. Representações poéticas das águas amazônicas. In: **revista organon** Google. Disponible en: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/36174/23375>>. Acceso en 04 de noviembre de 2017.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **A literatura oral na Amazônia paraense, estrutura, forma e modelos culturais**. In: Fabio Henrique Nunes Medeiros; Taiza Mara Rauen Moraes. (Org.). **Contaçon de histórias: tradição, poéticas e interfaces**. 1ª ed. São Paulo: Edições Sesc, 2015, v. 1, p. 96-112.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **Largueza e lassidão: a mitopoética do espaço das águas**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Letras, UFPA, 1998.

FRIEDEMANN, Nina S. de; NIÑO, Hugo. **Etnopoesía del agua amazonia y litoral pacífico**. Santa Fe de Bogotá: Colección primera puerta, 1ª ed. 1997. HISTORIA DE SANTAREM. Google. Disponible en: <<http://cidadebrasileira.brasilecola.uol.com.br/para/historia-santarem.htm>>. Acceso en 03 de octubre de 2017.

IQUITOS. Google. Disponible en: <<http://www.iqitos-peru.com/>>. Acceso en 03 de octubre de 2017.

IQUITOS. Google. Disponible en: <<http://iqitos-peru.com/informacion/datos.htm>>. acceso en 03 de octubre de 2017.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras, 1ª ed. 2001.

MORA, Martín. La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. in: **Athenea digital** – num. 2 otoño 2002. Google. Disponible en: <<http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>>. Acceso en 28 de marzo de 2017.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Cosmogonia**. In: diccionario de la lengua española. Disponible en: <<http://dle.rae.es/?id=B5JSCWU>>. Acceso en 24 de agosto de 2017.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Mito**. In: diccionario de la lengua española. Disponible en: <<http://dle.rae.es/?id=PQM1Wus|PQMf1C3>>. Acceso en 24 de agosto de 2017.

RIO AMAZONAS. Google. Disponible en: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?view=detalhes&id=440452>>. Acceso en 26 de septiembre de 2017.

RIO TAPAJÓS. Google. Disponible en: <<http://pt.aguasamazonicas.org/bacias/principais-sub-bacias/tapajos/>>. Acceso en 28 de septiembre de 2017.

SANTARÉM. Google. Disponible en: <<http://ecoviagem.uol.com.br/brasil/para/santarem/>>. Acceso en 03 de octubre de 2017.

SANTARÉM. Google. Disponible en: <<http://www.gazetadesantarem.com.br/cidade/santarem-355-anos-mar-azul-de-agua-doce-turismo-e-belezas-de-uma-cidade-invejavel/>>. Acceso en 03 de octubre de 2017.

SIMÕES, Maria do Socorro. Narrativas da Amazônia paraense. In: **revista do Gelne**. Google. Disponible en: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9102>>. Acceso en 04 de octubre de 2017.

SIMÕES, Maria do Socorro; GOLDBERGER, Christophe, coordenadores. **Santarém conta**. Belém: Cejup; Universidade Federal do Pará, 1995.

UNESCO, 2006. **La cultura del agua lecciones de la América indígena**. Ramón Vargas (autor). Serie agua y cultura de PHI-LAC, N°1. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192168s.pdf>>. Acceso en 29 de agosto de 2017.

SABERES LOCAIS COMO ALTERNATIVAS DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL

Neila de Jesus Ribeiro Almeida¹
Dulcidéia da Conceição Palheta²

RESUMO

As discussões sobre a conservação ambiental ganharam destaque ao longo do século 20, mas, sobretudo, no início dos anos 2000 esses debates tomaram força com a instituição do Sistema Nacional de Unidades de Conservação-SNUC, partindo da ideia de que para proteger a biodiversidade não é necessário que a mesma esteja intocada, mas que seja manejada de forma sustentável por todas as populações que habitam tradicionalmente a área. Nesse sentido, este artigo, a partir de pesquisa de campo utilizando instrumentos do método etnográfico, procura compreender os modos de vida da população residente em Unidades de Conservação no lago da Usina Hidrelétrica de Tucuruí no estado do Pará. “Focado” exclusivamente na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Alcobaça, em um contexto rural a partir do cultivo de diversificadas espécies nativas, em um cenário já fortemente impactado pelo empreendimento hidrelétrico, analisou-se as maneiras de uso e acesso a recursos comuns, considerando os saberes e prática locais a partir do contexto da conservação ambiental.

Palavras-chave: Conservação Ambiental. Modos de Vida. Recursos Comuns.

ABSTRACT

Discussions on environmental conservation were highlighted throughout the 20th century, but especially in the early 2000s these debates took force with the establishment of the National System of Conservation SNUC units, based on the idea that to protect biodiversity, it is not necessary it to be untouchable, but that it must be managed in a sustainable manner for all populations who traditionally inhabit the area. In this sense this article, from field research by using instruments of the ethnographic method, seeks to understand the ways of life of people living in protected areas in the lake of the Tucuruí hydroelectric plant in the state of Pará. Pointer exclusively on the Sustainable Development Reserve Alcobaça in a rural context from the cultivation of diverse native species, in a scenario already heavily impacted by hydropower development, analyzis was performed on the ways of use and access to common resources, considering the knowledge and local practices from the context of environmental conservation.

Keywords: Environmental Conservation. Livelihoods. Common resources.

INTRODUÇÃO

A utilização desenfreada dos recursos naturais compromete a diversidade biológica e social principalmente pela distorção nas formas de uso e acesso a esses recursos. Tal distorção reflete os atuais modelos de desenvolvimento que desconsideram os limites impostos pela natureza, seus ciclos e processos de resiliência Para esta problemática desenhada ao longo dos

¹ Doutora em Ecologia Aquática e Pesca (PPGEAP/UFPA). Coordenadora do Núcleo Universitário de São Caetano de Odivelas (NUSC/UFPA). Discente do curso de especialização em Geografia e Meio Ambiente da Universidade Federal do Pará campus de Ananindeua. E-mail: neilalmeida2000@hotmail.com

² Doutora em Ciências Biológicas (UFPA). Professora adjunto da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). E-mail: deiapalheta@hotmail.com

anos e agigantada no início do século XXI, medidas estão sendo tomadas na tentativa da conservação da sociobiodiversidade. Nesse sentido, o sistema jurídico brasileiro, tenta de alguma forma mitigar a exploração dos recursos através da Lei 9.985 de 18 de Julho de 2000 que cria o Sistema Nacional de Unidades de Conservação na tentativa de organizar os espaços territoriais e potencializar o manejo de recursos.

Porém, embora as políticas públicas tendam a priorizar as práticas voltadas à proteção da densidade biológica e social, o modelo utilizado para este fim ainda não consegue seguir os objetivos para a conservação. Entre as falhas do sistema, podem ser percebidas as maneiras como são conduzidas as práticas “modernas” desenvolvidas na agricultura. As formas de cultivos com alta tecnologia que priorizam a produção, não conseguem se enquadrar nos objetivos das Unidades de Conservação de Uso Sustentável, onde os conhecimentos tradicionais das populações locais não são levados em consideração como deveriam, desconsiderando uma experiência próxima.

É esta experiência próxima que fornece o amálgama de um saber, que é transferido de geração a geração privilegiadamente por via oral, a partir da construção imaginária de cartografia, que fortalece a noção de território ou espaço onde o grupo se reproduz econômica e socialmente, além de ocupar esse território por várias gerações, ainda que alguns membros individuais possam ter-se deslocado para os centros urbanos e voltado para a terra dos seus antepassados. (FERNANDES; FERNANDES, 2015 p.138)

Esses fatores são potencializados quando as espécies cultivadas são armazenadas em bancos de germoplasma, fomentando estratégias para a proposição e implementação da monocultura e, sobretudo, desconsiderando a função dos agricultores tradicionais no manejo das espécies (SANTILLI, 2009). Além desses fatores, o sistema agrícola tradicional é ameaçado pelo agronegócio que utiliza imensas áreas de terras no cultivo de uma única espécie visando apenas atender o mercado e ameaçando a diversidade de práticas e modos de ser e viver locais.

A implantação de grandes projetos no Brasil, especialmente na Amazônia, trás vastas alterações nas paisagens, as terras de pequenos agricultores são compradas e transformadas em gigantescos empreendimentos com impactos irreparáveis. Entre esses empreendimentos, destacam-se as usinas hidrelétricas onde grandes áreas são inundadas ocasionando tragédias socioambientais para toda a região. No rio Tocantins, estado do Pará, está implantada a usina hidrelétrica de Tucuruí que desde seu funcionamento na década de 80, além dos inúmeros impactos ambientais ocorridos na biodiversidade, a população atingida pelo empreendimento vem tentando se readaptar sem deixar seus modos tradicionais de vida.

Durante a fase de construção da hidrelétrica, cerca de 20 anos, a ocupação das áreas não cessava, porém no início dos anos 80 com a conclusão das obras da primeira fase o cenário da região do entorno da barragem era outro. Houve a formação de um grande lago (Figura 1) e as famílias que residiam na área alagada foram deslocadas para áreas rurais, em vilas que foram implantadas para abrigar exclusivamente as famílias que compulsoriamente foram deslocadas das suas casas. Considerando esse contexto de mudança de locais de residências das famílias que viviam antes da implantação da usina em área de rios, e agora em áreas bem distantes da sua realidade. Essas populações ribeirinhas³, que “vivia da pesca e da pequena agricultura, teve que se adaptar aos loteamentos rurais longe dos rios e passar a sobreviver exclusivamente das atividades da agricultura” (ALMEIDA; FERNANDES; CAÑETE, 2015).

Essas interações complexas repercutem principalmente nos modos de uso e acesso ao cultivo, partindo das regras impostas no modelo de Unidades de Conservação. Nesses cenários disciplinados pelo SNUC, muitas comunidades não podem colocar em prática a diversidade agrícola que marcou e marca sua trajetória como população tradicional, pois o modelo tecnológico capitalista domina o sistema impondo outras lógicas. Para entender tais contextos vale reportar-se à *Tragédia dos Comuns* de Hardin (1968).

³ Populações Ribeirinhas: Diegues e Arruda (2000) e Diegues (2001) categorizando populações tradicionais destacam o caboclo/ribeirinho amazônico, que neste trabalho será chamado de populações ribeirinhas, como aquelas populações que vivem nas várzeas e beiras de rio, dependendo fundamentalmente da pesca. Vivem, principalmente, à beira de igarapés, igapós, lagos e várzeas. Mesclam suas atividades pesqueiras com pequenas agriculturas (mandioca, milho e arroz) e com o extrativismo vegetal (castanha-do-pará, açaí e palmito). Ratificado por Pereira (2007) que destaca que as comunidades ribeirinhas do Solimões-Amazonas vivem da pesca e alternam suas atividades com a agricultura e o extrativismo vegetal. Assim como Cañete e Cañete (2010) discutem criticamente o conceito de população tradicional, destacando a população ribeirinha do rio Purus como aquela que desenvolve diversas atividades (pesca, agricultura e extrativismo) durante o ano inteiro.



Certamente, o aumento da população levaria à exaustão no uso dos recursos naturais, dado que o mesmo obedeceria a um modelo de livre acesso aos recursos comuns (considerando os recursos naturais como recursos comuns), demandando do Estado ou do setor privado o controle sobre os mesmos. Porém, a obra de Feeny *et. al.* (1990), trouxe a discussão de 4 modelos de uso dos recursos comuns que amplia e demonstra que possibilidades alternativas são viáveis e existem. Contra argumentando Hardin (1968), a partir de dados coletados em diversos continentes, o autor apresenta quatro arranjos de regulação para o acesso e uso dos recursos naturais, a saber: livre acesso (direitos de propriedade não definidos, ou sem nenhum tipo de regulação), o privado (o uso do recurso ou as regras para tanto seriam definidas exclusivamente pelo indivíduo ou grupo reconhecidos pelo governo como proprietários), o comunal (onde os recursos seriam manejados por comunidade que vive diretamente desses recursos excluindo a presença de indivíduos externos) e a estatal (aquele na qual o direito ao uso do recurso seria exclusivo ao Governo, assim como as regras para a definição de uso dos mesmos).

Partindo dessas abordagens e com dados do contexto da UHE de Tucuruí, este texto descreve e traz reflexões relativas ao acesso e uso dos recursos naturais, na condição de recursos comuns, desenvolvido por uma população local no interior do lago da Usina

Hidrelétrica de Tucuruí. Estas podem ser entendidas como práticas de conservação ambiental em uma tentativa de desenho de um modelo misto de manejo comunal ou estatal, considerando como um conceito muito próximo de agrobiodiversidade.

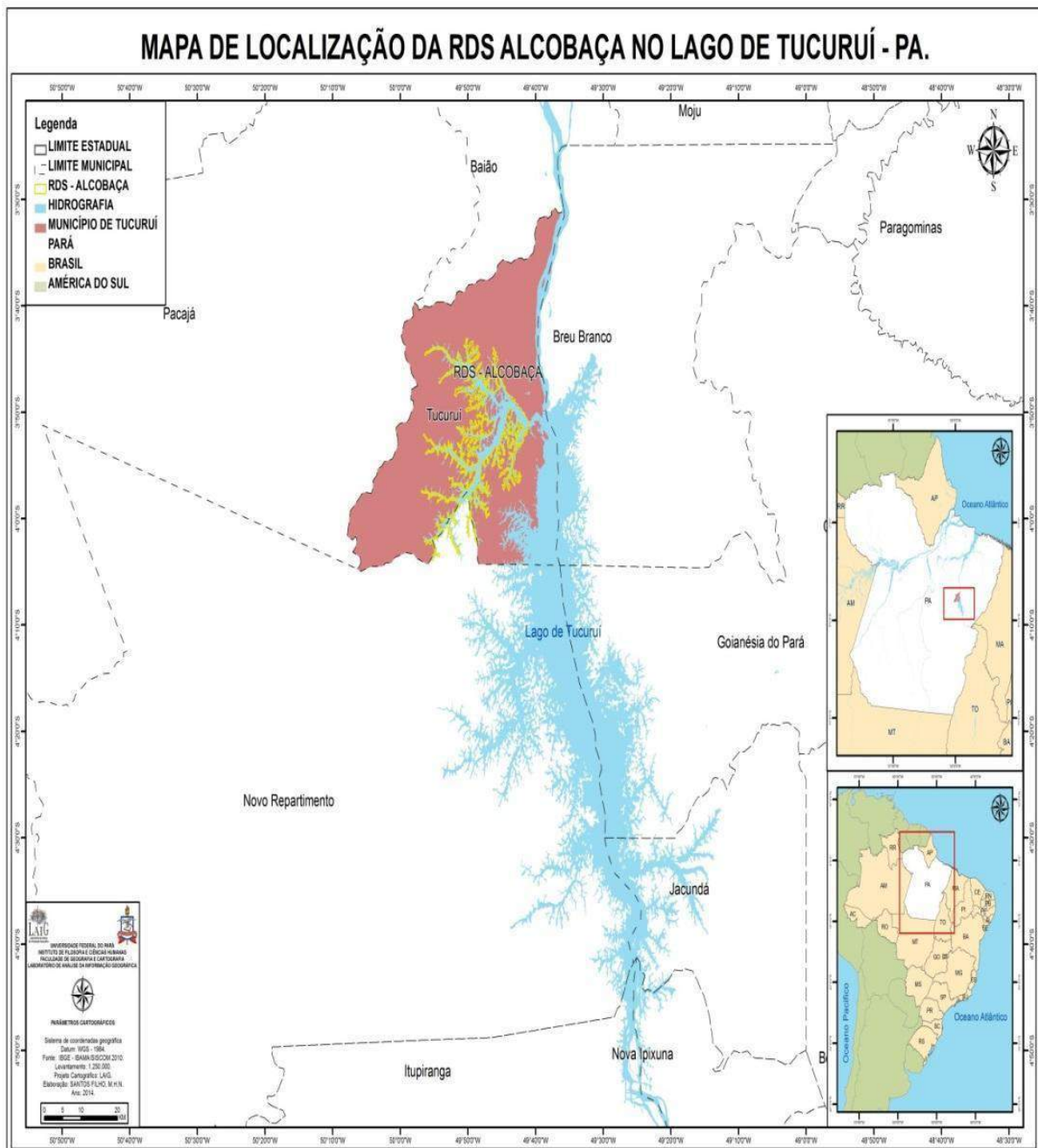
As dinâmicas e complexas relações entre as sociedades humanas, as plantas cultivadas e os ambientes em que vivem, repercutindo sobre as políticas de conservação dos ecossistemas cultivados, de promoção da segurança alimentar e nutricional das populações humanas, de inclusão social e de desenvolvimento local sustentável (SANTILLI, 2009 p.91).

1. ÁREA DE ESTUDO

A região que as pesquisas de campo foram desenvolvidas é a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Alcobaça, que está localizada no estado do Pará nos municípios de Tucuruí e Novo Repartimento (Mapa 01). Essa reserva foi criada sob a Lei Estadual N° 6.451 de 08 de Abril de 2002 instituída pela Secretaria Estadual de Meio Ambiente, tendo como objetivo a conservação da biodiversidade degradada pela implementação da Usina Hidrelétrica de Tucuruí-UHT, e para atenuar os múltiplos conflitos territoriais locais, decorrentes da implantação deste empreendimento (ARAÚJO; ROCHA, 2008). Essa unidade de conservação recebeu esse nome em homenagem a antiga vila de Alcobaça que recebeu projetos ali instalados e inconclusos, tais como a estrada de ferro e a construção da hidrelétrica do Tucuruí. O nome dado a região, antes da criação da reserva, era região do Caraipé, sendo que até hoje, os moradores mais antigos denominam a região de Caraipé e não de Alcobaça (ALMEIDA, CAÑETE, 2015).

De acordo com o SNUC em seu artigo 20º destaca que uma Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS), unidade de conservação de uso sustentável, se caracteriza por ser uma área natural que abriga populações tradicionais, cuja existência baseia-se em sistemas sustentáveis de exploração dos recursos naturais, desenvolvidos ao longo de gerações e adaptados às condições ecológicas locais e que desempenham um papel fundamental na proteção da natureza e na manutenção da diversidade biológica. As reservas de desenvolvimento sustentável têm como principal objetivo preservar a natureza e, ao mesmo tempo, assegurar as condições e os meios necessários para a reprodução e a melhoria dos modos e da qualidade de vida e exploração dos recursos naturais das populações tradicionais, bem como valorizar, conservar e aperfeiçoar o conhecimento e as técnicas de manejo do ambiente, desenvolvido por estas populações (BRASIL-SNUC, 2000).

Mapa: Localização da reserva Alcobaça



Fonte: Laboratório de Análises de Informação Geográfica-LAIG/UFPA, 2014.

A área total do lago (Figura 2) corresponde a cerca de 100 km de extensão no sentido norte/sul e 18 km no sentido leste/oeste, somando aproximadamente 1500 ilhas em seu interior. Essa área abrange os municípios de Tucuruí, Breu Branco, Goianésia, Novo Repartimento, Jacundá, Nova Ipixuna e Itupiranga, todos localizados no estado do Pará. (JATOBÁ, 2006; ARAÚJO e ROCHA, 2008).

Esse empreendimento gerou inúmeros problemas socioambientais obrigando o governo do estado do Pará, em 2002, a partir da Secretaria de Meio Ambiente, a criar o

mosaico de Unidades de Conservação que se estende por toda a área inundada. O referido mosaico é composto por: uma Área de Proteção Ambiental (APA) que se estende por todo o lago, por duas Reservas de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Alcobaça e Pucuruí-Ararão, e pelas duas Zonas de Proteção da Vida Silvestre- ZPVS (ARAÚJO e ROCHA, 2008).

Para os levantamentos de dados que compõem este artigo, foram feitas viagens a campo, nos anos de 2013 e 2014, e realizadas entrevistas com populações que residem nas Unidades de Conservação de Uso Sustentável, no caso as RDS's e que realizam cultivos de diversidade de espécies em áreas determinadas pela gestão das Unidades de Conservação (UC). As análises foram sistematizadas a partir das observações diretas e dos dados coletados nas entrevistas sobre a disponibilidade de recursos e modos de cultivos baseados na organização social, repousando especial atenção sobre como se dá o acesso a esses ecossistemas que se encontram sob a responsabilidade da gestão pública.



2. CONSERVAÇÃO AMBIENTAL NO LAGO DA USINA HIDRELÉTRICA

A população que reside RDS Alcobaça, no lago da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, possui uma declaração que atesta que a mesma encontra-se inscrita no Cadastro de Famílias

de Moradores dessa UC. O referido documento apresenta as coordenadas geográficas da área que cada família reside e está assinado pelo diretor das Áreas Protegidas do lago de Tucuruí.

É nessa área, determinada pela coordenadas geográficas, que a família pode utilizar para o cultivo de determinadas espécies. O programa de germoplasma florestal gerenciado pelas Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A - Eletronorte, já tentou de várias formas inserir o cultivo de espécies, geradas no banco de sementes do programa, nas práticas agrícolas dessas famílias, que desenvolvem uma pequena agricultura familiar.

No entanto, os moradores resistem ao programa, devido à falta de conhecimento sobre as espécies para o cultivo, oferecidas pelo banco de sementes, e pela determinação da área onde devem plantar. Essas determinações impostas pela Eletronorte excluem os conhecimentos das populações, ao passo que não negocia os locais de plantio, definidos exclusivamente pela empresa, desenhando assim uma definição unilateral que, dentro do que descreve Feeny et. al. (1990), resulta em uma baixa possibilidade de êxito para o manejo, não assegurando o uso sustentável dos recursos devido a proliferação de normas e regras restritas a modelos fora do contexto real dessas populações. Além de não levarem em consideração que,

A análise do senso comum, e não necessariamente seu exercício, deve, portanto, iniciar-se por um processo em que se reformule esta distinção esquecida, entre uma mera apreensão da realidade feita casualmente – ou seja lá o que for que meramente e casualmente apreendemos – e uma sabedoria coloquial, com os pés no chão, que julga ou avalia esta realidade.(GEERTZ,1997 p115)

Paralelo a esse modelo de restrição verificado em campo, pode ser observado na região, grandes áreas utilizadas para pecuária (Figura 3). É importante notar que essas áreas compõem a Área de Proteção Ambiental (APA), embora em seu artigo 15 e § 1º deixa visível que a APA é constituída por terras públicas ou privadas, o que permite a presença de propriedade privada em seu interior, mas obedecendo todos os meios legais, prioritariamente o que rege essa área, pois de acordo com o Sistema Nacional de Unidades de Conservação a Área de Proteção Ambiental é.

É uma área em geral extensa, com um certo grau de ocupação humana, dotada de atributos abióticos, bióticos, estéticos ou culturais especialmente importantes para a qualidade de vida e o bem-estar das populações humanas, e tem como objetivos básicos proteger a diversidade biológica, disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais (BRASIL-SNUC, 2000 art.15).

Por outro lado, a fiscalização sobre o cumprimento das regras que devem ser observadas em UC's é pequena diante da pressão externa ao uso e acesso livre dos recursos naturais para essas áreas.



A diversidade de espécies cultivadas mostra que mesmo diante das limitações que a população tem em relação ao uso do solo, conseguem em pequenos espaços desenvolver formas de subsistências numa estratégia de conservação ambiental, não deixando de inserir espécies que fazem parte de seus contextos históricos.

A mandioca - gênero *Manihot* conforme imagem a seguir é considerada pela população local como um dos produtos mais populares na alimentação, embora tenham acesso a uma área muito pequena para o cultivo da mandioca que poderia acarretar no desgaste do solo e posteriormente prejudicar esse cultivo, os moradores da reserva Alcobaça, buscam diversas alternativas para realizar a produção durante o ano todo. A mandioca é utilizada de inúmeras maneiras pela população envolvendo um conjunto de saberes e práticas singulares que vão desde seu cultivo até o consumo expressando diversidades culturais desses povos, como descrito perfeitamente por Pinto (2002).

O complexo sistema apresentado pela mandioca abrange um conjunto articulado de aspectos históricos, econômicos e socioculturais que lhe conferem posição peculiar entre os demais produtos agrários produzidos no Brasil. Economia de subsistência para boa parte da população rural, produção artesanal e industrial, relações sociais de produção familiares, comunitárias e/ou assalariadas, alimento básico da população mais pobre, importante componente do sistema culinário brasileiro, tradição histórica e valores culturais, revela múltiplas dimensões da vida social, configurando-se, por isso, como um fato social total (PINTO, 2002 p.14).



Os saberes locais construídos a partir de todo processo que cerca sobre o açaí – gênero *Euterp*, como mostra a imagem a seguir, pode ser observado a partir do manejo se dá pelos saberes e pelas práticas das populações que consomem esse fruto. Para os moradores da reserva Alcobaça a periodicidade de remover as folhas secas que caem da palmeira é uma das práticas fundamentais para a manutenção do açazal, pois essa remoção não pode ser realizada a qualquer momento, pois em determinada época do ano essas folhas precisam ficar no solo para a manutenção dos nutrientes.

Outra prática realizada na manutenção do açazal se dá pelo caimento dos frutos que germinam, e essa geminação em grande escala pode prejudicar o açazal, logo esses vegetais que brotaram tem que serem retirados. Embora o espaço seja reduzido para o cultivo do açaí,

a pequena área que resta à população para essa plantação é manejada de forma em que todos os saberes são colocados em práticas para que o fruto nunca falte, pois assim como a mandioca, o açaí é fundamental na dieta dessa população.

Muitos estudos acerca da etnobotânica têm ganhado destaques nos levantamentos dos conhecimentos associados às plantas medicinais. Conhecimentos esses associados a produção científica e saberes de populações locais, que mesmo diante da implantação da hidrelétrica a população da área de influencia do reservatório não deixou que os diversos impactos atingissem suas práticas de cultivo das ervas medicinais.



Embora a Eletronorte tente inserir inúmeras espécies, a partir dos projetos de sementes do banco de germoplasma⁴, a população vem resistindo a suas tradições no cultivo das ervas medicinais, conforme imagem adiante, tais como: boldo - *Plectranthus*, capim marinho - *Cymbopogon*, elixir paregórico - *Piper*, erva cidreira - *Lipea*, hortelã - *Mentha*, mastruz - *Chenopodium*, pariri - *Arrabidaea*.

Os saberes locais dessa população ultrapassa qualquer forma de imposições, se adequando a realidade dos ecossistemas alterados pela usina hidrelétrica. Relatos das populações residentes mostram a importância do cultivo de cada espécie, onde faz-se necessário trabalhar o termo conservação ambiental abrangendo incluindo os elementos da biodiversidade com relevância para a agricultura e alimentação“ ...não consigo viver sem plantar minha mandioca pra fazer a minha farinha, sem apanhar meu açaí para o meu almoço, sem cuidar da minha horta com todas as minhas plantas para fazer remédios para minha família...”.



⁴ O Programa de Revitalização do Banco de Germoplasma é desenvolvido pela Eletronorte desde 2004 a partir da preservação do material genético de espécies florestais atingidas pela formação do lago. Distribui sementes e mudas para a população locais e indígenas.

Foi observado no caso em tela que perspectivas para a conservação ambiental devem ser efetivadas, não apenas a partir da imposição da gestão de Unidades de Conservação, nem tão pouco o uso do solo através das propriedades privadas e de forma alguma tornar as área como um recurso de livre acesso. Mas de certa forma juntar o sistema de organização das comunidades com as regras do Estado, chamando também os grandes agricultores como forma de uma gestão de compartilhamentos de recursos nessas áreas ditas protegidas.

Diante dessa diversidade de cultivo realizado pelos moradores do lago de Tucuruí, pode ser observado um processo de mutualismo partindo da ideia de interações ecológicas de Odum (1913) em que as análises das interações populacionais podem ser observadas entre duas espécies, mas, sobretudo, uma relação simbiótica entre variedades de espécies, entre elas, o Homem.

3. O CULTIVO DE MANDIOCA - *Manihot esculenta* Crantz NA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL ALCOBAÇA

A atenção dada especialmente ao cultivo da mandioca como mostra a imagem mais adiante, configura na importância ímpar na dieta da população local.



Quando se fala em Amazônia é quase impossível não pensar nos múltiplos derivados da mandioca, que ao longo dos anos vem ganhando destaque nacional e internacionalmente com o *boom* da tapioca. Enquanto pesquisas sobre o valor nutricional da mandioca são desenvolvidas, as populações amazônicas vêm tradicionalmente retificando a importância dessa raiz em sua dieta.

Embora a população da Reserva de Desenvolvimento Alcobaça no lago da usina hidrelétrica de Tucuruí viva diretamente da comercialização do pescado, esta não consegue dissociar a atividade agrícola a partir do cultivo de mandioca para a produção de diversos alimentos. Da mandioca - *Manihot esculenta* Crantz a população extrai tradicionalmente o tucupi (suco da mandioca), tapioca e a farinha, atividades essa que perpassa por saberes e práticas milenares, que vai desde o preparo do solo para o cultivo da mandioca até o consumo final.

Considerando o cultivo com os cinco tipos de pousio trazidos por Buserup (1978): cultivo longo ou florestal, arbustivo, curto, anual e múltiplos, pode-se analisar que a população da reserva Alcobaça a partir do cultivo da roça de mandioca, realiza os pousios longo e arbustivo considerados as melhores alternativas da agricultura ecológica, pois o tempo de repouso da terra varia de 6 a 30 anos, permitindo a capacidade de suporte das áreas utilizadas para esta atividade. Esses tipos de cultivos com pousio longo e arbustivo realizado pela população do lago da usina, só foi possível devido a organização social a partir das relações de parentesco (Tabela 1).

Tabela 1. Cultivo com pousio na RDS Alcobaça

SABERES E PRÁTICAS TRADICIONAIS NO CULTIVO DA MANDIOCA	
TIPOS DE POUSIO (BUSERUP, 1987)	POUSIO REALIZADO NA RDS ALCOBAÇA
Longo ou Florestal: De 20 a 30 anos	Longo e arbustivo: trata-se de um cultivo a partir de relação de parentesco (consanguíneos e/ou afins), que a partir de gerações o cultivo é realizado em modelo cíclico. Há 17 anos da última área cultivada.
Arbustivo: De 6 a 10 anos	
Curto: De 1 a 2 anos	
Anual: Não considerado pousio – apenas meses.	
Múltiplos: A área suporta 2 ou mais lavouras no ano.	

Fonte: Ester Buserup, 1987 e Pesquisa de campo no lago da UHT, 2014.

Nesse contexto pode ser observado nos trabalhos de Ravena e Cañete (2012) que destacam em cenários amazônicos a composição e o número de indivíduos familiar determinam a força de trabalho. Em outras linhas, essa composição parte dos entrelaces familiares, onde os saberes tradicionais determinam as práticas, e a arte do saber-fazer determina a ocorrência do pousio longo e arbustivo a partir das tradições. Esses conhecimentos são sistematizados em ciclos no uso dos lotes para cultivos, esses ciclos são realizados a partir do uso das terras a serem cultivadas, onde as roças são produzidas uma de cada vez na área de cada parente. Esse sistema cíclico no cultivo de mandioca em terras de cada membro da família garante um pousio de aproximadamente 17 anos.

Nesses sistemas de pousio um roçado dentro dos aspectos legais – área liberada pela Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade nas Unidades de Conservação especialmente em Reservas do lago, atende as necessidades das famílias durante cerca de um ano, pois a fertilidade do solo permite alta na produção, não apenas de mandioca, mas de outras espécies cultivadas, como a melancia, maxixi e a abóbora, como apresenta a imagem a seguir, garantindo os nutrientes da terra e excluindo o processo de monocultura da mandioca.



Em geral, as análises construídas partem de um modelo de cultivo que respeite a estabilidade dos ecossistemas, não defende a retomada ao passado, como mostram os novos modelos de agricultura capitalista industrial. Mas apoia a ideia de levar em consideração os conhecimentos tradicionais dos povos e comunidades que há séculos vivem do uso do solo.

Dessa forma, a agroecologia redesenha a nova lógica dos sistemas a partir de um processo de relações ecológicas simbióticas nos sistemas de produção, levando em conta a incorporação dos saberes e das práticas tradicionais preservando a tradição das diversas populações, ao invés de intensificar o uso dos ecossistemas apenas no contexto de produção e consumo.

CONCLUSÕES

Considerando que mesmo diante de todos os impactos trazidos pelas obras da construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí – UHT, a população que habita a área do reservatório, vem ao longo desses 30 anos readequando seus modos de vida a partir da construção de novas identidades diante de uma nova paisagem com cenários de muitos conflitos socioambientais ao longo do funcionamento da usina.

Na perspectiva da conservação dos recursos naturais, o modelo do Sistema de Unidades de Conservação imposta pelo Estado, revela que mesmo com essas fortes pressões os moradores da reserva conseguem readequação seus dos modos de vidadas sem comprometer a estabilidade dos recursos, principalmente no que se refere ao uso e acesso às áreas a partir do cultivo da mandioca, do açaí e a horticultura de subsistência.

Nesse sentido, o processo de conservação da ambiental ultrapassa os modelos desenhados por políticas impostas sobre os ecossistemas, vai além das normas e regras do uso e acesso aos bens comuns, mas busca de certa forma as interações entre os conhecimentos que todas as comunidades apreendem com os saberes e as práticas tradicionais.

Assim, ainda falta muito incentivo governamental em políticas para as práticas agroecológicas sustentáveis, respeitando os direitos dos agricultores e a capacidade de suporte dos ecossistemas partindo do conceito de conservação ambiental para a conservação da diversidade biológica e social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Neila de Jesus Ribeiro; CAÑETE, Voyner Ravena. **Recursos Naturais e Cotidiano: População ribeirinha e a gestão da RDS Alcobaça – UHT Tucuruí/PA.** TESSITURAS: Revista de Antropologia e Arqueologia, v. 3, p. 191-207, 2015.

ARAÚJO, Aline. R.; ROCHA, Gilberto. M. **Unidades de Conservação em Tucuruí/PA como instrumento de Gestão Territorial.** In: IV Encontro Nacional da Anppas. Brasília-DF. 2008.

BRASIL . Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000; Decreto nº 4.340, de 22 de agosto de 2002. **Sistema Nacional de Unidade de Conservação da Natureza – SNUC:** 3. ed. aum. Brasília: MMA/SBF, 2003.52p.

BUSERAP, Ester. *Evolução agrária e pressão demográfica.* Tradução de Oriwaldo Queda; João Carlos Duarte. São Paulo: Hucitec, 1987.

CAÑETE, Voyner; CAÑETE, Thales. **Caminhos e alternativas na produção agrícola: uma reflexão sobre as especificidades da Amazônia.** 5º Encontro de Redes Rurais, jun 03 a 06 de junho de 2012, Belém/PA. Disponível em: <<http://www.redesrurais.org.br/sites/default/files/Caminhos%20e%20Alternativas%20da%20Produ%C3%A7%C3%A3o%20Agr%C3%ADcola.pdf>> Acesso em: 13 jul.2013.

DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, Rinaldo. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2000.178p.(Biodiversidade4).

FEENY, David; BERKES, Fikret; MCCAY, Bonnie; ACHESON, James. **A Tragédia dos Comuns: Vinte e dois anos depois.** (The Tragedy of the commons: TwentyTwo years later - Human Ecology, 18(1): 1-19, 1990). In. *Espaços e Recursos Naturais de Uso Comum.* (Orgs) Diegues, Antônio C.; Moreira, André C. NUPAUB: São Paulo, 2001.

FERNANDES, Daniel dos Santos; FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **A experiência próxima: saber e conhecimento em populações tradicionais.** Espaço Ameríndio, v.9, n. 1, 2015. Disponível: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/53593/34131>. Acesso: 29out2015.

HARDIN, Garret. **The Tragedy of the Commons.** Science, 162: 1243-1248, 1968.

PINTO, Maria Dina Nogueira. *Mandioca e Farinha: subsistência e tradição cultural.* Série Encontros e Estudos. Seminário Alimentação e Cultura-Projeto Celebrações e Saberes da Cultura Popular. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular/FUNARTE/Secretaria do Patrimônio, Museus e Artes Plástico-Ministério da Cultura, 2002.

CAÑETE, Voyner; CAÑETE, Thales. **Caminhos e alternativas na produção agrícola: uma reflexão sobre as especificidades da Amazônia.** 5º Encontro de Redes Rurais, jun 03 a 06 de junho de 2012, Belém/PA. Disponível: <<http://www.redesrurais.org.br/sites/default/files/Caminhos%20e%20Alternativas%20da%20Produ%C3%A7%C3%A3o%20Agr%C3%ADcola.pdf>> Acesso em: 13 jul.2013.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 1997.

JATOBÁ, Sérgio Ulisses Silva. **Gestão do Território e a produção da sacionatureza nas Ilhas do Lago de Tucuruí na Amazônia Brasileira**. Tese apresentada ao Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, 2006.

ODUM, Eugene. **Ecologia**. Ed.Guanabara Koogan: Rio de Janeiro, 1988.

PINTO, Maria Dina Nogueira. **Mandioca e Farinha**: subsistência e tradição cultural. Série Encontros e Estudos. Seminário Alimentação e Cultura-Projeto Celebrações e Saberes da Cultura Popular. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular/FUNARTE/Secretaria do Patrimônio, Museus e Artes Plástico-Ministério da Cultura,2002.

SANTILLI, Juliana. **Agrobiodiversidade e direitos dos agricultores**. Peirópolis: São Paulo, 2009. SOUZA, Vinicius.C.; LORENZI, Harri. **Botânica Sistemática**. Instituto Platarum, Nova Odessa, 2009.

A MEMÓRIA DA GASTRONOMIA E O TURISMO NA BRAGANÇA AMAZÔNICA

Cecília Nascimento Ferreira¹
Helena Doris de Almeida Barbosa²
Sandreson Marcelo Pereira da Silva³

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir como a memória do saber fazer gastronômico pode se inserir como um produto turístico para além do mercado, trabalhando a vivência cultural e patrimonial de populações rurais do nordeste paraense, que têm como ponto comum o cultivo e uso de derivados da mandioca (*Manihot utilissima*) enquanto elemento básico da alimentação amazônica. A pesquisa permitiu a elaboração de um roteiro gastronômico alternativo para o município de Bragança, tomando-se como protagonistas do mesmo os moradores das comunidades de Camutá (Sítio Grande), Japeté, Curuperé (área rural) e a sede do município. O trabalho foi elaborado a partir de pesquisa bibliográfica, documental e de campo com o registro do saber fazer dos investigados. Observou-se que os sujeitos da pesquisa entendem que a “cozinha do dia a dia” é um testemunho da memória cultural e que deveria ser percebida, divulgada e valorizada. Os entrevistados são representantes da gastronomia bragantina, cujo produto é herança perpassada por gerações a partir de conhecimento empírico e da memória social local. Conclui-se que, apesar da gastronomia local ainda não ser levada ao patamar de significante turístico e sim apenas coadjuvante do mesmo, pode vir a se tornar a base para a implementação de um possível turismo de base comunitária.

Palavras-chave: Gastronomia. Turismo. Memória. Mandioca. Bragança.

ABSTRACT

The objective of this work is to discuss how the memory of gastronomic know-how can be seen as a tourist product beyond the market. The focus is on the cultural and patrimonial experience of rural populations of Northeastern Pará, whose common point is the cultivation and use of products derived from manioc (*Manihot utilissima*) as a basic element of the Amazon diet. The research allowed the elaboration of an original gastronomic itinerary for the municipality of Bragança, taking as its protagonists the inhabitants of the countryside communities Camutá (Sítio Grande), Japeté and Curuperé and of the seat of the municipality. The work was elaborated from a bibliographical, documental and field research with the record of the know-how of the investigated ones. We observed that the participants of the research understand the "daily cuisine" as an evidence of the cultural memory and they think that it should be perceived, promoted and valued. The interviewees are people who represent Bragança's gastronomy. Its product is inherited by generations from empirical knowledge and local social memory. Although the local gastronomy is not yet carried to the level of touristic signifier, having just a supporting role in this activity, we conclude that it can become the basis for the implementation of a possible community-based tourism.

Keywords: Gastronomy. Tourism. Memory. Manioc. Bragança.

¹ Turismóloga pela Universidade Federal do Pará-UFPA. Faculdade de Turismo – Universidade Federal do Pará. E-mail: cec_nf@yahoo.com.br

² Doutora em Desenvolvimento Socioambiental, Pesquisadora e Docente da Faculdade de Turismo/Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Pará. E-mail: hdoris@ufpa.br

³ Licenciado em Letras Inglês, pela Universidade Federal do Pará. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia –PPLSA/UFPA. Integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudo Linguagem, Imagem e Memórias – LELIM. E-mail: sancine13@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A gastronomia é um elemento importante no contexto do Turismo Cultural, permitindo ao visitante aproximar-se da localidade visitada, vivendo experiências sensoriais e culturais. Desta maneira, é entendida como um segmento que pode agregar valor ao turismo. Além disso, é possível ser um segmento do turismo que envolve desde a matéria prima, o agronegócio, trade turístico e a cultura.

A diversidade cultural do país é entendida como um diferencial na construção de roteiros turísticos, na qual cada estado tem sua gastronomia peculiar expressa no saber fazer de seus pratos. Logo esse segmento tem despertado interesse naqueles indivíduos que tem um relacionamento mais próximo com o patrimônio natural e cultural brasileiro e que de fato são fatores relevantes para o turismo. Assim, a gastronomia vem se destacando em vários estados brasileiros como demonstra Junior (2005) em seu livro Roteiros do Sabor Brasileiro – turismo gastronômico, no qual revela as peculiaridades de várias regiões do Brasil em sua culinária, dentre elas, são citados, Belém, Marajó, Macapá, Manaus, São Luís, Lençóis Maranhenses, Parnaíba, Teresina, Petrolina, Juazeiro e a Rota do Vinho entre outros.

No que se refere aos festivais, tem-se no Norte um dos mais expressivos festivais gastronômicos do país, que é o Ver-o-Peso da Cozinha Paraense, realizado pelo Instituto Paulo Martins e criado pelo Chef Paulo Martins, que se destacou no cenário nacional e mesmo internacional com ingredientes típicos do Norte, em uma cozinha tradicional e regada de traços indígenas, o que rendeu a capital paraense o título de Cidade Criativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), destaque para a gastronomia. O festival nas últimas três edições, teve presença da cozinha tradicional do município de Bragança, no nordeste paraense, distante 210 quilômetros de Belém, capital do estado do Pará. A gastronomia bragantina existente nas localidades de Japeté, Camutá/Sítio Grande e Curuperé (*locus* desta pesquisa), possuem um potencial turístico muito grande e significativamente peculiar, pelo fato de suas produções serem bem mais expressivas que nas demais localidades do município, chegando a serem a única a produzir determinado alimento, no entanto, em sua maior parte, não é bem valorizada e por conseguinte não se consolidou ainda como atrativo turístico. De maneira geral, as regiões com potencial turístico gastronômico, tem sua gastronomia reconhecida e valorizada através de seus produtos.

O patrimônio gastronômico do nordeste do estado do Pará, é fruto de uma herança deixada por povos indígenas, africanos e europeus que por ele passaram, durante seus mais de quatrocentos anos. É evidenciada pelos derivados da mandioca (*Manihot utilissima*), planta

típica da região amazônica, tais como farinha, mandiocoeira, tapioca e beijú combinados a um cardápio praiano a base de peixes, mariscos e frutos do mar bem como frutas tropicais; como o açaí (*Euterpea oleracea*), bacuri (*Platonia insignis*), taperebá (*Spondias mombin*), Cupuaçu (*Theobroma grandiflorum*), entre outras.

Com toda esta diversidade de produtos, o município de Bragança ainda é tímido no que tange a entrada no mercado turístico gastronômico. Porém nesta perspectiva o crescente regionalismo da cozinha contemporânea abre caminho para que a gastronomia bragantina se insira neste patamar. E a busca por novos saberes, memórias e culturas exóticas faz da gastronomia de Bragança um produto com grande potencial turístico.

Assim percebe-se que o indivíduo em busca de novos conhecimentos, seja experimentando diferentes sabores, presenciando distintas culturas, faça da gastronomia, um dos principais motivos para conhecer determinado local. Assim, tem-se vários exemplos de lugares para onde as pessoas se deslocam a fim de vivenciar e usufruir da cultura do mesmo, como por exemplo o Chile com suas vinícolas e seus pescados, Tailândia e Japão com exotismo da gastronomia oriental, França com sua gastronomia requintada e tradicional. No Brasil pode-se citar a gastronomia baiana, a nordestina e a amazônica.

No entanto, com a globalização, essas trocas de experiências ficaram mais fáceis. Hoje é possível conhecer quaisquer alimentos de diversas culturas, sem precisar conhecer as suas respectivas localidades, está quase tudo a alcance da mão. Porém, somente conhecer sem mesmo estar presente naquele determinado local para muitos isso não é suficiente, então é a partir daí que o turismo gastronômico torna-se um diferencial e permite várias possibilidades culturais.

É importante compreender a gastronomia, não só do ponto de vista do turismo, como um produto ou como um atrativo de uma determinada localidade, pois apresenta novas possibilidades. De acordo com Pinheiro-Mariz e Oliveira (2012), a gastronomia é um lugar de memória e de poder, presente nas relações sociais e de dominação política e do saber fazer. Deve ser percebida como um produto cultural que se reinventa, se rememora enquadrando-se nas diversas formas de turismo voltadas para as características gastronômicas de cada região.

Para tal é preciso entender o porquê, dessas características diversificadas, porque cada comunidade, localidade ou grupos populacionais próximos, têm características gastronômicas diferentes, levando a satisfação alimentar do ser humano, apenas como necessidade de sobrevivência e sua, posterior, evolução para chegar às diferenças atuais, aos rituais de integração e prazer que a gastronomia proporciona, às novas experiências de vivência através dos sabores. Como afirma Azambuja,

Ao conhecer novas culturas, alimentos e sabores, o homem tem a necessidade que esse momento seja um evento especial, como se fosse um ritual de prazer, ou seja, o mesmo alimento, saboreado sozinho (sem outras pessoas), não teria o mesmo sabor, ou não proporciona o mesmo prazer. Isso mostra a importância dos rituais gastronômicos para o ser humano, são novas descobertas (AZAMBUJA, 2001. p. 87)

As viagens e a gastronomia sempre fizeram parte da vida do homem, seja por necessidade de sobrevivência, satisfação ou desejos de novas experiências, ou mesmo por imposição da sociedade, por questões religiosas, cultural e econômica dependendo do período histórico em que se encontra o indivíduo.

Assim, Ferro (2013) afirma que é da crescente conscientização da importância que estas atividades causam na essência da construção do indivíduo, que surge a oportunidade de usar práticas como meios de atividade econômica, isto é, gerar renda a partir da gastronomia e do turismo, o turismo gastronômico. Acrescenta Fagliari (2005) que do ponto de vista da demanda o turismo gastronômico consiste em toda viagem cuja principal motivação é o prazer de degustar alimentos e bebidas e conhecer elementos gastronômicos de uma nova localidade.

Assim complementa Oliveira (2011) quando diz que surpreendentemente, este tipo de turismo torna-se cada vez mais importante, aumentando consideravelmente o número de viajantes motivados pela gastronomia. Justificado por Pires (2005) quando diz que se turismo é sair do seu mundo para entrar no mundo do outro, um dos caminhos mais prazerosos para isso é gastronomia. Para Mascarenhas e Matias (2007, p. 249) o turismo gastronômico é um,

[...] significativo na representação da identidade de uma comunidade e constitui-se parte integrante da cultura, estando presente na memória da sociedade. Por isso, deve ser preservada como patrimônio intangível dos povos, ressaltando as particularidades da gastronomia que são percebidas na escolha dos ingredientes e temperos; no modo de preparo e serviço dos alimentos e na determinação de quando, como e onde deve ser preparado cada prato; se estes são consumidos nas refeições diárias ou em ocasiões especiais.

Esta preservação de rituais da gastronomia de um povo e toma-lo como produto cultural imaterial é, sobretudo, uma afirmação das tradições históricas e culturais deste mesmo povo, mais do que simplesmente uma expressão do paladar cultural que orienta escolhas individuais.

E desta maneira, por apropriar-se deste conceito, países como França e Espanha, reinventaram-se e apostaram no desenvolvimento das potencialidades gastronômicas/culturais locais. Entre outros aspectos, ocupam, hoje, a vanguarda dentro do turismo mundial, principalmente no que tange a gastronomia internacional. Esta, desde a primeira década do século XIX vem sofrendo grandes influências regionais, assim, abrindo margem para outras cozinhas, de certa forma, consideradas mais exóticas.

Dentre as especificidades de uma dada sociedade, a gastronomia é um traço da identidade e memória coletiva. Neste sentido é importante compreender o que é gastronomia. De acordo com Braune e Franco (2007, p. 14):

é uma disciplina que exige arte não somente de quem executa, mas também de quem a consome ou usufrui. É artesanato, porque exige de quem a faz conhecimento, habilidade e técnica. É uma arte ou ciência que exige conhecimento e técnica de quem a executa e formação do paladar de quem a aprecia.

Assim, Savarin (1995, p. 23) ressalta que o conceito de gastronomia engloba o ato de comer, já que “é conhecimento fundamentado de tudo que se refere ao homem na medida em que ele se alimenta”. Schlüter (2006) afirma que a gastronomia está intrinsecamente relacionado à identidade de um povo e que para preservá-la é necessário ter conhecimento e compreensão de suas origens, além de acompanhar todas as transformações que a compõem.

Cada sociedade alimenta-se através de diferentes combinações de alimentos, ritos, mitos, os sistemas de produção e transformação alimentar fazem parte de seu modo alimentar que caracterizam os modos de ser e fazer com relação à gastronomia de cada grupo social. Assim, “os hábitos alimentares podem mudar inteiramente quando crescemos, mas a memória e o peso do primeiro aprendizado alimentar e algumas das formas sociais aprendidas através dele permanecem, talvez para sempre, em nossa consciência (...)” (MINTZ, 2001, p. 32).

Sendo assim, é possível afirmar que nas sociedades humanas a alimentação pode ser analisada pelas dimensões biológica e nutricional, assim como também pelas dimensões histórica, cultural e social.

Para Cohen e Avieli (2004) a gastronomia local tende-se a transformar-se em popular e atrativa quando interpretada por um estabelecimento gastronômico direcionado para o turista. Desta maneira a partir do encontro entre a cozinha nativa e as exógenas podem surgir novos pratos e inclusive novas cozinhas. No entanto, não constitui uma mera fusão entre elementos estrangeiros e locais, mas inclui uma inovação ou elemento criativo.

De acordo com Jones e Jenkins (2002), o conceito de alimentação incorporado ao turismo evolui desde suas raízes históricas até as mais gerais, associadas a indústria da hospitalidade, até ao significado mais amplo de turismo de alimentos, a ponto de converter os produtos alimentícios em uma importante ferramenta para promoção de destinos turísticos. Os alimentos são agora utilizados para desenvolver nichos de mercado, sustentar identidades regionais, desenvolver o turismo de qualidade pautado na sustentabilidade. Como exemplo pode-se citar o que vem ocorrendo em países como França e Itália que reconhecem o valor de

seus regionalismos, e defendem suas características e particularismos através de processos de reconhecimento e também com medidas de proteção.

Corigliano (2002) ressalta que o turista gastronômico permite tanto entrar em contato com a natureza como com a cultura da região, estabelecendo laços com o passado, suas tradições e seu patrimônio histórico cultural que se expressa em sua agricultura, no entorno, nos padrões sociais e nas tradições de lavoura. Complementando Scarpato (2002) afirma que o turismo gastronômico reflete os aspectos de sustentabilidade do turismo em geral. Mas, existe um conjunto de elementos adicionais que também são importantes, dentre eles a sobrevivência da produção local de alimentos, pontos de venda e mercadorias de produtos frescos; a viabilidade de preparação das comidas caseiras; o direito ao prazer e a diversidade e não menos importante, o impacto do turismo sobre a autenticidade gastronômica e o bem-estar comunitário.

Damatta (1987, p. 22) observa que a atenção dada à gastronomia no viés da cultura não deve ser encarada apenas como mais uma ferramenta turística. Segundo ele, embora seja um significativo atrativo, ela é capaz de perpetuar hábitos e modos de fazer de várias gerações e garante a continuidade das tradições de uma sociedade e, também, a sua história. Os hábitos alimentares de uma sociedade denotam entre as cores e sabores outros valores que são de caráter social tais como: religião, etnia e história.

O fortalecimento da ideia de pertencimento do lugar, que contribui para reforçar a identidade de um povo e a abrangência da relação alimentação/cultura, não se restringe somente aos processos de manipulação dos alimentos a serem ingeridos. Junto a eles estão os modos à mesa, bem como os locais e as maneiras com que a degustação ocorre. Fazendo com que o complexo fenômeno alimentar humano tenha marcas de mudanças sociais, econômicas e tecnológicas.

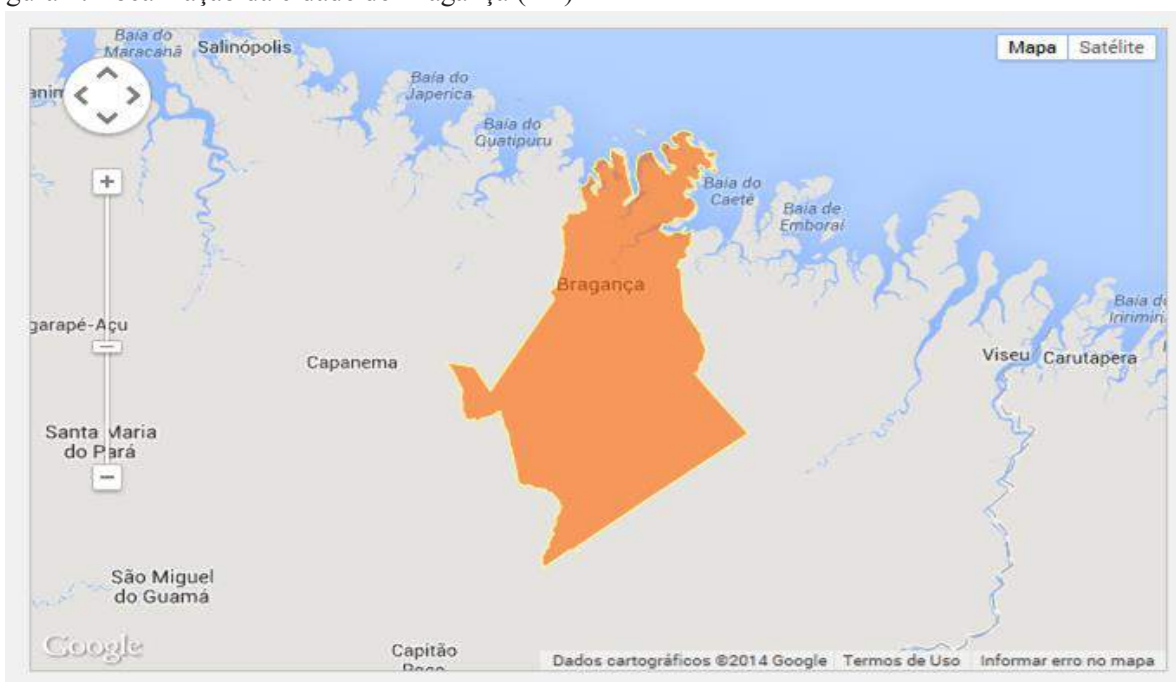
Nesse sentido, deve-se lembrar que a introdução alimentar e/ou a modificação de um hábito alimentar acontece muitas vezes em virtude de diversos fatores concretos, tais como, a disponibilidade de produtos e técnicas de preparo, bem como pela questão das condições econômicas. Neste sentido encontra-se o turismo, que pode ser um elemento de compreensão das relações de interação entre o homem e o espaço na produção de alimentos. As produções alimentares acabam gerando novas paisagens que podem ser utilizadas pela atividade turística.

1. DESENVOLVIMENTO

De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Bragança, conhecida como Pérola do Caeté, foi habitada por índios apotiângas da nação dos tupinambás, e está localizada à margem esquerda do rio Caeté. A cidade é uma das mais antigas do estado do Pará, com mais de quatro séculos de história. Álvaro de Sousa considerado fundador de Bragança, era português e trouxe para a cidade vários compatriotas que deram impulso à economia local e também influenciaram a cultura bragantina.

A miscigenação com negros africanos e índios influenciou diretamente a culinária, que mesmo assim ainda é fortemente determinante dos traços indígenas, primeiros habitantes da região hoje chamada Bragantina, na Amazônia brasileira. A cidade de Bragança está localizada na Mesorregião do Nordeste Paraense e Microrregião Bragantina, com coordenadas geográficas 01° 03'15" de latitude Sul e 46° 46' 10 "de longitude a Oeste de Greenwich. Segundo o IBGE, tem uma área de 2.340 Km², 0,19% da área estadual, com densidade demográfica de 54,13 hab/km². O município limita-se ao Norte com o Oceano Atlântico, ao Sul por Santa Luzia do Pará e Viseu, a Leste pelo município de Augusto Corrêa e a Oeste pelos municípios de Tracuateua e Capanema, conforme visualizado na figura 1.

Figura 1: Localização da cidade de Bragança (PA)



Fonte: Google, 2017

O bragantino vive da agricultura, que houve um crescimento no suporte da agricultura familiar nos últimos anos, contudo ainda incipiente para o mercado externo. Tem como principal cultura a mandioca e a produção de seus derivados, como a farinha⁴, tapioca, tucupi, beiju, bolo de massa, mandicoeira entre outros, da qual se aproveita tudo. Uma cultura deixada pelos índios e até hoje faz parte da economia e mesa do bragantino.

A pesca é uma das principais economias do município, desde a pesca artesanal, atividade desenvolvida por pequenos pescadores, a empresas de grande e médio portes. Estes desenvolvem atividades em alto mar, tendo como foco o mercado externo, e o melhor de seu produto não fica na cidade. Bragança é o maior polo pesqueiro do Estado do Pará, e exportando sua produção principalmente para as capitais do Nordeste e do estado do Pará.

Há também grande atividade pecuária, extrativismo de caranguejos, na qual, segundo dados da Agência de Defesa Agropecuária do Pará (ADEPARÁ)⁵, de acordo com (BRAGANÇA, 2013) possui a primeira fábrica regularizada do Brasil a vender massa de caranguejo em conserva, chegando a produzir diariamente 100 kg de carne e 25 quilos de pata de caranguejo. Bragança vive também do comércio varejista local.

De acordo com o Inventário da Oferta Turística do Municipal (BRAGANÇA, 2013) a gastronomia paraense é considerada a mais típica do Brasil. Apresenta grande diversidade e pouca ou nenhuma alteração sofreu, em relação às suas formas e raízes eminentemente indígenas. Assim tem-se a base de algumas das principais comidas e bebidas da Região Bragantina, baseada na mandioca.

No que consiste a identidade gastronômica bragantina, pode-se dizer que representativamente a mandioca e seus derivados se constituem os alimentos mais consumidos e produzidos no município. Bragança, nesta perspectiva, detém o título de possuir a melhor farinha do mundo. Afirmativa essa declarada pelos próprios habitantes e principais consumidores deste alimento que ultrapassa as fronteiras locais.

Além de toda a produção gastronômica tipicamente local, 99% dos produtores locais são agricultores familiares, que produzem apenas para sustento e/ou consumo próprio. A

⁴ A farinha é o elemento mais frequente nas mesas de todas as classes sociais de Bragança e do estado, o que justifica o fato da mandioca ser a principal cultura agrícola em toda a história do município.

⁵ A Agência Estadual de Defesa Agropecuária do Estado do Pará-ADEPARÁ é uma entidade de Direito Público, criada através da Lei Estadual Nº 6.482, de 17 de setembro de 2002. A ADEPARÁ foi constituída sob a forma de autarquia, com autonomia técnica, administrativa e financeira, vinculada à Secretaria de Estado de Agricultura -SAGRI. A ADEPARÁ tem por finalidade executar a política de Defesa Agropecuária em todo o Estado do Pará. (Disponível em: < <http://www.adepara.pa.gov.br/index.php?adepara=nav/page&pagina=Perfil>> Acesso em 23 mar. 2016)

exemplos como o de Dona Selma do Rosário (figura 2) que produz o exótico Tacacá⁶ de Caranguejo, o de Seu Antônio da Silva (figura 3) que assa uma fornada por semana de Bolinhos⁷ de Massa para vender na feira aos domingos, e de Miguel Matos (Del) (figura 4) que produz mandicoeira⁸ de quinze em quinze dias alternando com outros integrantes da família, igualmente produtor do referido produto.

Esses agricultores (entrevistados neste trabalho), jamais tiveram cursos ou orientações de órgãos especializados, tem seus conhecimentos repassados por gerações, e que correm o risco de se perder a curto ou médio prazos.

Figura 2: Dona Selma



Figura 3: Seu Antônio



Figura 4: Miguel Matos



Tendo isso como impulso para o desenvolvimento deste trabalho, busca-se na antropologia cultural e da história o entendimento de como as sociedades, dos primórdios até hoje e em diferentes regiões do mundo, produzem, reproduzem e materializam o saber. Isto é, como as diferentes sociedades formam e transmitem o seu conhecimento acumulado ao longo dos tempos. Dito de outra forma, como elas formam e transmitem a sua memória social (CONNERTON 1989; OLICK 2011).

Para tanto se faz necessário perceber qual a relação da memória social com a identidade. Halbwachs (1992) esclarece que a identidade reflete todo o investimento que um

⁶ O tacacá não é considerado uma refeição. É uma espécie de bebida ou sopa, servida em cuias e vendida pelas "tacacazeiras", geralmente ao entardecer, na esquina das principais ruas das cidades paraenses, sobretudo Belém. Na hora de servir são misturados, na cuia, tucupi, goma de tapioca cozida, jambu e camarão seco. Pimenta-de-cheiro a gosto. Disponível em: < <http://www.cdpara.pa.gov.br/tacaca.php> > Acesso em: 10 de maio de 2018.

⁷ São comestíveis derivados da mandioca, com recheio ou cobertura de coco ralado e queimado ao forno de lenha e que fazem parte da cultura bragantina desde o tempo em que as margens do Caeté ainda eram habitadas pelos índios que deram nome ao rio que banha o município.

⁸ Mingau feito da mandiocaba ralada, uma variação da mandioca, também conhecida como mandioca açucarada, com arroz vermelho, ou tipo dois, pois segundo o produtor Miguel Iranildo de Azevedo Matos (Del), somente esses o grão abre para dá a forma do mingau final. (Pesquisa de Campo, 2016)

grupo faz, ao longo do tempo, na construção da memória. Portanto, a memória coletiva está na base da construção da identidade. Esta reforça o sentimento de pertencimento identitário o que, de certa forma, garante a unidade e coesão da continuidade histórica de um grupo. Justamente é o que se observa em todos os atores desta pesquisa os quais não tiveram acesso a escola, ou curso qualquer de gastronomia que os fizessem aprender ou mesmo aprimorar seu produto. Contudo, a produção é feita há décadas, perpassando gerações e atualizando-se sem mesmo perder a identidade, mantendo modelos rústicos de preparo, à sua época.

Por outro lado ao se abordar a gastronomia amazônica e paraense, vem em destaque o nome de Ofir Oliveira, nascido em Calçoene, no Amapá cresceu e foi criado em Bragança, terra que o adotou. Segundo Ofir Oliveira, sua mãe foi a primeira professora de gastronomia de Bragança e foi neste momento que começou seu convívio com a cozinha. Além do Chef Ofir, o Chef Valfir Ribeiro, bragantino, exerce esse ofício a 23 anos, além de ser pesquisador da gastronomia regional, trabalha com a cozinha regional e tradicional.

Para a realização deste, entrevistou-se além do Chef Valfir e sua cozinha técnica, os mestres da cozinha bragantina (anteriormente mencionados) que cotidianamente desenvolvem suas práticas tradicionais, ainda que desconhecidas por muitos bragantinos. Pois quem come bolinhos de massa, mandicoeira e mesmo o tacacá de caranguejo, prato de família de Dona Selma, criado pela sua avó há mais de 90 anos, não sabe como e porque cada um desses pratos é produzido e quais memórias trazem consigo.

As comunidades selecionadas neste trabalho foram Camutá (Sitio Grande), Japeté e Curupeté, (Figura 5) todas próximas ao centro urbano do município em média 7 a 8 km de distância. Durante a pesquisa foram encontrados vários pontos em comum entre as localidades abordadas, desde sua formação que segundo cada um dos entrevistados são compostas na sua maioria por familiares, dos quais foram os primeiros a habitar a localidade, até mesmo o modo rústico de elaboração de seus produtos. Cada comunidade pesquisada possui seu modo particular de preparar cada um de seus produtos.

Figura 6: Bolinho de massa



Ano 2018

Seu Antônio, é agricultor e diz nunca ter feito nenhum tipo de curso para aprimorar sua produção, nunca foi procurado e também não foi em busca de assessoria em órgãos que trabalham na área. Informa que até o presente momento produz seus bolinhos de forma bem rudimentar e tradicional, no forno a lenha, usando folha da sororoca⁹ para não queimar o bolinho. Seu Antônio produz o bolinho semanalmente, começando na sexta, até a queima da fornada no sábado, com o propósito de vender na feira de Bragança aos domingos pela manhã, além de comercializar também o produto na própria comunidade. Em média assa de 220 a 230 bolinhos aos finais de semana, vendendo cada um a 1 real a unidade.

A segunda localidade da pesquisa foi a comunidade do Camutá, mais precisamente no Sítio Grande, uma divisão da mesma comunidade. Camutá, faz fronteira com a comunidade da Vila Que Era e o bairro do Jiquiri. A comunidade do Camutá/Sítio Grande é produtora de Mandicoeira, destacando-se como um deles Miguel Iranildo de Azevedo Matos, conhecido como o Sr. Del, 33 anos, casado, agricultor. Na comunidade oito pessoas produzem, a bebida quinzenalmente, ou seja, a cada 15 dias uma família produz a mandicoeira. As vendas são feitas geralmente de quinta a domingo na feira livre de Bragança, no centro da cidade, próximo a um dos estabelecimentos comerciais ali existentes.

O Sr. Del produz além da Mandicoeira outros derivados da mandioca, como tucupi, goma e tapioca. Também é pedreiro e isso torna-se uma complementação de renda, todavia

⁹ Planta da família das musáceas. Disponível em: < <http://www.priberam.pt/dlpo/sororoca> > Acesso em: 29 ago. 2016.

admite sobreviver da venda dos produtos derivados da mandioca que ele mesmo planta. A mandicoeira é derivada da mandiocaba, um tipo de mandioca que não é tóxica, e possui muita glicose e líquido, servindo até para matar a sede em meio a roça, e mesmo de alimento para animais. Hoje em Bragança, segundo o Sr. Del, poucos são os produtores de Mandicoeira, tal hábito é muito comum nas noites da Iluminação, no dia de finados, vendida na frente dos cemitérios da cidade, também chamado pela população como “mingau dos mortos”.

Assim como expressado pelo Sr. Del, o Sr. Antônio afirmou que os saberes sobre a mandicoeira são heranças de gerações passadas. Aprendeu com seu avô Sr. Vital Matos, já falecido. Este por sua vez aprendeu a fazer o mingau na colônia onde morava em Bragança, e onde viviam alguns índios. Segundo o Sr. Del foi uma índia que o ensinou a fazer a iguaria.

Tal fazer envolve um componente místico muito importante, durante todo o processo da produção da mandicoeira, uma outra pessoa não pode chegar no meio do preparo e se inserir no processo produtivo, pois pode levar toda a produção a perder. Somente quem começou desde o princípio o preparo pode participar da fabricação. Às vésperas da iluminação (dia de finados), é que se tem uma produção mais expressiva da mandicoeira, é um período em que ocorrem mais encomendas do produto, existe até mesmo um roçado feita especialmente para ser colhido para a produção desse dia.

A diferença entre a mandiocaba e a mandioca (braba) é que a mandioca segundo o Sr Del, pode-se comer até crua já a mandioca (braba) jamais pode ser consumida antes de fervida. Há um detalhe no preparo que é o fogo a lenha, o alimento não pode ser feito em outro tipo de fogo e não se pode tampar o camburão na hora do cozimento, porque se tampar a mandicoeira fica com gosto de fumaça. Ao final do processo para estocagem do produto é usado um pano fino amarrado com um fio lacrando a lata, a especificação do pano fino é para não suar com o vapor e o suor cair e desandar ¹⁰o mingau.

¹⁰ O mingau fica com uma textura muito líquida, aguada.

Figura 7: Mandioca



Ano 2018

O valor do copo de 300ml (Figura 7) do produto custa dois reais, podendo também ser servido na cuia¹¹, pois para alguns consumidores a cuia oferece um sabor diferente, considerado melhor, mais autêntico. O produto é vendido também em garrafas pet de um litro a três reais e em garrafas de dois litros a seis reais a unidade.

A última comunidade pesquisada foi Curuperé, onde reside Dona Maria Selma do Rosário Santos, 65 anos, aposentada, e que produz o exótico Tacacá de Caranguejo, assim chamado pela comunidade. Ela é a única que produz o prato que aprendeu com a avó, que faleceu aos 92 anos de idade. Com isso percebe-se que o prato pode ser uma herança centenária e que segundo a autora “ninguém mais se interessa pela iguaria” (Pesquisa de campo, 2017), mas quando ela faz quase toda a vizinhança vem apreciar. O prato tem como ingredientes o caranguejo, tomate, cebola, cheiro verde e a goma, retirada da mandioca, sendo a pimenta opcional.

Consiste em uma espécie de sopa que é servida quente, em cuias Dona Selma prepara dois tipos de complemento, um com pimenta e outro sem. O prato feito com a massa¹² do caranguejo e os temperos cortados é servido junto a uma porção de goma¹³. Fica a critério de quem se serve querer mais ou menos goma. Durante a pesquisa pode-se perceber que a

¹¹ Recipiente feito da casca da cunheira (Porongo) no qual são servidos alimentos como tacacá e mingau (DORNELES; CHAVES, 2013)

¹² Carne do caranguejo cozida e refogada.

¹³ Uma espécie de mingau transparente e viscoso feito a partir de um dos derivados da mandioca.

maioria ingere o prato com porções de goma maior que a de caranguejo. Diferentemente do tacacá tradicional, feito com o tucupi e camarão no qual o líquido não se mistura com goma, no Tacacá de Caranguejo o caldo do caranguejo se mistura a goma, fazendo com que o contraste da leveza da goma e o cítrico do caldo com gordura do caranguejo deixe a iguaria saborosa.

Figura 8: Tacacá de Caranguejo

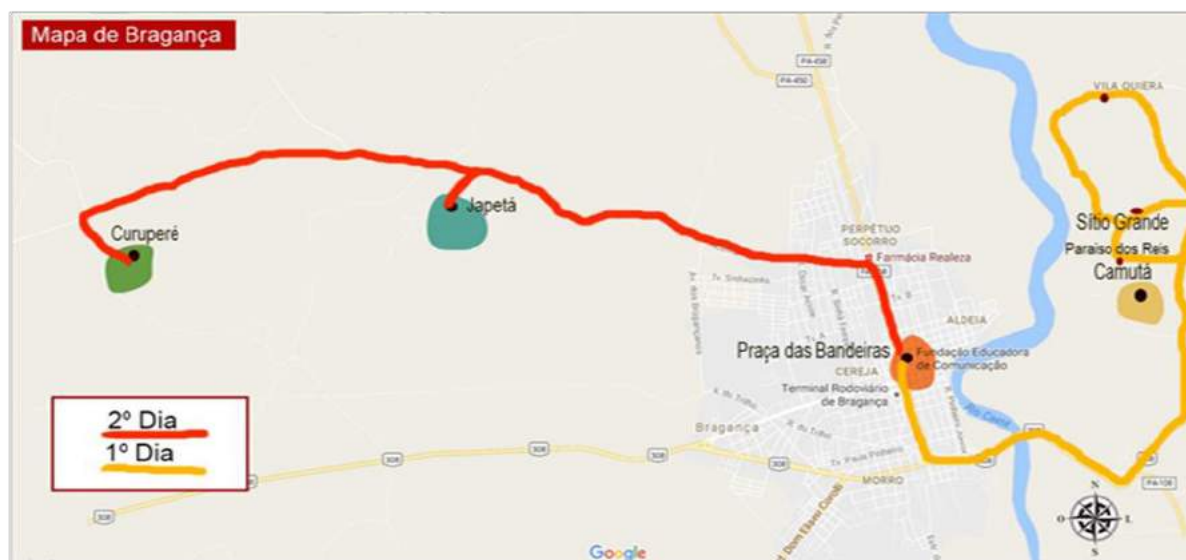


Ano 2018

Esta é uma receita de família, e Dona Selma relata que nunca produziu para vender com intuito de renda extra, sua renda advém da aposentadoria e da produção familiar de farinha e de outros derivados da mandioca. A partir desses saberes e fazeres, é possível, conhecer um pouco da história do município, dos trabalhos tradicionais ainda praticados nas comunidades de Bragança e sua cultura gastronômica., O que se percebe é que os entrevistados sentem a necessidade de reconhecimento ou mesmo aprimoramento de seus produtos, contudo não possuem uma assistência técnica para tal, seja por não terem tido a iniciativa de procurar auxílio, ou mesmo ou por não ter conhecimento dos programas desenvolvidos no município/estado para apoio nas atividades da agricultura familiar, turismo e empreendedorismo, Se faz necessário dar visibilidade as atividades cotidianas desses homens e mulheres do campo que muito tem a partilhar e contribuir com o município e troca de saberes com outras técnicas e cozinhas.

Nesta direção apresenta-se uma proposta de Roteiro Gastronômico a partir do saber fazer dos entrevistados, evidenciado além das iguarias produzidas nas comunidades pesquisadas, suas memórias, identidades, as especificidades naturais e culturais disponíveis em cada um desses lugares. O roteiro intitulado, Caminho da Mandioca, foi proposto para ser desenvolvido na cidade de Bragança, evidenciando os alimentos que são produzidos com os derivados da mandioca correspondentes às localidades do Camutá/Sítio Grande, apresentando a Mandicoeira, Japeta com o Bolinho de Massa, Curupere com o Tacaca de Caranguejo e finalizando com a cozinha do Chef Valfir Ribeiro.

Figura 9: O caminho da mandioca



A partir da pesquisa de campo, observou-se que nessas áreas a gastronomia tradicional ainda se mantém, carregada de memórias e identidades bragantinas, a maioria desconhecida pelos próprios habitantes do município. Foi relevante identificar o potencial que essas localidades têm, daí propor um roteiro gastronômico envolvendo essas comunidades tendo o entendimento de que cada uma delas possui suas peculiaridades, saberes e práticas culturais. O acesso as comunidades inseridas no roteiro proposto a partir desta pesquisa, possui características campesina, estrada de terra, de fácil acesso, principalmente no verão. Em média, o deslocamento, dura em torno de 15 a 30 minutos do ponto de partida, levando-se em consideração o lugar mais distante do roteiro.

O roteiro seguirá um itinerário que começa pelo Camutá/Sítio Grande, onde os visitantes participarão do processo de produção da mandicoeira, pelo Sr. Del, a começar pelo início de dia a partir das 7h30min do dia visitado. A manhã será preenchida pela participação nos primeiros processos de produção do mingau. Este dia é todo vivido na comunidade. O

almoço será oferecido no balneário, Paraíso dos Reis, próximo da comunidade com pratos relacionados aos hábitos alimentares do local, tendo como base, a galinha caipira ou peixe. Posteriormente o visitante poderá desfrutar das águas claras do igarapé de água corrente.

No início da tarde uma volta pela Vila Que Era (Figura 73), onde visitarão o marco de fundação do município e a fábrica de panela de barro e cestaria. Após esta rápida visita, o grupo volta para o processo final da mandicoeira, pois neste intervalo a mesma está em processo de cozimento. Na chegada à tarde no Sítio Grande, será feita a finalização do primeiro dia do roteiro com degustação do mingau que fica à disposição do grupo para saboreá-lo. Com retorno às 18h do mesmo dia, para o mesmo local de saída.

No segundo dia, o grupo é levado à comunidade do Japeté, para conhecer a produção do Bolinho de Massa, feita pelo Sr. Antônio e família. O horário e local de saída permanecem os mesmos, o café da manhã será oferecido no local. No cardápio constará além dos bolinhos de massa, pães, frutas regionais, sucos, café, leite e chá de ervas da região, como capim-santo (*Cymbopogon citratus*), erva cidreira (*Melissa officinalis*) entre outros. O grupo após o café, presenciará todo o processo de produção dos bolinhos desde a preparação da massa, modelagem e o cozimento do produto, que poderá ser comercializado saindo do forno.

Após todo o processo de produção dos bolinhos, por volta de 11h da manhã, o almoço será servido na comunidade do Curupeté, no bar à beira do rio do Curupeté, alguns quilômetros à frente do Japeté. O almoço será feito na presença dos visitantes, pelo Chef Valfir Ribeiro, que apresentará a Caçalhada¹⁴, em sua cozinha bragantina de resgate. Após o almoço servido, será reservado um momento de lazer para um banho nas águas do Curupeté.

Durante todas as visitas serão oportunizados diálogos com os produtores em forma de troca de saberes e aberto a perguntas e troca de informações durante o processo de produção das iguarias. A divulgação do roteiro poderá ser realizada em parceria com hotéis da cidade, agências de turismo, e panfletagem em pontos estratégicos, como Rodoviária, Aeroportos, Órgãos governamentais do setor, restaurantes, táxis e redes sociais. Em períodos de maior movimento turístico na cidade a divulgação será feita de maneira ostensiva nas ruas e praias do município.

CONCLUSÃO

A gastronomia tem vários aspectos que incorporam todo o processo que envolve a alimentação. Enquanto produto cultural, envolve a preparação de alimentos e também se

¹⁴ Prato que tem como base o cação, peixe da região.

coloca no processo social relacionado ao sentar-se à mesa para comer. Assim, a gastronomia costuma associar um lugar para desfrutar a comida e interagir socialmente. Simultaneamente, desenvolver outros serviços como a preparação da mesa, remover utensílios já utilizados, etc. É por isso que esta atividade deve enquadrar-se sempre como um processo que tem muita relação com a forma de como os alimentos são preparados.

No Pará, a relação que as pessoas têm a partir dos derivados da mandioca é bastante significativa. Em Bragança não é diferente, ainda mais quando se tem a melhor farinha aqui produzida. Para muitos bragantinos se alimentar diariamente e não ter farinha, tem-se a impressão de que o almoço não está completo, a sensação é de que sempre está faltando aquele complemento que enriquece os seus pratos e o paladar. Além da farinha, pode-se citar os bolinhos de massa, a mandicoeira, a farinha de tapioca, a goma que é muito usada para fazer a tapioca, entre outros pratos que são criados a partir desse derivado.

Partindo desse pressuposto, as indagações acerca desse trabalho foram se intensificando à medida que as informações foram sendo repassadas. Perceber cada história contada por aquelas pessoas que foram entrevistadas na sua respectiva comunidade, entendendo e percebendo cada detalhe de como, onde e porque surgiram aqueles pratos, foi de fundamental importância. Muitos filhos e netos não tomam para si esse conhecimento que foi adquirido por seus pais e avós.

Neste sentido, as localidades do Japeté e Sítio Grande situadas na localidade do Camutá e Curupeté pertencentes a região bragantina, são comunidades que produzem uma gastronomia única devido ao modo de preparo dos seus produtos, a forma, os ingredientes usados são peculiares entre cada uma delas, com seu ritual a ser seguido para que venha a obter um melhor resultado. Faz-se necessário entender e valorizar a identidade local no que tange aos seus pratos, que ainda hoje permanecem vivos na vida cotidiana dessas pessoas.

É relevante ressaltar que uns usam seu produto como no caso da D. Selma (tacacá de caranguejo) somente para consumo próprio, pois segundo ela outras pessoas nunca a procuraram, talvez por não saberem da existência desse prato, somente os próprios parentes que ali residem. Os demais como Sr. Del (Sítio Grande) que produz mandicoeira, Sr. Antônio (Japeté) bolinho de massa de mandioca com coco e o Chef Valfir Ribeiro (Bragança) que criou seu prato intitulado caçalhoada, comercializam para obterem renda extra.

Neste sentido, o roteiro proposto, intitulado Rota da Mandioca visa mostrar que essas comunidades mencionadas, apesar de não serem tão conhecidas no que concerne a segmentação turística, possuem potencial no que tange a culinária. Sabe-se que, para que isso ocorra, precisa-se verificar os pontos positivos e negativos em questão, utilizando os meios

que possam vir a ser um fator considerável para a criação do roteiro. Tal proposta precisa ser avaliada também pelos entrevistados e as comunidades locais.

Para a operacionalização do roteiro, no entanto, há que se investir em determinados aspectos. Dentre eles, ampliar e melhorar a estrutura para receber o roteiro gastronômico, melhorar o acesso, as vias e sinalização indicando cada localidade, viabilizar cursos de aperfeiçoamento da produção aos mestres da culinária, bem como esclarecer a importância da atividade turística para as comunidades envolvidas no roteiro. Assim, pode-se frisar que é de vital importância a parceria do poder público/privado para o desenvolvimento eficaz destes roteiros.

É necessário que haja uma integração entre poder público e empresarial provocando a valorização e uso do conhecimento das comunidades estudadas. Levar as pessoas a conhecerem os mestres da culinária, com informação a respeito desse potencial turístico aos residentes, incentivando-os a sair do cotidiano e desfrutar dos conhecimentos e experiências que são ofertadas pela cultura local e fomentada por órgãos e entidades do setor, se apresenta como uma estratégia de rememoração cultural. Talvez, o desconhecimento das possibilidades do saber fazer gastronômico, inibam a valorização dos produtos locais, que podem ser trabalhados a partir de assistência técnica e mercadológica especializada para tal, ou mesmo cursos de aperfeiçoamentos, como os oferecidos por instituições como SEBRAE. Percebeu-se que essas localidades têm de fato um grande potencial turístico gastronômico, que se for trabalhado com responsabilidade e participação coletiva de múltiplos atores, Bragança poderá se tornar também um polo gastronômico do nordeste amazônico

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, M. A gastronomia como produto turístico. In: CASTROGIOVANNI, A. (Org.). **Turismo urbano**. São Paulo; Contexto, 2001, p. 74 – 87.

BRAGANÇA. Departamento de Comunicação da Prefeitura de Bragança. **Revista Tradição e Mudanças**, especial Bragança 400 anos. Bragança-PA. DECOM, 2014.

_____. Secretaria de Cultura, Desportos e Turismo. **Inventário da oferta turística do município de Bragança**. Bragança: Ministério do Turismo/ Secretaria de Cultura, Desportos e Turismo, 2013.

BRAUNE, R. e FRANCO, S. **O que é gastronomia**. São Paulo (SP): Brasiliense, Col. 322, primeiros passos, 1ª edição, 2007.

BRAYNER, N. **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais** - Brasília, DF: IPHAN, 2007.

COHEN, E., AVIELI, N., Food in tourism. Attraction and impediment, **Annals of Tourism Research**, Vol.31, nº4, 2004.

CONNERTON, P. **How societies remember**. Cambridge, Cambridge University Press. 1989.

CORIGLIANO, A. The route to quality: Italian gastronomy networks in operations. In HJALAGER, A. RICHARDS, G. (Orgs.), **Tourism and gastronomy**. London: Routledge, 2002. p. 166-185.

DAMATTA, R. Sobre o simbolismo da comida no Brasil. In **Rio de Janeiro**. Volume 15. 1987.

DORNELES, D.M.; CHAVES, L. M. N. Breve glossário do tacacá. SIMPÓSIO LINGUAGENS E IDENTIDADES DA/NA AMAZÔNIA SUL OCIDENTAL. 8, 2013. Rio Branco. **Anais...**Rio Branco. Universidade Federal do Acre, 2014 2013.

FAGLIARI, G. **Turismo e alimentação**: análises introdutórias. São Paulo: Roca, 2005.

FERRO, R. Gastronomia e turismo cultura: reflexões sobre a cultura no processo de desenvolvimento local. In: **Contexto da Alimentação**: comportamento, cultura e sociedade. Senac. São Paulo. vol. 2, nº2. 2013.

HALBWACHS, M. **On collective memory**. Chicago, University Chicago Press. 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo de Bragança, 2010-2015**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150170&search=para|braganca>>. Acesso em: 10 mar 2016.

_____ **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?view=detalhes&id=227295>. Acesso em: 11 mar 2016.

_____ **Paisagens do Brasil**. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/paisagensdobrasil.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2016.

_____ **Revista brasileira de geografia**. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1961_v23_n3.pdf> Acesso em: 25 fev. 2016

JONES, A. JENKINS, I. A taste of Wales – blas ar gymru: institutional malaise in promoting Welsh food tourism products. In HJALAGER, A. M. RICHARDS, G. (Orgs.), **Tourism and gastronomy**. London: Routledge, 2002. p. 125 a 144.

JUNIOR, C. **Roteiros do sabor brasileiro** – turismo gastronômico. Rio de Janeiro. SEBRAE. 2005.

MARIZ-PINHEIRO, J; OLIVEIRA, M. A. A gastronomia na literatura: lugar de memória, Ssdução e poder. In: **Todas as Musas**. a 04 n 01 Jul-Dez 2012.

MASCARENHAS, R; MATIAS, L. **Turismo, cultura alimentar e fast food**. In: Encontro Nacional de Turismo com Base Local, 10, 2007, João Pessoa. Anais. João Pessoa: ENTBL, 2007. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/turismo?dd99=pdf&dd1=15817.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2016.

MINTZ, Sidney. Comida e antropologia. Uma breve revisão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, SP, v.16, n. 47, p. 31-41. out. 2001.

OLICK, J. **The collective memory reader**. Oxford, Oxford University Press. 2011.

OLIVEIRA, S. La gastronomía como atractivo turístico primario de un destino. **Estudios y Perspectivas en Turismo**, v.20, n.3. 2011.

PIRES, M. Prefácio. In: FAGLIARI, G. S. (Org.) **Turismo e alimentação: análises introdutórias**. São Paulo: Roca, 2005, p. 57-249.

SAVARIN, B. **A fisiologia do gosto**. Ed. Salamandra. São Paulo.1995

SCARPATO, R. Perspective of gastronomy studies. In: **Tourism and gastronomy**. London: Routledge. 2002. pp. 51-70.

SCHLÜTER, R. **Gastronomia e turismo**. São Paulo (SP): Aleph. 2ª Edição. 2006.

CRÔNICA ETNOGRÁFICA

INFÂNCIA NO MAR SALVADOR

Maria do Socorro Braga Reis¹

Nascer na praia, Ser praiano. Água nos banha da hora do nascimento, em bacias reluzentes que dependendo da hora do parir pode ser banhada pelo sol ou pela lua. Criança na praia é canalha². Os chamados têm que ser ouvidos, pois do contrário seremos marcados por um cipó na certa. Desde pequenos aprendemos a arte de viver em partilha, sobretudo, da alegria. É a fórmula para não entristecer com a vida dura que não escolhe gênero, faixa-etária, cor da pele. Na praia, criança que é criança tem que trabalhar, estudar e, sempre ao final do dia, brincar. Neste ciclo, quando percebemos já somos homens e mulheres prontos para seguir a vida.

O destino da criança praiana é, portanto, o trabalho. Não temos tempo de viver a infância, mas mesmo assim ela é misturada aos sabores de ter o mar tão próximo, e ter que mergulhar nele na mais tenra idade. Se a mãe for o arrimo da família, dessa sorte passo eu, não tem como frequentar escola no horário certo. Porque na praia quem diz a hora é ela, a Maré. Quando com o corpo, mesmo cansado, chega das atribuições de ser menino, só se pensa em ir jogar bola na arena que a maré traçou. Na praia, esse é o fenômeno e é ela quem comanda o tempo: a Maré, senhora de nossos destinos. Quando temos a sorte de ter pai, ainda podemos ficar na espera no porto pelo nosso sustento.

Enfim, tudo que queremos podemos encontrar no Mar Salvador. As brincadeiras no território praiano estão em nossas imaginações, ou nas memórias de nossos avós. Ouvi-los falar dos encantados nos assusta um pouco, mas aos poucos aprendemos a lidar com a imposição de ser menino-homem ou menina-mulher. Tudo que encontramos pode ser motivo para alegrar o dia, lembrando que ainda somos crianças, ou melhor canalha. Uma roda de carro vira meio de transporte na areia límpida que ao meio dia ninguém consegue andar, apenas correr. A quentura é um jeito de dizer que é hora de ficar em casa.

Ir para escola significa que não precisamos ajudar nossos pais na tarefa de ir buscar o sustento e na escola também aproveitamos para brincar. Se vamos pescar, também brincamos, viramos atletas na borda do casco. Tudo que fazemos vira informação para os adultos entenderem que somos crianças e reivindicamos o direito de o ser. A vida às vezes nos tira

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia / UFPA. msocorrobraga@yahoo.com.br

² Denominação usada para chamar criança na praia.

esse direito precocemente mas na luta diária mostramos as mensagens de que queremos viver intensamente essa fase tão importante para se fazer homem ou mulher.

Sim, a infância no mar salvador é vivida pela metade, alguns só passam por ela com um olhar triste da perda. Passamos, muitas vezes vestindo roupas de alguém que nunca veremos, que não é do mesmo tamanho, as que sobram para mim já chegam desbotadas assim como a minha infância que não posso viver. O lamento não faz bem, somos crianças e criança tem a inocência, embora muitas vezes ceifada pela dureza de nascer/viver no Mar Salvador.











Recebido em: 20 de junho de 2018
Aprovado em 22 de agosto de 2018

ENSAIOS ETNOFOTOGRAFICOS

APRENDER E CUIDAR: ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E CUIDADO COM CRIANÇAS INDÍGENAS

Luiz Carlos C. Cunha¹
Jéssica do Socorro Leite Corrêa²

Este ensaio etnofotográfico é o resultado de nossa observação sobre a turma do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena Francisco Mágnio Tembê – Anexo Pirá, da etnia Tembê *Tenetehara* do Alto Rio Guamá, Santa Luzia do Pará, nordeste paraense, pertencentes ao tronco linguístico Tupi. As imagens fazem referência a uma prática comum na relação entre mãe e filho sob a ótica do cuidar direcionado a criança indígena nessa aldeia. O ensaio se passa no ano de 2017, a mãe, *Tawewá* (taperebá³) traz o filho *Haziw* (queixo) para a sala de aula revelando perfeita sincronia entre Educação Escolar e Educação Familiar. Uma prática que evidencia a quebra do paradigma tradicional da Educação Escolar formal o que favorece o exercício da Educação Escolar Diferenciada e Específica.

As crianças estão sob as responsabilidades e aos cuidados dos adultos, ou em algumas situações de outras crianças de mais idade, mas aqui apresentamos o cuidar de uma mãe que também assume a condição de aluna. A Educação Escolar Indígena compartilhando espaço com o cuidar de forma harmoniosa.

É válido apresentar, que assim como a mãe está em momento de aprendizagem, a criança também o faz, desenvolvendo habilidades e aprendendo em sintonia com seu corpo, sem se afastar dos cuidados e atenção materna. Para a mãe temos a aquisição do conhecimento como ferramenta para compreender o ambiente extra aldeia⁴ e para a criança temos o desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimentos, mais relacionados ao desenvolvimento psicossocial e afetivo.

“No período que corresponde a infância, (...) o próprio corpo torna-se um privilegiado instrumento de brincadeira ao qual a imaginação não dá descanso, recriando a essência dos mesmos gestos em inúmeras formas e possibilidades” (NUNES, 1999 *apud* SILVA, 2002. p. 59). Nessa perspectiva as imagens que apresentam a criança acompanhando sua mãe na escola, também apresenta o movimentar-se dessa infância, além de destacar outros aspectos

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia e membro do grupo do grupo Laboratório de Estudos Linguagem, Imagem e Memória.

² Mestra em Linguagens e Saberes na Amazônia e membro do grupo Laboratório de Estudos Linguagem, Imagem e Memória.

³ Tradução livre

⁴ SILVA, 2002. p. 57.

no que se refere as vestimentas que foram retiradas da criança logo após ela ter urinado no chão da sala de aula, marca que fica evidente nos registros.

Para além das vivências na escola, o grupo geracional da infância utiliza com frequência os sentidos como forma de aquisição de conhecimentos em todos os espaços que frequentam, é válido ressaltar, nesse aspecto, que sentir o chão com os pés não se restringe apenas a esse grupo geracional, a mãe também o faz, o que nos direciona para uma leitura cultural representativa da relação que se estabelece com o ambiente. Pois a criança faz do seu corpo um instrumento de aprendizagem, em algumas etnias os olhos e os ouvidos são considerados os principais órgãos no processo de aprendizagem⁵. Com as mãos ela sente o ambiente, assim como também faz com os pés, mas também se ajoelha, coleta barro do chão e da parede, e separa uma quantidade na cadeira que estrategicamente está posta ao lado de sua mãe. Ela faz dessa cadeira seu acesso rápido àquela que está ali dividindo sua atenção com os estudos e o cuidado com o filho.

E assim acontece a principal troca entre mãe e filho, os olhares, que se destacam de diferentes maneiras, que dialogam entre si através das expressões faciais e também da cumplicidade que se constrói ao longo da convivência entre ambos. Olhar que expressa dúvida, mas que também diverte e conforta, que auxilia na movimentação da criança naquele ambiente que não foi planejado para ela e que sua imaginação tem a capacidade de modificar, transformar e dar novos significados.

REFERÊNCIAS

COHN, Clarice. **A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin**. In.: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera L. da S.; NUNES, Angela (org.). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Aracy Lopes da. **Pequenos “xãmas”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização**. In.: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera L. da S.; NUNES, Angela (org.). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

Recebido em: 20 de junho de 2018
Aprovado em 22 de agosto de 2018

⁵ COHN (2005, p. 142)











NOTAS SOBRE AS VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS NUMA COMUNIDADE QUILOMBOLA: BRINCANDO E APRENDENDO

Emanuele Nazaré da Silva¹

Diversas relações e experiências são vivenciadas no território de uma comunidade quilombola. As crianças fazem parte do estabelecimento de práticas e saberes que, para olhos despreparados, soam como simples e corriqueiras atividades, mas que carregam uma vasta carga identitária e necessária para a perpetuação e rememoração do sentimento de pertencimento, fundamental dentro da comunidade quilombola.

A comunidade quilombola Itaboca, Cacoal e Quatro Bocas² está localizada no município de Inhangapi, que fica a 91 km de Belém, capital do estado do Pará. O cotidiano de atividades dentro da comunidade, por situar-se numa área rural, está em grande parte ligado à lavoura, agricultura, pesca e à realização de afazeres ou serviços prestados em cidades próximas como Castanhal. Nestes espaços de práticas estão as crianças que, no dia a dia, vivem e reproduzem em forma de brincadeiras as tarefas que observam, participam e experienciam. É interessante como os trabalhos executados dentro do território tomam uma forma lúdica e relevante, as crianças se dividem entre os brinquedos e as representações de sua realidade, pois ao

(...) brincarem, de alguma forma, constroem, transformam e compartilham aprendizagens e fazem educação, visto que o processo criativo, como salienta Vygotsky (2009), é próprio do brincar e da criança, e dele emanam saberes que se constituem culturalmente e são aprendidos e concretizados nas práticas diárias por meio dos significados e das ressignificações das crianças, envolvidas por contextos lúdicos. (NASCIMENTO; CARVALHO, 2015).

O brincar caracteriza-se, assim, como um mecanismo de aprendizagem e compartilhamento de saberes. Nessa perspectiva a composição deste ensaio se deu através de registros fotográficos feitos nos dias 10 e 12 de julho de 2017, numa área destinada ao pasto mas, que sem utilização, acabou dando lugar a muitos “pés” de Camapu (*Physalis angulata*), um tipo de planta muito comum na região amazônica. Pela vasta quantidade destas, algumas crianças se deslocam de grandes distâncias para colher um pequeno e doce fruto que fica envolto numa membrana. Além do aprendizado dos ciclos, do desbravamento de trilhas

¹ Mestranda em Memória e Saberes interculturais no programa de pós-graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia. Email: emanuelesilv@gmail.com

² Ao contrário do que pode parecer, não são três comunidades, apenas uma. O nome é dividido dessa maneira em razão de como os sujeitos da comunidade denominaram estes espaços. Itaboca faz referência à grande quantidade da árvore “Taboca”; Quatro Bocas refere-se às quatro vias de acesso à comunidade, sendo que atualmente só existem três; e, por último, no Cacoal estava localizada uma plantação de cacau, ficando a área conhecida por tal denominação.

alternativas, da disputa de quem conseguia coletar mais frutinhas, existe ainda a influência de desenvolvimento do trabalho coletivo e desconstrução da noção de propriedade exclusiva, pois o “camapuzal”, como a área é chamada, está disponível para todos.

REFERÊNCIAS

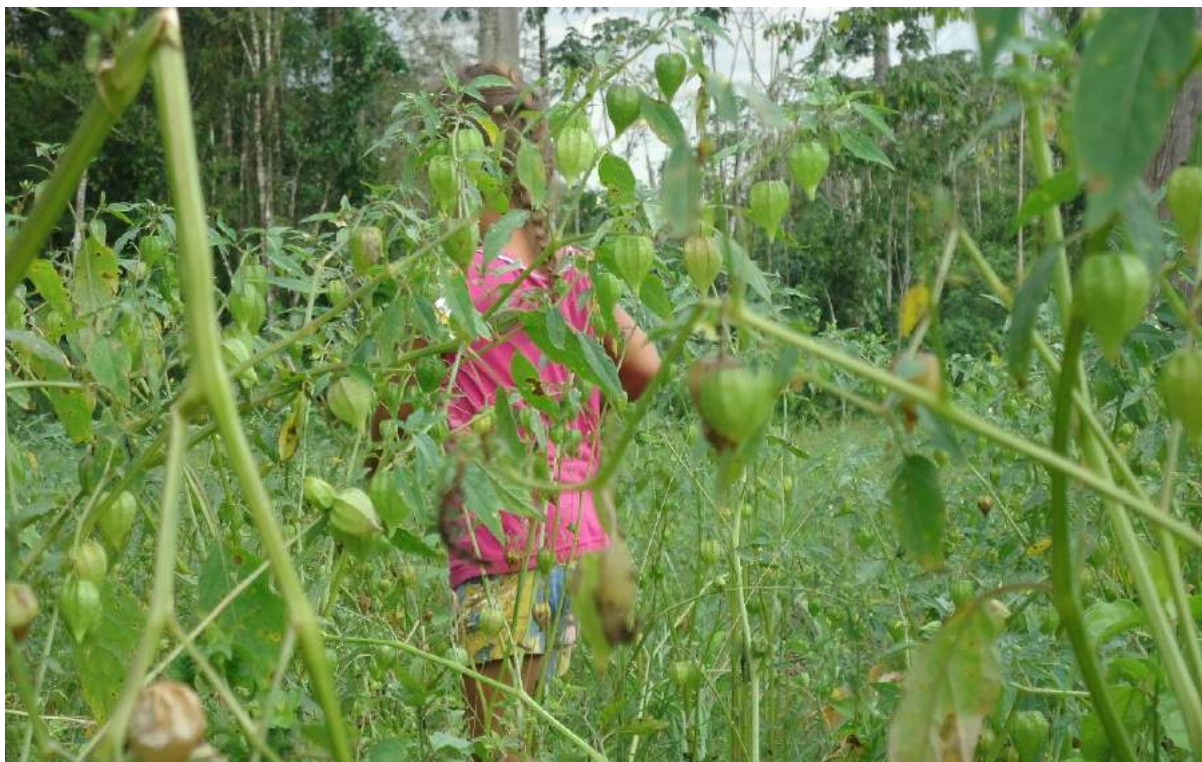
NASCIMENTO, Shirley Silva do. CARVALHO, Nazaré Cristina. **Os fazeres lúdicos de crianças quilombolas da comunidade Campo Verde/PA**. IV colóquio internacional educação, cidadania e exclusão: didática e avaliação, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/510/441>>. Acesso em: 05 set. 2017.

Recebido em: 20 de junho de 2018
Aprovado em 22 de agosto de 2018













SABERES, FAZERES E SABORES DO/NO MANGUEZAL DO RIO ARAÍ

Miguel de Nazaré Brito Picanço¹

Araí está localizada no meio rural, a 60 km do município de Augusto Corrêa, na região nordeste do estado do Pará. É um vilarejo com aproximadamente três mil habitantes, sendo uma das maiores comunidades rurais do município e tem como principais atividades produtivas a plantação de roça de mandioca e da pesca artesanal (PICANÇO, 2018). Esta última se processa nos manguezais do principal rio do lugar, denominado de Rio Araí.

Torna-se necessário registrar aqui que “os Manguezais² são ecossistemas que apresentam uma alta biomassa e concentração de biodiversidade. A alta produtividade favorece a exploração destes ecossistemas por muitas populações que vivem tradicionalmente da mariscagem e da pesca artesanal” (SOUTO, 2004, P. 22), como é o caso de praticamente todos os habitantes da região do salgado paraense, em particular dos moradores de Araí.

Dito isso, importa frisar que a pesca artesanal corresponde à totalidade da atividade pesqueira de Araí e está dividida em duas modalidades, a saber: a mariscagem, que corresponde à captura de siris, mexilhões, turus (*Teredo navalis*) e caranguejos e também a pesca propriamente dita, que corresponde a captura de peixes e camarões. A produção de camarões e caranguejos é comercializada na própria comunidade e também na capital do Estado. Já os outros produtos pesqueiros são consumidos exclusivamente pelos araienses.

Portanto, as imagens deste ensaio etnofotográfico que são de minha autoria, dizem respeito ao saber fazer a captura e a coleta de dois seres que povoam não apenas os manguezais do rio Araí, mas também as mesas dos araienses: o caranguejo e o turu.

REFERÊNCIAS

PICANÇO, Miguel de Nazaré Brito. **NA ROÇA, NA MESA, NA VIDA: Uma viagem pelas rotas e desvios da mandioca ao fazer- se coisas de comer, no e além do nordeste paraense.** (Tese de doutorado). São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais: 2018.

¹ Doutor em Ciências Sociais, pelo PPGCS da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, na linha de pesquisa: identidade e sociabilidade, na modalidade Doutorado Sanduíche (Bolsa/CAPES), com estágio doutoral pela Universidad de Barcelona no Observatorio de la Alimentación. Compõe a equipe de pesquisadores do Laboratório de Políticas Culturais e Ambientais do Brasil (LAPCAB) onde desenvolve pesquisas nas seguintes temáticas: sociabilidade, identidade e Antropologia da alimentação.

² De acordo com Souto (2004) “Os ecossistemas manguezais têm uma importância histórica na subsistência de comunidades pesqueiras através da utilização de variados recursos”. Essa posição do autor é confirmada pelos achados de [...] de depósitos de conchas, fragmentos de carapaças de crustáceos e restos de esqueletos de peixes (“sambaquis”), datados de 7.000 a 10.000 anos BP, evidenciam a utilização de áreas de manguezais pelos primeiros povos ameríndios da costa brasileira” (SCHAEFFER-NOVELLI; CINTRÓN-MOLERO 1999, apud SOUTO, 2004, p. 26).

SOUTO, Francisco José Bezerra. **A CIÊNCIA QUE VEIO DA LAMA:** uma abordagem etnoecológica abrangente das relações ser humano/manguezal na comunidade pesqueira de Acupe, Santo Amaro, Bahia. (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, Programa de pós-graduação em Ecologia e recursos Naturais: 2004.

Recebido em: 20 de junho de 2018
Aprovado em 22 de agosto de 2018













HOJE É DIA DE DONA TEREZA LÉGUA!

Alessandro Campos¹
Lorena Costa²
Rafael Sales³

As festas nas religiões afro-brasileiras são pontos centrais para a integração íntima de filhos e filhas, mães e pais de santo, divindades e a própria comunidade que existe em torno da casa de santo. Nestas ocasiões, laços são feitos, refeitos e fortalecidos e questões resolvidas. Amigos se encontram e parentes, de sangue ou de santo, se reveem. São situações únicas marcadas pela celebração, alegria e respeito. Uma festa verdadeira, com acolhimento e carinho.

A música tem um papel central nisso tudo. É ela que anima, dá o ritmo e chama os Voduns, Orixás, Encantados e Caboclos para dançar e confraternizar com seus filhos e filhas. É ela também quem os manda de volta, quando chegar a hora.

É ao som dos tambores, agogôs, xeque-xeques e cabaças que os adeptos dançam e recebem seus guias. Transformam a rotina de uma comunidade-terreiro, em um mundo extraordinário habitado por deuses e ancestrais.

Este ensaio fotográfico é composto por imagens capturadas durante a festa de Dona Tereza Légua deste ano, no Terreiro de Mina Nagô Nossa Senhora da Batalha, em Belém/PA, sob liderança de Mãe Telma, uma pessoa muito respeitada e querida por todos.

Recebido em: 20 de junho de 2018
Aprovado em 22 de agosto de 2018

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia/UFPA. É membro do Grupo de Pesquisa em Antropologia Visual e da Imagem Visagem, que é atrelado ao PPGSA/UFPA, também faz parte da Equipe Editorial da Revista Eletrônica Visagem. E-mail: ricardocamps@yahoo.com.br

² Mestre em Antropologia, pelo Programa de Pós Graduação em Sociologia e Antropologia - PPGSA - UFPA. Pesquisadora do VISAGEM - Grupo de Pesquisa em Antropologia Visual e da Imagem - UFPA, onde coordena a linha de pesquisa Imagens no Ciberespaço. E-mail: lotamyres.19@gmail.com

³ Graduado em Ciências Sociais, com ênfase em Antropologia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará (IFCH/UFPA). E-mail: rsrafaelsales@gmail.com







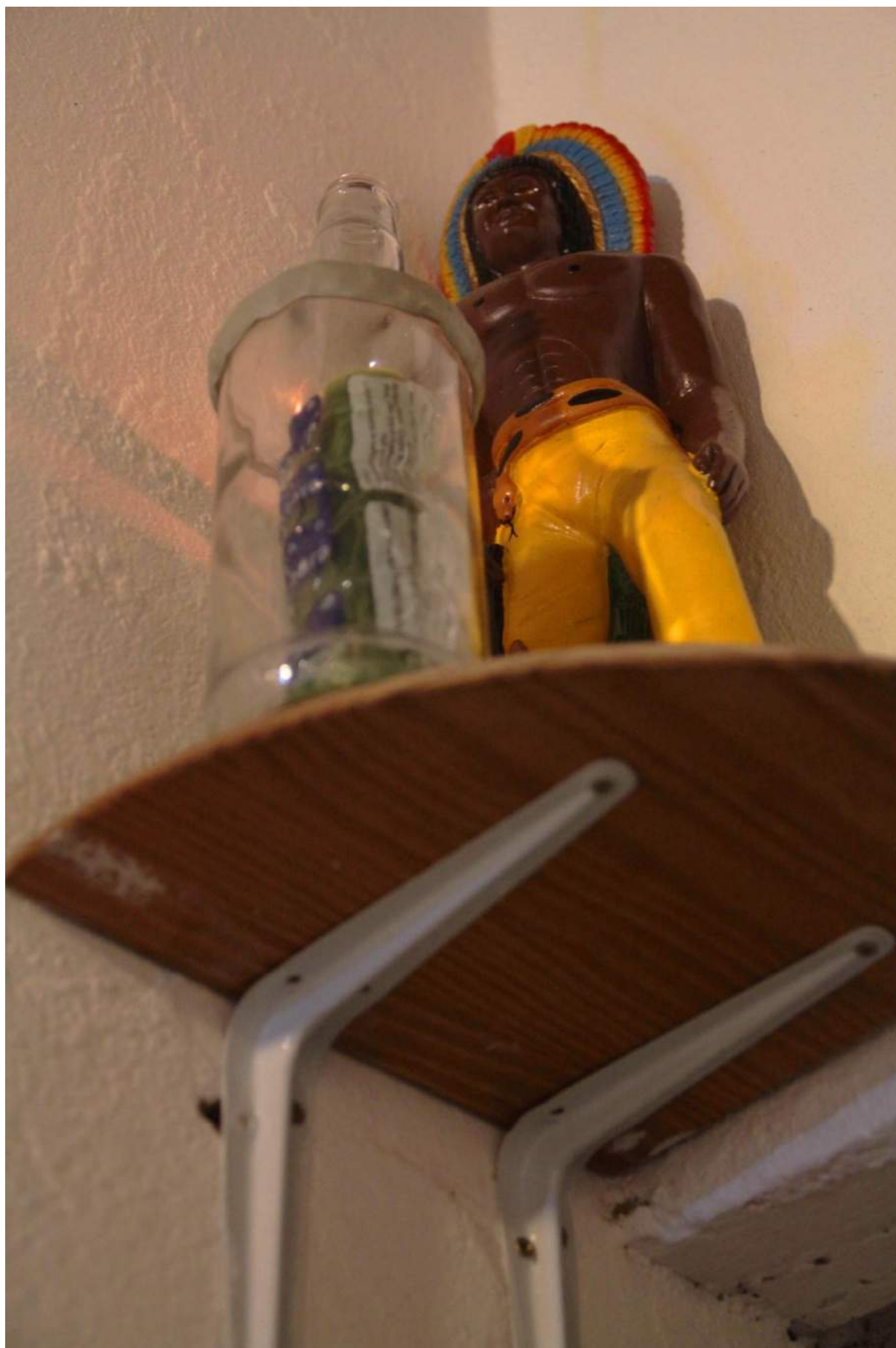














VÍDEOS ETNOGRÁFICOS



SÃO TOMÉ É UMA FESTA – PARTE I
SAINT THOMAS IS A FESTIVAL – PART I

Odília Cardoso¹
César Martins de Souza²

SINOPSE: Na comunidade São Tomé, se Seu Vicente, atualmente com 83 anos, decidir organizar uma festa de santo, este terá total apoio de sua família, amigos e vizinhos, todos o ajudarão caso ele necessite e o respeitarão caso não precise, mas não será tratado como inferior ou impossibilitado pela idade, ao contrário ele é na verdade a pessoa mais indicada para o serviço devido aos seus anos de experiência nas festividades da região. A comunidade vive de acordo com normas que vão à contramão das sociedades capitalistas, pois enxerga nos mais velhos, a experiência e os saberes necessários ao processo de aprendizagem dos mais jovens, bem como para a existência social da localidade. Assim, as memórias dos mais velhos, sejam individuais ou construídas no coletivo da comunidade, compõem a sua vida social e apresentam uma riqueza de detalhes que só temos a chance de conhecer quando conversamos com pessoas como Seu Vicente.

Palavras-Chave: Comunidade. Festividades. Memórias Sociais.

SYNOPSIS: In the São Tomé community, if *Seu Vicente*, now 83, decides to organize a saint's festivity, he will have the full support of his family, friends and neighbors, everyone will help him if he needs it and respect him if he does not need it, but he will not be treated as inferior or disabled by age, on the contrary he is in fact the most suitable person for the service due to his years of experience in the festivities of the region. The community lives according to norms that go against the capitalist societies, because it sees in the elders the experience and

¹ Mestranda em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFPA), odiliacardoso86@gmail.com

² Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutor e Pós-Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), cesar@ufpa.br.

knowledge necessary for the learning process of the young people, as well as for the social existence of the locality. Thus the memoirs of the elders, whether individual or built in the community collectiveness, make up their social life and present rich details that we only get the chance to know when we talk to people like *Seu Vicente*.

Keywords: Community. Festivity. Social Memoirs.

FICHA TÉCNICA E CRÉDITOS

Direção e Produção: Odília Cardoso.

Roteiro: César Martins.

Edição de vídeo e imagem: Jhimmy Castro.

Assistente de Direção e Imagens: Nilton Santos.

Elenco e Parceiros da comunidade: Vicente Mendonça de Oliveira, Manoel Oliveira, Maria Raimunda dos passos, João Mabá, Manoel Zacarias Serra da Paixão e Seu Juca.

Vídeos e imagens da Festividade de Santa Ana e São Tomé fornecidos pelo colaborador portomozense João Mabá Pinto Torres.

FILM TECHNICAL SPECIFICATIONS AND CREDITS

Screenplayer and Producer: Odília Cardoso.

Screenwriter: César Martins.

Video and Image Editor: Jhimmy Castro.

Assistant Director and Images: Nilton Santos.

Community Collaborators: Vicente Mendonça de Oliveira, Manoel Oliveira, Maria Raimunda dos passos, João Mabá, Manoel Zacarias Serra da Paixão and Seu Juca.

Santa Ana and São Tomé videos and images of the Festivities provided by *portomozense* collaborator João Mabá Pinto Torres.

Recebido em: 20 de junho de 2018
Aprovado em 22 de agosto de 2018



PESQUISAR PARA CONHECER: HISTÓRIA DA COMUNIDADE (COCAL - TRACUATEUA/PA, 2016).

SEARCH TO KNOW: HISTORY OF THE COMMUNITY (COCAL - TRACUATEUA/PA, 2016).

Danilo Gustavo Silveira Asp¹
Jocenilda Pires de Sousa do Rosário²

SINOPSE: O vídeo apresenta registro imagético de um projeto pedagógico realizado em 2016, com os alunos das turmas multisseriadas da Escola M.^a Lucimar de Castro Castelo Branco, Comunidade do Cocal, município de Tracuateua-PA. No intuito de contextualizar o currículo e pesquisar o patrimônio material e imaterial da comunidade, as professoras trouxeram os moradores mais antigos para conversar com as crianças e contar a história das famílias pioneiras da localidade. Assim, através de saberes partilhados via oralidade e memória, o alunado pôde cultivar o sentido de pertença, a partir do reconhecimento das diferenças e com isso valorizar a diversidade étnica e cultural de sua própria Comunidade, ao mesmo tempo em que estudava os conteúdos programáticos desenvolvidos na Escola.

SYNOPSIS: The video presents the image record of a pedagogical project carried out in 2016, with the students of the multi-series classes of E.M.E.I.F. Prof. M.^a Lucimar de Castro Castelo Branco, in the Cocal Community, municipality of Tracuateua-PA. In order to contextualize the curriculum and research the material and immaterial heritage of the students' community, the teachers brought the older residents to talk with the children and tell the story of the pioneer families of the locality. Thus, through shared knowledge through orality and memory, the student was able to cultivate the sense of belonging, from the recognition of differences

¹ Especialista em Educação para Relações Étnicorraciais (UFPA). Membro do Grupo de Pesquisa LELIM - Laboratório de Estudos Linguagem, Imagem e Memórias (UFPA), e-mail: asp.gustavo@gmail.com

² Mestra em Linguagens e Saberes na Amazônia (UFPA). Membro do Grupo de Pesquisa LELIM - Laboratório de Estudos Linguagem, Imagem e Memórias (UFPA), e-mail: joufpa16@gmail.com

and with that to value the ethnic and cultural diversity of his own community, while studying the programmatic content developed in school.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental. História Local. Sentido de Pertença.

KEYWORDS: Elementary School. Local History, Sense of Belonging.

FICHA TÉCNICA:

Produção: Jocenilda Pires de Sousa do Rosário.

Operador de Câmera: Danilo Gustavo Silveira Asp.

Edição: Danilo Gustavo Silveira Asp.

Roterista/Texto: Danilo Gustavo Silveira Asp.

Música: Os Titãs. “Família”.

Parceria: Laboratório de Estudos Linguagem, Imagem e Memórias – LELIM.

CREDITS:

Production: Jocenilda Pires de Sousa do Rosário

Images/Camera person: Danilo Gustavo Silveira Asp

Edition: Danilo Gustavo Silveira Asp

Scriptwriter/Text: Danilo Gustavo Silveira Asp

Music: Os Titãs. “Família”.

Partnership: Laboratório de Estudos Linguagem, Imagem e Memórias – LELIM.

Recebido em: 20 de junho de 2018

Aprovado em 22 de agosto de 2018

NOVA REVISTA AMAZÔNICA

E-mail

novarevistaamazonica.ufpa@gmail.com

Revista online

<http://novarevistaamazonica.blogspot.com.br>

Publicação ISSU

<http://issu.com>

Facebook:

<https://www.facebook.com/Nova-Revista-Amaz%C3%B4nica-952827164854220/>

Youtube

https://www.youtube.com/channel/UCYpomIB1KqC6_n3mCjl7TDw



INFÂNCIAS NA AMAZÔNIA

