

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE GUAJARÁ-MIRIM
DEPARTAMENTO DE LETRAS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

MARIA DE FÁTIMA CASTRO DE OLIVEIRA MOLINA

**MENINOS DO RIO: UMA TESSITURA DIALÓGICA ENTRE O
CONTEXTO REGIONAL AMAZÔNICO E O CONTEXTO FICCIONAL
DE MENINO DO RIO DOCE**

Guajará-Mirim-RO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA DE FÁTIMA CASTRO DE OLIVEIRA MOLINA

**MENINOS DO RIO: UMA TESSITURA DIALÓGICA ENTRE O
CONTEXTO REGIONAL AMAZÔNICO E O CONTEXTO FICCIONAL
DE MENINO DO RIO DOCE**

**Dissertação submetida à Universidade Federal de
Rondônia – Campus de Guajará-Mirim –
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
Mestrado na área de concentração linguagem e
educação – como requisito parcial para a
obtenção do título de MESTRE em Letras:
Ciências da Linguagem.**

Orientação: Prof. Dr. Miguel Nenevé

Guajará-Mirim-RO

2008

MARIA DE FÁTIMA CASTRO DE OLIVEIRA MOLINA

**MENINOS DO RIO: UMA TESSITURA DIALÓGICA ENTRE O
CONTEXTO REGIONAL AMAZÔNICO E O CONTEXTO FICCIONAL
DE MENINO DO RIO DOCE**

**Dissertação submetida à Universidade Federal de
Rondônia – Campus de Guajará-Mirim –
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
Mestrado na área de concentração Linguagem e
Educação – como requisito parcial para a
obtenção do título de MESTRE em Letras:
Ciências da Linguagem.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Miguel Nenevé (Orientador)

UNIR – Porto Velho/RO

Prof^ª Dr^ª Odete Burgeile

UNIR – Porto Velho/RO

Prof^ª Dr^ª Marli Lúcia Tonatto Zibetti

UNIR – Rolim de Moura/RO

DEDICATÓRIA

A Alberto de Barros Molina, esposo, amigo, companheiro em todos os momentos, por acreditar nos meus sonhos. Aos meus pais, que sempre me incentivaram aos estudos desde a infância; aos meus filhos pela compreensão e carinho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Miguel Nenevé, pela prestimosa ajuda, estímulo, paciência e dedicação a mim dispensados.

À prof^a Dr^a Marisa Martins Gama Khalil, pelo incentivo e marcante presença nesta caminhada.

Aos professores do programa do Mestrado em Ciências da Linguagem.

Às amigas Ingrid Letícia Menezes e Elza Moreira Alves, companheiras nas leituras, trabalhos e nas tantas viagens que juntas fizemos à Guajará-Mirim.

Agradeço especialmente à Zuíla Guimarães Cova dos Santos pela carinhosa acolhida em sua casa.

Aos amigos Eliomar Rodrigues da Rocha e Iza Reis Gomes pelo apoio e enriquecimento adquirido nas trocas de idéias.

Aos alunos pela valorosa participação e contribuição para realização deste estudo.

Como humanistas, é da linguagem que partimos. O instrumento mais potente e inevitável da cultura herdada era a própria linguagem. E a fornece ao humanismo seu material básico. Embora ágil e flexível, a linguagem propicia o nosso destino social e cultural, sendo essa a razão pela qual devemos vê-la, primeiro pelo que ela é, em última análise, é a linguagem que usamos na cultura, e eu acrescentaria, no humanismo, para o conhecimento, nós mesmos. A linguagem é também o lugar em que podemos registrar com mais eficácia o nosso desacordo com nosso destino. A linguagem é o único meio de contornar a obstrução da linguagem.

Edward Said

RESUMO

Este estudo, tem por objetivo analisar os textos produzidos pelos alunos da 5ª série da escola Getúlio Vargas, localizada no bairro Areal na cidade de Porto Velho, em diálogo com a obra *Menino do rio doce*, de Ziraldo. Esta análise consiste em desvelar os significados produzidos em torno dos elementos identificadores da cultura amazônica, gerados na relação do homem com o rio neste contexto regional. O percurso metodológico adotado foi por meio da produção de textos que explorassem a compreensão do tema apresentado pela obra. A proposta desenvolvida pela narrativa de *Menino do rio doce* configura-se numa representação cultural gerada a partir dos enunciados verbal e visual como tradutores de um imaginário emanado pelo rio. O referencial teórico que fundamentou este estudo foi constituído pela teoria lingüística da enunciação de Mikhail Bakhtin, por meio do dialogismo no aspecto da interação verbal. Sob essa perspectiva, a linguagem é concebida em sua dimensão enunciativa, histórica e social e o homem, como sujeito social, ativo e produtor de sentido. Também constituíram esse referencial, os princípios norteadores dos estudos Pós-coloniais em torno das noções de cultura local, colonialismo, pós-colonialismo e descolonização presentes nas idéias dos seus principais autores. Este quadro teórico foi complementado por um breve estudo sobre as representações discursivas construídas sobre a Amazônia e o homem que nela habita. O conceito de cultura amazônica foi explorado com base nas concepções de J. de Jesus Paes Loureiro. A partir das análises, foi possível verificar que os alunos produziram textos inserindo-se na temática da obra dialogando com o contexto sócio-cultural do qual fazem parte. Eles redimensionaram pela ficção suas relações simbólicas com a cultura e as resgataram por meio de suas histórias de vida.

Palavras-chave: Linguagem. Cultura. Educação. Pós-colonial. Amazônia. Ribeirinho.

ABSTRACT

In this study I propose to analyze texts produced by students of the 5th grade of a public school in the city of Porto Velho, in the Brazilian Amazon. The texts they wrote are responses to the book *Menino do rio doce*, written by the Brazilian writer Ziraldo. My analysis consists in identifying the presence of local, and Amazonian culture generated in the relation of man and river, present in the students' texts. My analysis was supported by Bakhtin's theory of dialogism in the aspect of verbal interaction. Language is seen in its historical and social context, and man as a social being who produces meaning. Post-Colonial theory also helped me to think the Amazonian context, the colonization of the mind and of means for decolonization. The concept of Amazonian culture I got from João de Jesus Paes Loureiro, an Amazonian shoclar. I conclude that is important that educators promote a dialogue between the texts they use in the classroom and the local culture.

Yey-words: Language. Culture. Education. Post-Colonial. Amazon. River bank dwellers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 MENINO DO RIO DOCE: UMA POSSÍVEL TRADUÇÃO POÉTICA DA AMAZÔNIA	18
2 LINGUAGEM E DIALOGISMO: PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	31
3 COLONIZAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO NAS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A AMAZÔNIA	40
3.1 A RELAÇÃO DO HOMEM DA AMAZÔNIA COM O RIO	63
3.1.1 Os contadores ribeirinhos	65
3.1.2 A construção dos mitos e das lendas no espaço ribeirinho amazônico	68
3.2 EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA: CAMINHOS POSSÍVEIS PELA LINGUAGEM	71
4 A COMPREENSÃO RESPONSIVA DA OBRA MENINO DO RIO DOCE SOB A ÓTICA DOS MENINOS DO RIO MADEIRA: ESTRATÉGIAS DE DESCOLONIZAÇÃO	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	106
APÊNDICES	116

INTRODUÇÃO

Escrever e dar aulas. Produzir conhecimento e compartilhá-lo. Por que transmitir normas e proclamar saídas já prontas, em vez de forjar e construir uma linguagem viva? A alegoria da pedra, que me acompanha no movimento da escrita, tem vários sentidos. Pois o que resulta quando quebramos uma pedra? Ínfimas pedras que rolam. Infinitas formas que surgem: do granito a uma jóia lapidada; da avalanche que bloqueia a passagem aos seixos suaves que se mexem na correnteza e que ajudam a fazer correr o rio. Erosão. A pedra é parte e tudo. Cada estilhaço pode tudo conter. Simboliza a dureza destruída e representa a construção possível. A beleza.

Sonia Kramer

O estudo acerca da linguagem apresentado nesta dissertação é fruto de uma concepção de linguagem sustentada pelo pensamento bakhtiniano que a compreende como um fenômeno histórico, social e ideológico, por meio do qual os sentidos e as significações são construídos nas interações verbais. Essa proposta de linguagem visa recuperar vozes silenciadas, cria espaço para diferentes discursos, permite falar e escrever para compreender o mundo e assim, intervir sobre ele. Por esse viés, a linguagem é centralizada e nela há o enfoque à presença do homem como sujeito que fala e que tem voz numa realidade viva, móvel, plural e histórica, não havendo, portanto, espaço para uma visão pautada num princípio de homogeneidade. Tendo como base essa perspectiva, os alunos são concebidos como sujeitos ativos, dotados de voz e autores de suas próprias histórias, por meio de narrativas, desvelam o contexto no qual estão inseridos e a importância que o rio Madeira tem nas suas vidas.

Este estudo faz referência a um contexto constituído por alunos da 5ª série da Escola Getúlio Vargas, localizada no bairro Areal na cidade de Porto Velho. Esses alunos têm uma estreita relação com o rio, fazendo com que esse contexto seja caracterizado por elementos peculiares de uma cultura gerada a partir dessa relação. Assim, há alunos que vêem o rio como via de transporte, elo de ligação entre o centro urbano e às diversas comunidades ribeirinhas da região, o que contribui para o estreitamento com a cultura gerada nesse meio; há também, os alunos que moram próximos às margens do rio, para os quais, dependendo do período do ano, o rio representa o lugar de diversão, ameaça, mistério e perigo; constituem, ainda, essa rede de relacionamento, os alunos pescadores ou filhos de pescadores que vêem o

rio como fonte de sustento. Todo esse processo de desvelamento revela o caráter simbólico presente na relação existente entre esses alunos e o rio Madeira, configurando-se em características culturais manifestadas por meio da linguagem e intermediadas pela escola. Tais fatores fortalecem a idéia de que o rio ainda constitui uma referência mimética constitutiva do imaginário amazônico. Na produção das narrativas dos alunos há a possibilidade de resgatar as histórias vivenciadas no contato com o rio, favorecendo a criação de um universo repleto de seres e símbolos que ganham força e vida por meio do imaginário coletivo, configurando-se numa realidade que ainda pode ser mantida e transmitida entre as gerações.

Possibilitar o resgate da cultura local por meio de histórias vivenciadas é uma forma de suscitar a valorização do lugar onde se vive, bem como cultivar a cultura constituída na região, mais que reconhecer a existência, é fundamental cultivar o respeito às comunidades tradicionais como as ribeirinhas e indígenas, mostrando que a cultura gerada nesse entremeio não é inferior ou primitiva, mas diferente e pode perfeitamente coexistir com as demais culturas oriundas de outras regiões do Brasil por meio da negociação e não do apagamento.

Sempre me despertaram interesse as manifestações de traços da cultura regional amazônica através das práticas enunciativas dos alunos em sala de aula. Portanto, a elaboração deste estudo é fruto de inquietações pessoais que surgiram a partir da minha vivência como professora de Língua Portuguesa num contexto amazônico. Parto do pressuposto de que, na escola, a linguagem é um dos elementos mais importantes na construção da experiência e, conseqüentemente, da subjetividade.

A idéia de desenvolver a temática desta dissertação teve origem a partir de uma experiência em sala de aula, quando tive que trabalhar com uma turma da 2ª série do ensino fundamental devido à necessidade de, naquele ano, conciliar o horário do trabalho com o do estudo. Até então, minha experiência era com o ensino fundamental de 5ª à 8ª série e ensino médio. Embora tenha me deparado com algumas dificuldades, foi uma experiência que também me trouxe muita aprendizagem.

Essa turma era constituída por alunos que tinham entre oito e nove anos e moravam nos bairros próximos à escola, como o bairro Triângulo, que fica às margens do rio Madeira; a Vila Candelária, uma antiga vila de pescadores que também fica às margens do rio, conforme ilustram as fotos 10, 11 e 12 do apêndice; outros moravam numa outra vila chamada de “Vila Miséria”, surgida a partir de invasões numa área próxima ao rio e, durante o período da cheia, ela fica submersa; os demais moravam nos arredores da escola, nos bairros Mocambo e Areal.

Semanalmente, uma parte da aula era destinada à leitura de livros de Literatura Infantil. Os livros eram levados em uma caixa para a sala de aula onde os alunos faziam suas

escolhas e realizavam suas leituras. O objetivo desse momento era a leitura fruição, eles não tinham a obrigação de realizar atividades relacionadas à leitura, no máximo, de forma voluntária, compartilhar com os colegas o que achavam interessante.

Num desses dias, quando essa atividade estava sendo realizada, um aluno perguntou se eu sabia o nome dos peixes que apareciam ilustrados no livro que ele lia. Olhei o livro e vi que se tratava de uma história sobre peixes e rios, mas respondi que não sabia. Então, ele nomeou vários daqueles peixes diferenciando-os em tambaqui, tucunaré e jatuarana. Mencionou ainda que alguns daqueles peixes que apareciam no livro não existiam no nosso rio e que outros só apareciam quando o rio estava cheio. Orgulhosamente ele justificou seu conhecimento afirmando que o pai era pescador, que ele também pescava e juntos vendiam os peixes no Mercado do Cai N'Água.

O Mercado do Cai N'Água é um lugar tradicional da cidade para a comercialização de peixes. Localizado às margens do Rio Madeira, entre os bairros triângulo e areal, próximo ao centro, funciona como terminal pesqueiro, onde é comercializada a maior parte do pescado de Porto Velho. Situado numa área que compreende o Porto do Cai N'Água, é referência para a compra de peixes, concentração dos pescadores, partida e chegada dos ribeirinhos. O Porto é o ponto de embarque das viagens fluviais da população ribeirinha para as localidades do Baixo Madeira, como São Carlos, Calama e outras comunidades. É ainda terminal de cargas e de embarcações que fazem o trajeto para Humaitá, Manicoré, municípios amazonenses e Manaus, capital do Estado do Amazonas.

Aquele aluno falou sobre pescaria, demonstrou muito conhecimento sobre o rio, falou sobre coisas das quais eu não tinha conhecimento. Embora com pouca idade, revelou toda uma vivência e uma visão de mundo, construídas no seu contexto sócio-cultural. Esse diálogo gerou em mim muitas reflexões e instigou-me para uma possível análise da linguagem como resultado das interações sócio-culturais e como fator primordial na constituição dos sujeitos. Partindo desse acontecimento vi ainda, algumas possibilidades de se valorizar mais a temática regional nas atividades de práticas de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, não desvinculando dessa visão o reconhecimento de outros contextos e de outras culturas.

Com o ingresso no mestrado em Ciências da Linguagem, foi possível adquirir um maior aprofundamento teórico e assim delimitar uma proposta temática relacionando-a com os três eixos teóricos que norteiam a linha de pesquisa II na qual estou inserida: a linguagem, a educação e o contexto regional. Partindo dessa premissa, este estudo propõe-se a analisar os textos produzidos pelos alunos em diálogo com o livro *Menino do rio doce*, de Ziraldo. Tal

análise consiste em desvelar os significados produzidos pelos enunciados a partir da interação entre leitor e obra.

Todas as questões que perpassam este estudo têm como fio condutor a linguagem sob a ótica de Mikhail Bakhtin. A proposta de uma análise feita com essa perspectiva pretende ultrapassar o que é estritamente gramatical e atingir o campo extragramatical, que determina socialmente as enunciações e os seus produtos, os enunciados. Ao considerar tanto o social quanto o individual, a proposta bakhtiniana permite examinar, do ponto de vista das relações dialógicas, todos os fenômenos presentes na enunciação. Portanto, os textos produzidos pelos alunos podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem.

De acordo com Bakhtin, “a compreensão de enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa; toda compreensão é prenhe de resposta” (2000, p. 290). Assim, a compreensão dos alunos diante da obra se expressa num ato de resposta, ou seja, o texto. Na proposta desta dissertação, o texto é concebido como uma compreensão responsiva ativa do leitor. Essa responsividade é resultante da inserção desse leitor na temática da obra, instaurando assim, um diálogo com seu contexto sócio-cultural, uma atitude responsiva que concorda ou discorda, completa ou adapta. Dessa forma, para Bakhtin (2000), a relação com o sentido é sempre dialógica, o ato de compreensão já é dialógico.

A teoria lingüística da enunciação de Bakhtin, através do dialogismo interacional entre interlocutores, focaliza a linguagem a partir do processo interlocutivo e, nessa concepção, pensar acerca desse processo exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição. Nesse sentido, a interação verbal é concebida como lugar de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos. Decorre daí, que toda atividade humana é mediada pelo uso da linguagem, de acordo com Bakhtin (2002) a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam e é essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem, que independente do seu campo de emprego está impregnada de relações dialógicas.

Nesse sentido, mediante a natureza dialógica da linguagem, os sujeitos também se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como produto deste mesmo processo. Assim, o sujeito é social e a linguagem é um trabalho social e histórico seu e dos outros. Com base nessa linha de abordagem, a linguagem é analisada em circunstâncias de uso, é observada como uma forma de conhecer o homem, suas atividades, sua condição de sujeito e sua inserção na história, no social e no cultural pela linguagem.

É interessante destacar no presente estudo que as contribuições de Bakhtin para uma teoria dialógica da enunciação, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada constituem um corpo de conceitos, noções e categorias que também norteiam a postura dialógica do pesquisador diante do corpus discursivo da pesquisa e da metodologia utilizada. Dessa forma, conforme pontua Beth Brait (2006), a pertinência de uma perspectiva dialógica não cria um objeto ideal, de um sujeito ausente, orienta, antes, o estudioso a considerar o enunciado, o texto, como vozes a compreender e com as quais dialogar. Sob essa perspectiva, o texto não se dirige a um outro ausente, reificado, mas há o esforço do diálogo do estudioso em se aproximar do texto e compreender as forças vivas de que surge e em que atua, de vivenciá-las para posteriormente examiná-lo de fora com a visão de um todo. Portanto, uma análise feita sob o olhar de Bakhtin, interpreta e descreve culturas sociais e históricas, busca analisar as vozes que estão impregnadas nos enunciados e o modo como eles interagem, no caso deste estudo, com a obra *Menino do rio doce*.

Nessa perspectiva, a proposta deste estudo corresponde aos objetivos gerais do ensino fundamental indicados pelos Parâmetros curriculares Nacionais, que indicam que os alunos sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (PCN, 2001).

Considerando esses aspectos, a opção por se trabalhar com *Menino do rio doce* como texto literário instigador de toda pesquisa, justifica-se por se tratar de uma obra aberta que possibilita ao leitor fazer inferências e dialogar com seu contexto sócio-cultural. A narrativa da referida obra, por meio de seus enunciados verbal e visual, cria a possibilidade do leitor interagir com o texto e com as imagens e nesse diálogo construir novos sentidos. Seu enredo motiva o leitor a compreender a realidade que o envolve, pois embora seja uma obra permeada pela subjetividade do autor, a constituição do espaço representado pela narrativa é feita por elementos que traduzem a relação entre o fluvial e o humano possibilitando assim, suscitar todo um imaginário coletivo construído em torno do rio.

Se por um lado é possível encontrar em *Menino do rio doce* uma representação de uma cultura ribeirinha que privilegia traços distintivos da relação do homem com o rio, através de uma linguagem estetizante, inversamente também foram construídas narrativas que representam negativamente esses traços culturais que envolvem o homem e a região amazônica. Sob essa perspectiva, foi construído todo um processo discursivo que se

cristalizou como resultado de sentidos construídos por cronistas, cientistas e naturalistas cujas percepções tiveram como paradigma sua cultura de origem.

Nesse sentido, fica evidente a idéia de que ainda perduram na sociedade atual, as bases ideológicas do período colonial. Considerando a existência dessa visão negativa que recai sobre o homem amazônico e sua cultura, entre outras questões este estudo evidenciará como ocorre a compreensão de um texto que representa o contexto ribeirinho amazônico? A resposta dada à representação proposta pela obra é de identificação ou de negação? Como se instaura o diálogo entre o contexto ficcional e contexto real?

Embora exista um aspecto negativo construído sobre a Amazônia em consequência do período colonial, dos relatos de viagem, enfim, do olhar do europeu que minimiza o homem desta região, trata-o de forma pejorativa, preconceituosa e considera sua cultura primitiva e inferior, subsiste ainda um lado de troca, diálogo, negociação e identificação com a cultura amazônica, mais especificamente, com uma cultura que emana da relação do homem com o rio e que pode ser evidenciada por meio da linguagem.

É mediante estas questões que os estudos Pós-coloniais tornam-se necessários para complementar os suportes de fundamentação teórica, com base nas concepções de autores pertencentes a essa linha de pensamento como Edward Said, Frantz Fanon e Albert Memmi, cujas idéias convergem para uma configuração do colonialismo como uma realidade, uma situação humana, um fenômeno histórico que longe de ter desaparecido, permanece, sofrendo apenas superficiais metamorfoses.

A conectividade com esses princípios é o que faz com que a produção teórica de Paulo Freire seja lida como um texto pós-colonial. Como um intelectual atravessador de fronteiras, esse autor quebra o relacionamento entre identidade individual e subjetividade coletiva. Através de um diálogo produtivo, busca produzir um espaço no qual as relações sociais, as ideologias e as práticas dominantes que apagam a especificidade da voz do outro, devam ser desafiadas e ultrapassadas. Além disso, soma-se ao exposto a ênfase na importância de afirmar as histórias que os alunos contam, histórias baseadas em suas próprias experiências. Na perspectiva de Paulo Freire, “a língua dos alunos é o único meio pelo qual pode se desenvolver sua própria voz, pré-requisito para o desenvolvimento de um sentimento positivo do próprio valor. [...] é o meio discursivo para que se façam ouvir e para que se definam como autores ativos do próprio mundo” (1990, p. 99).

Quanto à cultura amazônica, o conceito adotado neste estudo segue as concepções de João de Jesus Paes Loureiro (2001) que concebe a cultura do mundo rural, de predominância ribeirinha a que se constitui na expressão aceita como a mais representativa da cultura

amazônica, que por sua vez, tem origem ou está influenciada, em primeira instância pela “cultura do caboclo”. Também é produto de uma acumulação cultural absorvida e amalgamada pela cultura dos nordestinos que, em épocas diversas, mas especialmente no ciclo da borracha, migraram para a Amazônia. Com os nativos, aprenderam a pescar, a cultivar a terra e a coletar da floresta os meios para sua subsistência.

O problema deste estudo está delimitado no sentido de investigar a atuação responsiva dos alunos da 5ª série da escola Getúlio Vargas em diálogo com o livro *Menino do rio doce*. Portanto, o quadro teórico descrito é considerado adequado para fundamentar o propósito desta dissertação, pois o enfoque dado por esse conjunto de teorias proporciona condições de configurar o diálogo construído com a referida obra por meio dos enunciados dos alunos. De posse desse conjunto de teorias é possível analisar se os alunos inserem-se na temática da obra dialogando com seu contexto sócio-cultural, ou seja, se as inferências feitas por meio dos textos produzidos dão visibilidade a elementos constitutivos do contexto regional onde eles estão inseridos, bem como revelam a cultura que emerge desse contexto.

Para a realização desse estudo, foi necessário escolher um paradigma adequado que tornasse possível a análise dos textos. Para se chegar a esse horizonte, foi necessária a construção de um percurso metodológico. O procedimento inicial foi a pesquisa bibliográfica, realizada a partir de estudos sobre o referencial teórico descrito anteriormente. Essa fase foi fundamental para se estabelecer o diálogo entre os três eixos epistemológicos desse estudo. Com base nessa perspectiva, o paradigma de pesquisa escolhido por corresponder as propostas de investigação do problema, foi a abordagem qualitativa, pois seus pressupostos fundamentam-se de acordo com Antônio Chizzotti (2006), numa relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, partindo do princípio de que há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Feita a definição do paradigma de pesquisa, procurei adentrar cada vez mais ao foco da questão, buscando desvelar os sentidos manifestos nos enunciados, buscando perceber de que forma as condições sócio-históricas afloram na produção lingüística dos alunos.

Na etapa de concretização da pesquisa e após a definição dos pressupostos de sustentação, o objetivo foi evidenciar a voz do aluno como um objeto concreto de análise, ou seja, através da escrita dos envolvidos. Para isso, a escola foi tomada como espaço físico adequado para a coleta dos textos, uma vez que nesse ambiente a linguagem acontece em sua dimensão social, cultural, histórica e política. Dessa forma, a definição do campo de atuação foi a Escola Getúlio Vargas, pertencente à rede pública estadual de ensino, localizada no bairro Areal, na cidade de Porto Velho.

A referida escola foi considerada a mais adequada para a realização deste estudo devido a sua localização. Considerando que o eixo temático do livro norteador da pesquisa é um rio, supôs-se que ao optar por uma escola mais próxima do rio corria-se o risco de direcionar os rumos dos textos, ao passo que a escola escolhida tem uma localização mais intermediária, tanto entre os bairros próximos ao rio, quanto de outros não tão próximos possibilitando o recebimento de alunos de várias partes da cidade.

A 5ª série foi a turma escolhida para a realização da atividade proposta, que consistiria na produção de textos narrativos que explorassem a relação livro e leitor. A opção por essa série se justifica, entre outros aspectos, pelo fato de nessa fase os alunos já conseguirem coordenar opiniões e posicionamentos variados, percebendo aqueles que diferem dos seus, bem como manifestam vontades próprias, autônomas e independentes do comportamento coletivo. É importante destacar que esta atividade de produção de texto foi realizada em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa. Logo, a reescrita dos textos que constituem o corpus deste estudo, também fez parte desse processo. Isto é coerente com a concepção de linguagem aqui assumida, concebida como um lugar de interação, onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocução.

Dentro do ambiente escolar onde eu atuava como professora de Língua Portuguesa e onde este estudo foi realizado, instigava-me a constante referência que os alunos faziam ao rio em seus relatos informais, bem como, a presença, nesses relatos, de experiências vivenciadas num contexto de proximidade com o rio. Chamava-me ainda a atenção o uso da palavra *beiradeiro*, utilizada entre eles com sentido pejorativo para designar aqueles cujo comportamento não correspondia a um padrão determinado por eles como moderno e adequado. Considerando esse contexto, foi realizado o trabalho a partir da obra *Menino do rio doce*, de Ziraldo, na escola Getúlio Vargas, no ano de 2004, com a turma da 5ª série A, constituída por 28 alunos entre 11 e 13 anos de idade.

Na Sala de Leitura da escola havia alguns exemplares, logo, foi necessário complementar a quantidade correspondente ao número de alunos. Escolhi um dia em que havia aulas geminadas e iniciei explicando-lhes sobre a atividade que iríamos realizar, que a princípio seria uma atividade igual a outras que já havíamos feito, no entanto, o que diferenciaria seria o fato de eu utilizar os textos produzidos para fazerem parte de um trabalho que estava desenvolvendo na Universidade. Todos concordaram participar e deixaram transparecer algo sobre se sentirem importantes por fazerem parte da minha pesquisa.

Convidei-os a realizarem a leitura do livro. Em seguida pedi que de um modo geral, fizessem comentários sobre a leitura realizada. Esse momento foi muito rico, pois fizeram

várias relações entre a narrativa e o contexto do qual eles faziam parte. Fizeram também, muitos comentários acerca das ilustrações. Um dos aspectos que lhes chamou a atenção, foram os bordados que ilustram todo o livro. Tiveram destaque as imagens do menino tomando banho no rio, andando de canoa e a imagem da Cobra-Grande. Muitos discordaram de alguns aspectos como da cor da água do rio que aparece no livro, bem como da afirmação do autor de que não existe Cobra-Grande. Esse foi um ponto que gerou muita discussão.

Terminada essa etapa, partimos para a produção do texto. Pedi que produzissem um texto que tematizasse a leitura do livro *Menino do rio doce*. Nessa produção eles poderiam expressar as opiniões acerca do que leram ou poderiam produzir uma outra narrativa sobre algum aspecto da leitura que eles consideraram interessante.

Depois de recolhidos os textos, levei-os para realizar a leitura e pontuar os itens que precisariam de correção. Na aula seguinte, teci comentários sobre os textos e em seguida, como fazíamos de costume, propus a reescrita. Nesse primeiro momento, o trabalho de reescrita dos textos foi realizado individualmente. O procedimento adotado foi mostrar aos alunos o que poderia ser melhorado se determinado fragmento fosse escrito de uma outra forma, bem como sugeria a pesquisa no dicionário da escrita correta de determinadas palavras.

Concluída essa etapa, sugeri que todos fizessem a leitura de seus textos. Todos concordaram em participar e após cada leitura, sempre havia muitos comentários. Em seguida, fiz a coleta e selecionei os textos que constituiriam o corpus desta dissertação. O critério para a seleção foi a variedade temática, pois havia muitos textos que faziam o mesmo tipo de abordagem sobre o boto. Eram narrativas que não se diferenciavam muito e tinham como protagonista o boto, o enredo girava em torno de seus encantos ou da presença deles no Rio Madeira.

Posterior a essa etapa teve início a fase de construção do corpus da dissertação que está dividida em quatro capítulos. No primeiro, faço uma apresentação, no nível da narrativa, da obra *Menino do rio doce*, enfatizando os pontos representativos de uma possível identificação da cultura ribeirinha. No segundo, realizo um apanhado teórico em torno dos conceitos que constituem a concepção de linguagem em Bakhtin. No terceiro, apresento uma abordagem acerca dos olhares externos lançados sobre o homem, a cultura e a região amazônica. Em seguida, busco descrever as relações do homem amazônico com o rio e a cultura gerada nesse contexto. Concluo esse capítulo enfocando os possíveis caminhos mediados pela linguagem para uma educação descolonizadora. No quarto e último capítulo faço a análise dos textos produzidos no diálogo com a referida obra.

CAPÍTULO I

MENINO DO RIO DOCE: UMA POSSÍVEL TRADUÇÃO POÉTICA DA CULTURA RIBEIRINHA AMAZÔNICA

Sempre houve um rio dentro de nós, correndo ao longo de nossa infância e de nossos sonhos, banhando-nos, nutrindo-nos, carregando-nos para longe de todas as fronteiras de nossa infância. Crescemos todos assim – ao longo de um rio, dentro de um rio, perto de um rio – e tentando interpretá-lo como se fosse a nossa própria vida.

Álvaro Pacheco

A Amazônia, devido às suas peculiaridades regionais, tem sido representada sob diversas perspectivas e em diferentes linguagens. São construídas percepções que privilegiam a imagem da floresta, a imensidão dos rios, os mitos que constituem o imaginário regional, as formas de vida dos moradores e suas relações com a natureza. Nas representações da Amazônia, feitas no século XIX, a visão privilegiada é a de um novo mundo, intacto, ainda em formação, com uma natureza exótica, uma selva de fascinação e perigo onde o homem é um intruso. Contudo, mesmo diante de toda essa riqueza descritiva, as imagens dos viajantes têm o dom de evocar ausências, nessa fase se reencena Adão no jardim do Éden nomeando a natureza. Assim, conforme pontua Mary Louise Pratt (1996), prevalece a descrição da paisagem como inabitada, devoluta, sem história e desocupada. O trabalho de descrever e identificar a flora se estrutura numa narrativa a-social em que tanto a presença europeia ou nativa é marginal.

Posteriormente, inspirado nessa visão, Euclides da Cunha afirma que “é de toda a América a paragem mais perlustrada dos sábios e é a menos conhecida [...] tal é o rio, tal a sua história: revolta desordenada, incompleta” (1986, p. 27). A idéia de que na Amazônia se escondem exotismos, deslumbramentos e maravilhas, permeia muitos relatos resultantes das viagens ao Novo Mundo, acompanhados por esse imaginário e pela influência do europeu sobre as terras jamais vistas. Nesse contexto, é mais fácil perceber que muito do que se diz sobre a Amazônia, em prosa e verso, nas mais diversas línguas, expressa a ilusão do outro mundo.

Frente a essa dimensão, Neide Gondim afirma que “independente dos séculos e das origens dos cronistas, diante do rio e da mata amazônicas, quase genericamente, nenhum se

isentou de externalizar sentimentos que variavam do primitivismo pré-edênico ao infernismo primordial” (1994, p. 77). A autora dá ênfase ainda, ao fato de que mesmo que esses cronistas estivessem familiarizados com a região, ou mantendo o tom frio e distanciado do pesquisador, a natureza grandiosamente avassaladora, em algum momento, fez com que esses homens parassem, escutassem e a sentissem, transcendendo olhares já estruturados e visões já vividas, para pausarem os olhos renascidos na contemplação extasiada da grandiloquência natural (GONDIM, 1994). Dessa forma, foram construídos relatos que deram destaque, quase unicamente, à natureza, neles a visão da paisagem impõe-se como representação privilegiada.

Reforçando as abordagens feitas sobre a Amazônia nesse período, Ana Maria Belluzzo (1996) destaca que o tema indissociável da experiência do viajante do século XIX é a paisagem. Nas descrições feitas, não faltam ícones da natureza e com grande frequência, os viajantes sentem-se atraídos pelos animais e vegetação estranha e exótica. São abundantes também, idealizações da vida na floresta e do “bom selvagem”, em perfeita harmonia com o universo.

Todos esses aspectos, vistos em ampla perspectiva, compõem narrativas que constituem um imenso mural relativo ao cenário amazônico. Na incessante tentativa de desvendar a Amazônia, a estética das linguagens artísticas pode tanto deslumbrar como esclarecer, pois busca traduzir a realidade e os mistérios, as lutas e as ilusões, as conquistas e as frustrações, os nativos e os colonizadores, as lendas e os mitos que constituem essa região. Nessa perspectiva, a arte pode ser vista como uma forma de deslumbramento, mas também de conhecimento, pois muitos enigmas que envolvem a Amazônia têm sido desvendados pela poesia, romance, teatro, cinema, pintura, música e outras linguagens artísticas.

Na cartografia do imaginário e do desejar dos povos, o paraíso terrestre ocupou sempre um lugar de mito originário e fundador. O mito que serviu de guia à bússola do imaginário e desejo de riqueza dos conquistadores foi a busca do paraíso terrestre e, nele o El Dorado. A terra das belas e bravas Amazonas é, ao mesmo tempo, um paraíso na terra e o lugar do outro, da riqueza sem fim.

No entanto, conforme analisa Loureiro (2001), havia e há a floresta magnífica e majestosa, impenetrável e mítica, densa de vegetação e pântanos, rios caudalosos e inumeráveis, onde há um calor circundado de insetos, umidade, serpentes, piranhas, como temidos obstáculos para o grande prêmio, o ouro do El Dorado. Em sua busca, vão sendo semeadas epidemias, destruídas sólidas estruturas sociais, esmagadas religiões, destruídas sociedades: Incas, Maias e Astecas, no passado; a sociedade cabocla e indígena da Amazônia, na atualidade. Os habitantes da terra são tratados impiedosamente como homens inferiores;

suas crenças banidas; sua cultura desconsiderada; seus templos, malocas e casas destruídos; seus textos sagrados e poéticos queimados.

O livro *Menino do rio doce* é uma expressão artística de linguagem que envolve a construção do imaginário coletivo construído em torno da representação de um contexto ribeirinho. É uma obra singular devido à carga simbólica que traz na construção da narrativa e se sobressai por apresentar um espaço com especificidades culturais para o menino desfrutar a infância. A temática desenvolvida está em harmonia com o momento que o personagem vive. A noção de espaço marcado pelo contraste entre a amplitude do mundo e a limitação da vida da sua aldeia, é explorada na obra, especialmente porque o rio é o palco infinito das grandes aventuras e descobertas, mas também espaços onde se constituem medos e frustrações. A relação que o menino mantém com o rio marca o suceder dos fatos e o acompanha durante todo o seu processo de amadurecimento, isso é bastante explorado na obra, a começar pelo sentido que se instaura desde o título.

Ziraldo Alves Pinto, autor do livro *Menino do rio doce*, graças a sua versatilidade, tem merecido destaque na produção literária infantil. Artista gráfico, eclético, ilustrador, chagista, autor quadrinista, Ziraldo sempre deixa registrado em sua produção a essência da alma de menino. Nessa sua trajetória, o Menino sempre reaparece, revestido com novas roupagens, em diferentes ambientes, usando outra linguagem, dando continuidade a sua história. Em meio a tantos projetos, as histórias dos meninos são oásis de poesia e lirismo que despertam a sensibilidade do leitor.

O livro *Menino do rio doce* foi produzido com texto de Ziraldo e ilustrado com os bordados das irmãs Dumont sobre os desenhos de Demóstenes Vargas. Publicado em 1996 pela Editora Companhia das Letrinhas, foi ganhador dos prêmios: Ofélia Fontes: O melhor para criança-FNLJ-1996; O melhor projeto editorial-FNLIJ-1996; Prêmio Bloch Educação de Literatura Infantil-1996.

Trata-se de uma obra singular que se sobressai em relação à produção brasileira voltada para crianças e jovens. Na sua proposta, o regional da história do amor do menino pelo rio é dimensionado ao universal pelo lirismo do tom da narrativa. Tudo isso, misturado aos muitos tons e matizes dos bordados que ilustraram o texto. Matizado por um projeto gráfico primoroso, a qualidade de impressão do papel, o cuidadoso trato ao objeto livro, são aspectos que também justificam a premiação recebida pelo autor e pelos ilustradores.

Com essa produção, Ziraldo amplia significativamente o seu projeto de escrever para crianças, pois como sempre faz em suas obras, trata também nesse livro da infância bem vivida com liberdade, travessuras e muitas descobertas. Todo esse universo é transmitido por

meio de uma linguagem dinâmica e sensorial, como o modo de ser de qualquer criança. O marco diferencial dessa produção é o espaço físico, o ambiente escolhido para o menino desfrutar sua infância, que é concentrado numa estreita relação com a natureza, mais especificamente com o rio. Com esse estilo, o autor consegue imprimir no seu texto um sentido de universalidade, fazendo com que os leitores que desse modo vivem ou viveram a infância, ou ainda, que assim a concebem, identifiquem-se com o livro.

O projeto gráfico é outro aspecto que merece especial destaque nesta produção. Em *Menino do rio doce* o inconfundível traço maroto que caracteriza as ilustrações de Ziraldo dá lugar aos bordados, aqueles feitos em camisinhas de pagão e enxovais domésticos, reconhecidos como uma marca culturalmente brasileira. Os bordados foram feitos pelas mulheres da família Dumont sobre os desenhos de Demóstenes, inaugurando uma inusitada forma de ilustrar o texto. Essa linguagem plástica transmite por meio dos ricos detalhes e das cores vibrantes de seus bordados delicadeza e encanto infantis diante da vida.

Os fios que constituem os bordados unem-se para, junto com o autor do enunciado verbal, resgatar de forma lírica o tecer e o contar. A narrativa e a ilustração são dois fios que se misturam nesse bastidor de lirismo, enredando o leitor até a última página. Unidos nesse projeto, autor e ilustradores tomam nas mãos as linhas do tempo mítico e bordam imagens. Com isso, a transmissão da mensagem não conferiu privilégio apenas à linguagem escrita, mas também à ilustração que além do valor estético, contribui com a interação entre livro e leitor. Corroborando essa idéia, Laura Sandroni manifesta sua concepção da seguinte forma:

A ilustração, por ser uma linguagem internacional, pode ser compreendida por qualquer povo. E é, sobretudo, uma forma de comunicação estética. A imagem confere ao livro, além do valor estético, o apoio. A pausa e a oportunidade de devaneio, tão importante na leitura criadora, resultado da percepção única e individual, que faz com que uma pessoa nunca descreva o que lê exatamente como outra (SANDRONI, 1999, p. 28).

Com essas características, as ilustrações do livro configuram-se em detalhes ilustrativos que estimulam a imaginação e possibilitam ao leitor criar diferentes significados. Como o rio está em todas as páginas, a cor predominante é azul. No entanto, ao aproximar essa leitura para o contexto amazônico, a cor azul que ilustra o rio no livro, causa um certo estranhamento ao amazônida que conhece entre as diversas tonalidades das águas dos rios de sua região, as turvas, ocres, negras e outras variações resultantes dessas misturas.

A capa apresenta fundo na cor azul ilustrada com a figura bordada de uma típica família ribeirinha atravessando o rio com seus pertences em uma canoa remada por um

menino. Na margem do rio, aparecem casas coloridas em meio à vegetação. Nas demais páginas do livro aparecem homens pescando, mulheres lavadeiras, meninos tomando banho, canoas, peixes, cobras, enfim, são imagens detalhadas que povoam e instigam o imaginário do leitor. Dentro dessa perspectiva, as ilustrações do livro se relacionam com o texto escrito de forma poética, pois mesmo sem precisar explicar o conteúdo do texto, elas acabam proporcionando ao leitor significados que permitem extrapolar o texto.

Sem dúvida, o livro *Menino do rio doce* envolve aqueles que o tomam para ler. Embora seja uma obra permeada pela subjetividade do autor, há espaços abertos que possibilitam ao leitor se manifestar, expressando-se livremente, criando assim, um novo texto por meio de sua imaginação. Assim, há a possibilidade de troca sem que para isso haja perdas. Trata-se de um livro que metaforicamente pode se configurar numa ponte. Não uma ponte que só pode ser cruzada em um único sentido, mas que possibilita o diálogo e a troca de significados entre culturas.

Em *Menino do rio doce*, a enunciação é marcada pela voz de um narrador refletor cuja palavra sofre fortes influências da visão e das palavras do personagem, desenvolvendo sua narração em terceira pessoa, mantém-se, simultaneamente, distanciado e onisciente em relação à história que conta. No entanto, é um narrador que adota os pontos de vista do personagem, o que especifica a sua enunciação. Nesse ponto, é evidenciado aquilo que Bakhtin considera como um dado importante na obra literária, que é a palavra do outro, sempre em tensão com a palavra do eu. O discurso, assim, é híbrido porque apresenta uma atividade constante de vozes. Para o autor, a forma como o discurso do outro está integrado na narrativa revela as tendências sociais da interação verbal num grupo e numa época específica.

No livro, embora o regional da história do amor do menino pelo rio ganhe tom universal devido ao fato de tanto rio quanto menino não terem nomes próprios, a elaboração do espaço representado é feita por elementos singulares de uma cultura ribeirinha e que podem ser identificados no contexto regional amazônico, entre eles é possível citar a marcante presença mítica da Cobra-Grande. Os significados atribuídos a esses elementos adquirem uma dimensão de sentidos quando realizada por pessoas que vivenciaram ou vivenciam experiências nesse contexto. Bakhtin analisa essa questão pela ótica da elocução, no sentido de que uma elocução falada ou escrita é sempre expressa de um ponto de vista, é um processo mais do que uma localização. Logo, a proferição é uma atividade que determina diferenças. As mesmas palavras ou objetos podem significar coisas diferentes dependendo de um contexto específico. Os termos utilizados por Ziraldo para representar uma cultura que emana

do rio adquirem determinados significados no diálogo com os alunos da escola Getúlio Vargas. Certamente os significados seriam outros em outros contextos.

A correlação que se estabelece entre o menino do rio doce do livro e o menino ribeirinho real não é direta. Ela se constrói por meio dos enunciados verbal e visuais presentes no livro e trazem em si a representação de um espaço ribeirinho que em muitos aspectos pode corresponder ao contexto original, mas que não lhe é uma mera cópia. A obra, para Bakhtin, não imita a realidade, mas é a própria discussão sobre ela. Logo, a imagem do menino ribeirinho que Ziraldo propõe traz consigo a representação de um espaço. Tal posicionamento corresponde a idéia de representação como um sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido.

Sobre o conceito de representação, Tomas Tadeu da Silva (2007) afirma ter uma longa história, o que lhe confere uma multiplicidade de significados. De acordo com a explicação do autor, a idéia de representação, na história da filosofia ocidental, está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o real presente, ou seja, de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significações. Essa idéia clássica de representação contraria a concepção de linguagem e, por conseguinte todo sistema de significação como uma estrutura instável e indeterminada. Correspondendo a essa perspectiva de linguagem, há a idéia de representação que não aloja a presença do real ou do significado de forma inerte e fixa. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido, um sistema lingüístico e cultural que se expressa por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme de um texto ou de uma expressão oral. Nessa concepção, a representação não se restringe ao mental ou interior, mas é sempre marca ou traço visível, exterior.

A representação que Ziraldo faz do contexto ribeirinho, revela uma identificação que ocorre entre homem encontrando uma possível justificativa no fato da Amazônia ser caracterizada como uma região que apresenta uma profunda relação com seus rios e uma grande dependência deles. Essa relação é expressa através de diferentes linguagens configurando-se numa marca cultural na vida das pessoas que habitam nessa região. Leandro Tocantins assim expressa a importância dos rios para o homem da Amazônia:

Veias do sangue da planície, caminho natural dos descobridores, farnel do pobre e do rico, determinantes das temperaturas e dos fenômenos atmosféricos, amados, odiados, louvados, os rios são a fonte perene do progresso, pois sem eles o vale se estiolaria no vazio inexpressivo dos desertos. Esses oásis fabulosos tornaram possível a conquista da terra e asseguram a presença humana, embelezam a paisagem, fazem girar a civilização – comandam a vida no anfiteatro amazônico (1988, p. 234).

Os rios da Amazônia podem representar muito mais que um referencial geográfico, podem revelar um significado maior, de um rio personificado que reconstrói memórias, que está vinculado a histórias de vida, que repassa ensinamentos transmitidos pela oralidade através das gerações, enfim, pode revelar uma cultura gerada nesse contexto. No universo onde os mitos habitam e se tornam narrativas, ou seja, lendas, o rio tem caráter constitutivo de uma paisagem mística, permite atitudes de estranhamento que propiciam à emergência de outras realidades coexistentes. A própria essência do verbo emergir confere ao rio a significação de lugar onde as coisas aparecem. É das águas que emergem os alimentos do corpo e da alma, as visões, os sonhos, as crenças. “Mesmo o ser é das águas placentárias que advém a vida” (LOUREIRO, 2001, p. 202). Percorrendo as reflexões de Bachelard (1997) sobre as águas, é possível afirmar que o rio é o lugar onde a água é água por excelência. O que nele está mergulhado participa de uma união cósmica. Loureiro assim analisa o seu olhar sobre o rio:

O rio nasce num olho d'água. Significa que o olhar desse olho é líquido. É o olhar das nascentes, o mais antigo olhar, o olhar das origens e de onde o rio nasce. O olhar desse olho é a água corrente no ser do rio. Sendo assim, o rio é um grande olho que olha o céu e que também nos olha. Mas também é um olho que olhamos enquanto ele nos olha. Espelho de água (2001, p. 2002).

No âmbito dessa acepção poética das águas do rio, há um olhar sobre o rio como um mundo de signos, seres e mistérios. Com esse olhar o rio adquire vida, torna-se uma coisa viva da qual tudo pode vir e existir. Do mesmo modo como atrás do olhar está a consciência e o inconsciente, atrás do olho do rio, nas suas profundezas, estão as suas mil e uma noites imaginárias que encantam. Um jogo que faz uma constante nesses mitos: atraem e aterrorizam. O rio é, ainda, motivo de inspiração que flui, abundantemente, na literatura amazônica de várias épocas e diversos autores, essa ligação é transmitida por Loureiro da seguinte forma:

O homem e o rio são os dois mais ativos agentes da geografia humana da Amazônia. O rio enchendo a vida do homem de motivações psicológicas, o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional. O rio, sempre o rio, unido ao homem em associações quase místicas, o que pode comportar a máxima de Heródoto para os condados amazônicos, onde a vida chega a ser, até certo ponto, uma dádiva do rio e a água uma espécie de fiador dos destinos humanos (1988, p. 234).

Aflora dessa relação, uma cultura constituída por indivíduos que interpretam e criam sua realidade, revelando formas de vida, os modos de ser e os mistérios da existência. Dessa

forma, o homem desse contexto, ou seja, o caboclo, além de criar e desenvolver processos criativos de se relacionar com a natureza construiu também, segundo Loureiro (2001), um sistema cultural singular que resulta numa cultura viva, em evolução, integrada e formadora de identidade. Sob essa ótica, há uma cultura constituída por indivíduos formados a partir de uma convivência profunda com os rios, a floresta e com os homens entre si. Foi a partir desse entrelaçamento que esse homem foi formando seu mundo e a si mesmo.

Privilegiando esses traços, Ziraldo traduz com lirismo e poesia em *Menino do rio doce*, um universo que pode configurar-se num mergulho no imaginário coletivo sobre o homem ribeirinho da Amazônia. A tradução, nesse sentido, é concebida como natureza performativa da comunicação cultural (HOMI BHABHA, 1998). Há uma subjetividade traduzida através dessa narrativa que tem como eixo a relação entre o fluvial e o humano.

No livro, o menino nasce junto com o rio, simbolizando o reconhecimento da existência e a percepção do mundo que surge a partir desse nascimento. Entre rio e menino há uma recíproca construção de identidade. O empregado com relação à identidade é o mesmo que perpassa as reflexões de Loureiro que “é o de auto-reconhecimento, auto-estima, consciência do próprio valor, conjugados à consciência da própria inserção no conjunto da sociedade nacional” (2001, p. 44). Ainda segundo o autor, a identidade da cultura cabocla, como também ocorre com relação a outras culturas, está relacionada com os registros de determinadas matrizes de pensamento e de comportamento registrados na memória social dos grupos humanos e que persistem no tempo, constituem-se, assim, nos elementos fundadores e que conferem peculiaridade e força à cultura. “E é justamente graças a essa força interior, de origem mais que secular, que os caboclos das cidades ainda conservam traços fundamentais de sua cultura” (2001, p. 45).

Na narrativa, há a representação de vivências traduzidas através das ações do menino que brincava no rio, tomava banho, ouvia suas histórias e quando não o temia, desvendava-o com sua canoa. Os conhecimentos adquiridos com as cheias e os mistérios revelados com as secas representam os meios encontrados para conviver nesse universo e compreendê-lo.

Resulta dessa intimidade com o rio, o conhecimento da existência do menino. Esse é o espírito que Ziraldo captou nos interstícios de sua narrativa. A compreensão do universo não se dá de forma isolada e fixa, pois há, na narrativa, pontos de contato com outras referências culturais. Sobre esse aspecto, Loureiro diz que “é preciso entender que a cultura do mundo ribeirinho se espraia pelo mundo urbano, assim como aquela é receptora das contribuições da cultura urbana” (2001, p.65). É evidenciada, a partir dessa análise, que a articulação entre culturas torna-se um recurso necessário para a compreensão e reconhecimento da alteridade.

A narrativa de Ziraldo enfoca entre outros aspectos, as questões da cultura no seu sentido mais amplo, como forma de produção e representação da experiência e de constituição de sujeitos. Dentro desse contexto, a explicação das ações cotidianas tem um contorno poético de imensa riqueza inserido na relação do homem da Amazônia com a vida, conforme analisa Loureiro: “Os rios da Amazônia são relógios da vida na região. É no ritmo das vazantes e das enchentes que os rios se constituem no relógio e no calendário regionais. A vida olha o rio, os homens regulam seu cotidiano pelo movimento das águas” (2001, p. 221).

Nessa perspectiva, o conhecimento racional não é a única forma de reger as relações do homem com seu mundo. Sua capacidade de conhecê-los também se vale da imaginação e do impulso imaginário. Resulta dessas vivências, uma cultura entendida como expressão da relação do homem da Amazônia com os rios, evidenciando assim, em que medida as pessoas são constituídas como sujeitos pelas formas e práticas culturais que por sua vez, revelam, interpretam e criam sua realidade.

Comungando com essa linha de pensamento e contrariando concepções que consideram o imaginário como desvio da razão ou fase imatura da consciência, Durand (1994) faz uma interessante reflexão ao aproximá-lo do plano da consciência, vendo-o como base da “cultura válida, ou seja, aquela que motiva a reflexão e o devaneio humano” (DURAND apud LOUREIRO, 2001, p. 47). Nessa perspectiva, temos evidenciado uma visão não redutora do imaginário, ao contrário, atribui-lhe o papel de elemento essencial da cultura.

Essa atmosfera de devaneio propiciado pelo rio também é reproduzida por Bachelard:

Sonhando perto do rio, consagrei minha imaginação à água, à água verde e clara, à água que enverdece os prados. Não posso sentar perto de um riacho sem cair num devaneio profundo, sem revelar a minha ventura... Não é preciso que seja o riacho da nossa casa, a água da nossa casa. A água anônima sabe todos os segredos. A mesma lembrança de todas as fontes (1998, p.8).

Bachelard também reconhece a supremacia da água doce como abrigo de mitologias, imagens de repouso e devaneio, despertando o sentimento de que ela é a água mítica por excelência. É por meio dessa força imaginária que emana das águas do rio que se cria um elo entre o devaneio e a realidade. Com esse olhar, se o devaneio se liga à realidade, ele a humaniza, a engrandece, a magnifica. Todas as propriedades do real, uma vez sonhadas, transformam-se qualidades heróicas. Assim, a água aparecerá como um ser total: tem um corpo, uma alma, uma voz. Mais que nenhum outro elemento, a água é uma realidade poética completa.

O rio é representado por Ziraldo através de uma visão dinamizada e poética, como um embrião que dá à vida um impulso inesgotável de significados. Loureiro é mais enfático ainda ao afirmar que o “O rio é tudo. Ele está intimamente ligado à cultura e à sua expressão simbólica” (2001, p. 126). É evidenciada uma indissociável ligação entre cultura, rio e imaginário. De acordo com o autor, essa é uma fonte fértil para as produções do imaginário do homem, na fruição, no compartilhamento, na intervenção ou na explicação de sua realidade.

No livro *Menino do rio doce*, Ziraldo traduz características naturais de um cotidiano ribeirinho que pode nos remeter ao amazônico, pois há uma cultura gerada da fusão do real com o poético, ocorrendo o que Loureiro define como sfumato. Segundo o autor, sfumato “é uma espécie de passagem do mundo físico para o imaginário, uma ponte para o lugar da dimensão poética” (2001, p. 42). Trata-se de uma fusão de fenômenos do mundo concreto em representações. Mediante essa relação, encontramos em *Menino do rio doce* uma narrativa imbuída num universo sfumato, onde se fundem elementos do real e do irreal numa dimensão poética única.

No ambiente traduzido por Ziraldo, o homem cria seu espaço onde desenvolve processos criativos e eficazes de relação com o rio, construindo uma cultura que mantém sua expressão tradicional ligada a sua história. Um desses processos, por exemplo, é mostrado no livro quando as pessoas procuram resgatar o corpo do menino que morreu afogado e que se encontra nas profundezas do rio. Para localizar o corpo, colocaram uma vela acesa em cima de uma tábua flutuante, onde a tábua parasse, ali estaria o corpo. Esse ainda é um recurso utilizado pelos moradores da região que moram às margens dos rios ou igarapés. Essas pessoas utilizam essa prática por acreditarem que ela é um recurso eficiente e verdadeiro nos casos de morte por afogamento.

Assim, impressões, lembranças, o conhecimento do mundo, da vida e da morte vem pelo rio. Há a representação de um mundo com a indefinição de fronteiras entre realidade e imaginário onde são traduzidos o universo do menino ribeirinho, seus horizontes, anseios e apuros de modo ficcional.

Ao traduzir um universo cultural, a obra literária recorta o real e interpreta-o manifestando, através do fictício um saber sobre o mundo, oferecendo possibilidades para interpretá-lo, podendo ainda propor novos conceitos que provocam uma subversão ao já estabelecido. Diante disso, compreende-se que a essência da literatura não consiste em apresentar nenhum conhecimento preciso, fixo e capaz de ser reduzido em conceitos exatos, mas suscita uma poderosa animação da sensibilidade da animação e do entendimento que

resulta em prazer, característica inerente a toda fruição estética, no caso, a literatura. Toda obra literária, portanto, propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais, formando-se outras teias de muito significado. Com base nessas reflexões, é possível afirmar, em princípio, que os estudos culturais incluem os estudos literários e examinam a literatura como uma prática cultural específica.

Em *Menino do rio doce*, Ziraldo retrata ainda o viver em grupo, a infância sadia e feliz é revelada através das aventuras e descobertas vividas pelo personagem e seus amigos que, como ele, também são apaixonados pelo rio, o que faz do menino um representante universal de todos os meninos ribeirinhos, filhos da grande família do povo que faz o rio: lavadeiras, pescadores, velhos, mulheres e crianças.

Destacando de forma poética aspectos do cotidiano da vida ribeirinha, Ziraldo acrescenta a consciência do lugar que se ocupa no mundo. A observação do que o rio leva e traz, o espetáculo de contemplação que oferece, os monstros que podem habitá-lo, todo esse universo cria, na narrativa, o elo inquebrantável entre homem e natureza.

Na construção da narrativa de *Menino do rio doce* flui a possibilidade de diálogo com outros meninos e outros rios, desconstruindo a noção de fronteira cultural como linha divisória e instaurando em seu lugar pontes que viabilizam tanto o encontro quanto a articulação entre culturas diferentes. Para ilustrar esse ponto de contato, Ziraldo evoca Mark Twain, afirmando que Huckleberry e Tom são também amigos do rio e, portanto, seus amigos também. Essa identificação com o rio marca inclusive, o próprio nome do autor, que passou a infância às margens do rio Mississipi. Aprendeu navegação tornando-se piloto fluvial, originando daí seu nome, pois segundo ele mesmo sustentava, *Mark Twain* vinha da época em que trabalhava em barcos a vapor, era o grito que os barqueiros emitiam para marcar a profundidade dos rios. Fazia parte dos seus sonhos embarcar para o Brasil a fim de navegar e conhecer as origens do rio Amazonas.

Huckleberry e Tom são personagens criados por Mark Twain em *As aventuras de Huckleberry Finn* (1884) e *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), respectivamente, são aventuras baseadas nas experiências vividas em sua juventude pelo rio Mississipi. Nessas obras, o rio foi utilizado como uma metáfora na construção da identidade humana. Semelhantes aos meninos criados por Ziraldo, esses dois personagens têm sua trajetória marcada por uma vida de aventuras e assim como o menino do rio doce há a presença de um rio em suas vidas, no caso, o rio Mississipi. Este mesmo rio, por exemplo, em *As aventuras de Huckleberry Finn* é muito rico em simbolismo. Ele é a liberdade, é o trans-lado, o transporte,

mas é também ele que leva os pecados, que proporciona riqueza. O rio é meio de se livrar da escravidão ou da crueldade dos adultos. Além disso, parece ser escuro, cheio de madeira como o Rio Madeira. Segundo Ana Maria Machado, o nome de Mark Twain é indissociável das margens desse rio e sua obra “flui como as águas do Mississipi, exala cheiro de terra e de rio, transporta, deslizando à deriva para alguma região misteriosa em que arte e natureza se encontram” (MACHADO, 2001, p. 210). Fica evidenciado, a partir dessa intertextualidade, um entrelaçamento de culturas e identidades alinhavadas pelo contorno de um rio.

Um outro elemento retratado por Ziraldo e que nos remete de imediato à cultura Amazônica é a menção feita à tradição oral. A presença da cultura oral na narrativa nos impulsiona a redimensionar essa prática à cultura ribeirinha da Amazônia, por ser um elemento definidor da cultura dessa região, uma vez que é no rio onde predominam os mitos que a enriquecem de significados. Segundo Loureiro (2001), essa prática reflete predominantemente a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa relação cultural. Era através da transmissão oral que, no livro, o menino escutava as histórias do rio sobre a Cobra-Grande. Para dar destaque à presença desse ser mítico na narrativa, as ilustrações referentes ao rio foram feitas semelhantes ao formato de uma cobra, imprimindo assim, a indissociável relação existente entre o rio e os seres que povoam o imaginário coletivo.

Para uma tradução mais completa do universo que envolve o rio, Ziraldo não poderia deixar de fora a tradição oral, uma prática imersa num contexto onde o imaginário estabelece uma comunhão com o maravilhoso, gerando histórias em torno dos mitos, tornando-se expressões de uma maneira poética de pensar e de se exprimir. São histórias contadas que encantam e dão direção, provocam e evocam os acontecimentos do passado. Elas criam, encantam, geram monstros, fazem heróis e dão sentido ao nosso estar no mundo.

A Cobra-grande representa uma das criações do fabulário indígena povoador das encantarias do fundo dos rios da Amazônia. Essa lenda é constituída a partir do cruzamento do visível e do invisível. Segundo a explicação de Loureiro (2001), não há somente uma Cobra-grande habitando os rios da Amazônia, elas também não são imortais, enquanto répteis. Mas todos se referem à Boiúna (como também é conhecida a Cobra-grande) e suas transfigurações em navio iluminado, como se fosse um personagem único, ritualizado pelas diversas narrativas.

Emerge dessa perspectiva de abordagem a idéia de que os rios da Amazônia podem representar muito mais que um referencial geográfico, podem revelar um significado maior, de um rio personificado que reconstrói memórias, que está vinculado a histórias de vida, que

repassa ensinamentos transmitidos pela oralidade através das gerações, enfim, pode revelar uma cultura que cada vez encontra menos eco na sociedade atual.

CAPÍTULO II

LINGUAGEM E DIALOGISMO: PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida; com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal.

Mikhail Bakhtin

Nesta seção busco apreender os subsídios teóricos em torno do dialogismo de Bakhtin que fundamentam a análise dos textos produzidos pelos alunos em diálogo com o livro *Menino do rio doce*. Nesta dissertação, os textos produzidos correspondem à compreensão responsiva ativa do leitor em relação à representação da cultura ribeirinha amazônica proposta pela referida obra.

As noções de enunciado e enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano, justamente por que a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva, os sujeitos e discursos nela envolvidos. A enunciação para Bakhtin “é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (2006, p. 116). Logo, ela é compreendida como uma réplica do diálogo social. Assim, os enunciados no processo de comunicação, independente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra que é perpassada sempre pela palavra do outro. (FIORIN, 2006).

Destarte, à luz das concepções de Bakhtin, a produção de enunciados está intrinsecamente ligada às relações dialógicas, pois cada vez que se produz um enunciado o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos. Portanto, conforme pontua Fiorin (2006), o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora dessas relações. Em cada enunciado estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com os quais confirma, completa, pressupõe e assim por diante. Na concepção de Bakhtin (2000, p. 316), o enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” está empregada aqui no

sentido lato) refuta-os, confirma-os, completa-os, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles.

Todo enunciado é dialógico. Portanto, conforme assinala Fiorin (2006), o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica. Sendo assim, nele ouvem-se sempre, ao menos duas vozes que mesmo não se manifestando no fio do discurso, lá elas estão presentes. Isso faz com que o enunciado seja sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela posição à qual ele se constrói.

Diante desse contexto, fica mais fácil perceber a presença do enunciador, pois para este constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que por sua vez, está presente no seu. Logo, inevitavelmente, todo discurso é ocupado, atravessado pelo discurso alheio, resultando daí o entendimento que o dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. Nesse cenário mais amplo, Bakhtin (2006) assinala a necessidade de se fazer uma distinção básica entre as unidades da língua e os enunciados. As unidades da língua não pertencem a ninguém, não tem autor, logo suas relações restringem-se ao âmbito semântico ou lógico. Embora, sendo completas, elas não têm um acabamento que permita uma resposta e por não serem dirigidas a ninguém, são neutras. Ao passo que os enunciados têm autor, por isso revelam uma posição e, sendo uma réplica, tem um acabamento específico que permite resposta. Sendo assim, os enunciados têm um destinatário e carregam consigo emoções e juízos de valor, enfim, os enunciados têm sentido que é sempre de ordem dialógica.

Cabe ainda ressaltar nessa diferenciação que não é a dimensão que distingue uma unidade da língua de um enunciado, pois este pode ir desde uma réplica constituída de uma única palavra até uma obra em vários volumes. O que se sobressai é o fato de que as unidades da língua não são dialógicas, mas sim os enunciados que são considerados por Bakhtin as unidades reais da comunicação.

Fica claro, diante desse contexto, o empreendimento de Bakhtin ao propor uma outra visão de linguagem, constituindo uma ciência que fosse além da lingüística que examinasse o funcionamento real da linguagem e não se restringisse ao sistema virtual que apenas permite esse funcionamento. A concepção de Bakhtin é constituída por uma indissolúvel relação existente entre linguagem, história e sujeitos, “mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (BRAIT, 2006, p. 10). Em suas reflexões acerca da linguagem estão entrelaçados sujeitos, tempo e espaço, é

por meio do diálogo que se conserva e ao mesmo tempo se revela a constituição histórica, social e cultural de cada sujeito, fato que justifica, neste estudo a opção por essa vertente.

As relações dialógicas, portanto, são trabalhadas na perspectiva de uma teoria da enunciação em que as questões do sentido, de sua construção e de seus efeitos são apresentadas por meio da discussão dos conceitos de tema e de significação, evidenciando a impossibilidade em traçar uma fronteira mecânica e absoluta entre eles. Sobre esses conceitos, assim Bakhtin se refere:

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. Não há tema sem significação, e vice-versa. Além disso, é impossível designar a significação de uma palavra isolada sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação. Por outro lado, o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação, caso contrário, ele perderia seu elo com que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido (2006, p. 134).

Com base nessa explicação, o tema se apresenta como o elemento único da enunciação e não é reiterável, ele é a expressão da situação histórica concreta em que se pronuncia um enunciado. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Logo, o tema constitui o estágio superior real da capacidade de significar, enquanto que a significação seria o estágio inferior dessa capacidade. Em suma, de acordo com Bakhtin (2006, p. 136), “a significação é uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto”. Assim, ela pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, só se realiza no processo de compreensão ativa responsiva.

Na perspectiva bakhtiniana, a compreensão respondente, ou seja, a interpretação é considerada um método das ciências humanas em que o sujeito procura interpretar ou conhecer o outro sujeito, não se restringindo apenas a conhecer um objeto. O termo respondente, como explica Diana Luz Barros (2007), assinala o caráter dialógico da interpretação: “trata-se de uma relação entre sujeitos, destinador e destinatário, e a compreensão aparece como uma espécie de resposta a questões colocadas pelo texto interpretado” (2007, p. 24). Em suma, toda compreensão é, portanto, dialógica, conforme explica o próprio autor:

Já tivemos a ocasião de mencionar o modo de compreensão passiva, própria dos filólogos, que exclui a priori qualquer resposta. Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo; deve conter o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto respondente.[...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN 2006, p. 136).

Manifesta-se, nessas reflexões a importância do texto colocado como fulcro, lugar central de toda investigação sobre o homem, tanto que Bakhtin (2000) enfatiza o interesse pelo sentido e significado que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto. Para o autor, “onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento[...]. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto” (p. 329-30). Em outras palavras, conforme explica Barros (2005), as ciências humanas voltam-se para o homem, mas é o homem como produtor de textos. Dessa forma, o homem não só é conhecido através dos textos como se constrói enquanto objeto de estudos nos textos ou por meio deles. Numa perspectiva bakhtiniana, o texto se define como:

A – objeto significativo ou de significação, isto é, o texto significa. De um lado opõe-se, assim, “coisa” a “signo”; de outro, fica claro que as ciências humanas se preocupam com os processos de significação;

B – produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural etc. Em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido a sua materialidade lingüística (empirismo objetivo) ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o interpretam (empirismo subjetivo);

C – dialógico: já como consequência das duas características anteriores, o texto é constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre interlocutores e pelo diálogo com outros textos (da situação, da enunciação) e só assim, dialogicamente, constrói-se a significação;

D – único, não reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um único, não reiterável ou repetível (BARROS, 2007, p.23).

É essa perspectiva que norteia a investigação deste estudo, cuja análise é realizada a partir da produção do aluno, ou seja, o texto concebido como uma compreensão responsiva à obra *Menino do rio doce*. Tomando como base as concepções de Bakhtin, parto do pressuposto de que neste estudo há o encontro de dois textos: o do livro e o elaborado em reação ao primeiro, ou seja, o texto do aluno. Há portanto o encontro de dois sujeitos, de duas consciências, revelando que a relação entre sentidos é dialógica, ou como afirma o próprio autor, “o ato de compreensão já é dialógico” (2000, p. 350).

O diálogo concebido por Bakhtin não se restringe ao sentido estrito do termo, não é entendido meramente no sentido óbvio de conversação e de consenso entre duas pessoas, “Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (2006, p. 127). Assim, as relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, aceitação ou recusa, pois elas são tecidas por diferentes fios que se entrecruzam na constituição do tecido todo do significado. Depreende-se, portanto, que numa perspectiva bakhtiniana, o diálogo é entendido como uma reação do eu ao outro, ou ainda como reação da palavra à palavra de outrem, configurando-se num ponto de tensão também entre círculos de valores e forças sociais (BRAIT, 2006). Logo, quando se dialoga com alguém, ou se lê um texto, é pela interlocução que se constroem os sentidos e também é nela que os interlocutores se constituem e são constituídos.

É condizente com essa visão de diálogo não a palavra passiva inerte e solitária, mas a palavra sendo realizada na atuação heterogênea dos sujeitos sociais vinculados às diversas situações. Dessa forma, o diálogo é indissociável da linguagem enquanto ato, que tanto movimenta quanto constitui a vida social. Logo, ele é identificado “na ação entre interlocutores, entre autor e leitor, entre diferentes sujeitos sociais, que em espaços e tempos diversos, tomam a palavra ou têm a palavra representada, ressignificada” (2006, p. 128).

As relações dialógicas que, segundo Bakhtin, definem o acontecimento da linguagem são relações de sentido que se estabelecem entre enunciados produzidos na interação verbal. Nesse sentido, conforme explica Barros (2007), o conceito de dialogismo sustenta-se na noção de vozes que se enfrentam em um mesmo enunciado e que representam os diferentes elementos históricos, sociais e lingüísticos que atravessam a enunciação. Assim, as vozes são sempre vozes sociais que manifestam as consciências valorativas que reagem, ou seja, compreendem ativamente os enunciados, em suma, é através do dialogismo que se instaura a natureza interdiscursiva da linguagem. Todas essas considerações convergem para o fato de que a concepção de linguagem de Bakhtin é dialógica, como também são marcadas pelo princípio dialógico suas idéias sobre o homem e a vida.

A concepção de Bakhtin em torno do dialogismo desdobra-se em dois aspectos: o do diálogo entre interlocutores, ou seja, entre o enunciador e o enunciatário do texto e o da intertextualidade. Para fundamentação teórica desta pesquisa, os pressupostos teóricos relacionados ao primeiro aspecto do dialogismo, ou seja, do diálogo entre interlocutores, são os que correspondem às especificidades das análises que constituem o corpus desta

dissertação. A partir do diálogo entre interlocutores, Bakhtin aprofunda não só os estudos da interação verbal entre sujeitos, como também estudos sobre intersubjetividade. Segundo Barros, quatro aspectos dessa concepção devem ser mencionados:

- a) a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem (Bakhtin vai mais longe do que os lingüistas saussurianos, pois considera não apenas que a linguagem é fundamental para a comunicação, mas que a interação dos interlocutores funda a linguagem);
- b) o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos;
- c) a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto;
- d) as observações feitas podem conduzir a conclusões equivocadas sobre a concepção bakhtiniana de sujeito, considerando-a “individualista” ou “subjetivista”. Na verdade, Bakhtin aponta dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos (entre interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade (Barros, 2005)

A visão de mundo Bakhtiniana, segundo Carlos Alberto Faraco, se estrutura a partir de uma concepção radicalmente social do homem. Sob essa égide, o homem é apreendido como um ser que se constitui na e pela interação, isto é, “sempre em meio à complexa e intrincada rede de relações sociais de que participa permanentemente” (2007, p. 101). Nessa perspectiva, a interação verbal funda-se como espaço de constituição da linguagem e dos sujeitos, é na tensão do encontro e desencontro do “eu” e do “tu” que ambos se constituem e, nessa atividade constrói-se também a linguagem enquanto mediação sógnica necessária.

Tomando como base as idéias de Bakhtin sobre a interação entre interlocutores, fica evidenciado que o sujeito se constitui à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam também como produto sempre inacabado deste mesmo processo. Decorre daí, o entendimento de que não há um sujeito pronto, mas se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros. O dialogismo interacional de Bakhtin, conforme afirmam Clarkh e Holquist (2004), constitui-se num eixo norteador de todas as categorias radicadas na linguagem. Bakhtin concebe, portanto, que todos os aspectos da vida humana estão assim enraizados.

Bakhtin (2000) enfatiza que os sujeitos num processo de comunicação não são dados previamente, mas constituem-se e transformam-se na comunicação. Nesse processo, eles são perpassados por diferentes vozes que fazem deles sujeitos históricos e ideológicos. Enfatizando esse posicionamento, Barros afirma que:

Os sujeitos da comunicação não podem ser considerados como casas vazias e sim como casas cheias de projetos, aspirações, emoções, conhecimentos, crenças, que vão determinar os modos de persuadir e as formas de interpretar. Os conhecimentos, crenças, sentimentos e valores dos sujeitos são resultantes de outras tantas relações de comunicação, interações anteriores e vão-se modificando e construindo, portanto, outros sujeitos a cada nova relação de comunicação (2000, p. 49).

Nesse sentido, a construção dos sentidos se dá a partir das relações discursivas realizadas por sujeitos historicamente situados. Dentro dessas circunstâncias é impossível pensar o ser humano fora da sua relação com o outro, bem como desconsiderar as diferentes vozes que o constitui. Para Bakhtin, “O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna um pensamento real, não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação” (2000, p. 320). Depreende-se dessa afirmação que o sujeito para Bakhtin assume uma posição de destaque, não como fantoche das relações sociais, mas como um agente, um organizador de discursos responsivo ao outro, em suma, o sujeito para Bakhtin não é assujeitado. O sujeito anteriormente passivo e limitado a aceitar influências, torna-se agora um sujeito ativo e fundador, dotado de voz e direito de ser ouvido, bem como, capaz de intervir nas propostas universalizantes.

Na interação verbal, os interlocutores apresentam-se por inteiro, com seus valores, crenças, preconceitos e interesses. É nesse processo, por meio da linguagem, mediadora da interação, que os interlocutores têm a possibilidade de elevarem-se enquanto seres sociais e também de revelarem sua individualidade. Ao adotar a perspectiva bakhtiniana de linguagem, Wanderley Geraldi destaca que focalizar a interação verbal como lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem, significa admitir:

- a) que a língua não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói;
- b) que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como produto deste mesmo processo;
- c) que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior de uma determinada formação social. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (GERALDI, 1993, p. 5).

Na perspectiva de Bakhtin, a identidade do sujeito se processa por meio da linguagem, na relação com a alteridade. Na sua concepção, a alteridade define o ser humano, pois o *outro*

é imprescindível para sua concepção, logo, é impossível pensar o homem fora das relações que o ligam ao *outro*. O pressuposto bakhtiniano da alteridade parte do princípio de que tenho de passar pela consciência do *outro* para me constituir. O coeficiente persuasivo de Bakhtin sobre a importância do outro é expresso da seguinte forma:

Na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim, levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...]. Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos (2000, p. 36-37).

Considerando as idéias presentes nesse fragmento, fica mais clara a proposta de conceber um sujeito que sendo um eu para si, condição de formação de identidade subjetiva, é também um eu para o *outro*, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsivo. “Só me torno eu entre outros eus. Mas o sujeito ainda que se defina a partir do *outro*, ao mesmo tempo o define, é o *outro* do *outro*” (BRAIT, 2005, p. 22). Resulta daí o não acabamento do sujeito que, a partir desse processo se torna repleto de ressonâncias discursivas. Com isso, o dialogismo bakhtiniano abala a concepção clássica do sujeito cartesiano, circunscrito como uma identidade permanente.

Essa concepção de sujeito implica levar em consideração o contexto complexo em que se age, bem como considerar tanto o princípio dialógico como os elementos sociais, históricos que constituem o contexto mais amplo do agir, sempre interativo, pondo em evidência a presença de várias vozes, vários pontos de vista que podem até ser dissimulados, mas não ausentes. O princípio geral do agir consiste no fato de que o sujeito age em relação aos outros. O indivíduo constitui-se em relação aos outros, desencadeando a idéia de que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação. É notável, ainda, no dialogismo de Bakhtin, a maneira de conceber o discurso como uma construção híbrida, inacabada por vozes em concorrência e sentidos em conflito.

O traço distintivo dessa filosofia da linguagem reside na ênfase dada à diferença, à variedade e à alteridade. Segundo Holquist (2004), Bakhtin consagra tanta atenção a esses aspectos porque deseja detectar conexões que permanecem ocultas aos olhos menos acostumados a graus extremos de pluralidade. Em seu empreendimento em torno de uma filosofia da linguagem, idealiza uma resistência a qualquer processo centrípeto e centralizador. Nesse sentido, apresenta como proposta um dialogismo incessante como única forma de preservar a liberdade do ser humano numa relação em que o *outro* nunca é reificado.

Preservar a liberdade plena do homem era uma constante busca inerente aos princípios que norteiam os pensamentos de Bakhtin, conforme expressa a seguinte citação:

Bakhtin era um pensador. E até onde um tópico singular pode ser definido como o objeto de seu pensamento, ele era um filósofo da liberdade. Em seu trabalho sobre o jogo de valores na medida em que energizam forças sociais e são coagidas por elas, tenta pensar através das condições de possibilidade para graus maiores de liberdade pessoal e político. A liberdade, para ele, não está assentada na vontade de um Deus monológico, no curso inevitável da história ou no desejo dos homens, mas, antes, na natureza dialógica da linguagem e da sociedade. Por meio de sua translingüística, Bakhtin procura dar tanto aos seres individuais quanto aos conjuntos sociais o que lhes é plenamente devido (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 38).

Tal era a importância do dialogismo para Bakhtin que ele via nesse princípio a possibilidade de interligar Deus aos Homens no espaço transponível pela palavra, pela elocução. Em vez de buscar o lugar de Deus no silêncio, buscava-O na energia e na comunicação. Nessa busca de encontrar uma conexão entre Deus e os homens, Bakhtin concentrou-se nas forças que possibilitavam as ligações, na sociedade e na linguagem, entre os homens.

De acordo com Barros e Fiorin (2003), a complexidade do pensamento bakhtiniano, que rejeita a dominância de leituras excludentes, configura uma filosofia da linguagem que, concebendo o eu e o outro como inseparavelmente ligados e tendo como elemento articulador a linguagem, pode espelhar por um certo prisma e de maneira ideal, o diálogo entre Deus e o homem. Nessa perspectiva, seu dialogismo é essencialmente uma filosofia da linguagem que busca ir além e entender não só as palavras dos governantes, mas também, o expressivo silêncio dos governados, por isso, é considerado um filósofo da liberdade que possibilita aos homens pronunciar seu mundo, sua cultura e suas histórias de vida. Essa postura de Bakhtin em promover a valorização do ser humano, libertando-o de uma condição de esquecido, negligenciado, não-ouvido e que elege a linguagem como superação dos estados de opressão e silenciamento, é o que possibilita conduzir suas reflexões para uma vertente pós-colonial, viés pelo qual se construiu o capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

COLONIZAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO NAS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A AMAZÔNIA

Em qualquer discurso colonial específico, as posições metafóricas/narcísicas e metonímicas/agressivas funcionarão simultaneamente, estrategicamente postadas em relação uma à outra, de forma semelhante ao momento de alienação, que figura como uma ameaça à plenitude imaginária e à “crença múltipla” que ameaça a recusa fetichista. Os sujeitos do discurso são construídos dentro de um aparato de poder que contém, nos dois sentidos da palavra, um “outro” saber – um saber que é retido e fetichista e circula através do discurso colonial como aquela forma limitada que denominei estereótipo.

Homi Bhabha

As regiões geográficas que formam o Brasil compreendem áreas de acentuados traços distintivos de cultura presentes na linguagem, culinária, hábitos e costumes. Dentre os muitos fatores aos quais é atribuída tal característica, como o fator histórico, político, há ainda de se considerar o isolamento geográfico a que ficaram condicionadas algumas regiões, o desigual processo de desenvolvimento e principalmente as contribuições étnico-culturais que se acentuaram mais em umas regiões do que em outras. No caso da Amazônia, tanto o fator étnico, com a predominância do índio sobre o negro e sobre o branco, quanto o isolamento da região contribuíram para a formação de estereótipos em relação ao homem amazônico. Tais fatores permitem perceber que foi no período colonial brasileiro que se enraizou uma formação cultural brasileira comprometida, sob alguns aspectos com estereótipos da colonização que foram mantidos e produzidos por diversos mecanismos, dos quais a linguagem, com a violência simbólica que ela representa, é um dos mais eficazes (ENI ORLANDI, 1990).

Isso confirma a idéia de que embora o período colonial, historicamente demarcado, tenha passado, suas bases ideológicas opressoras permanecem arraigadas na sociedade atual.

Como afirma Said, ainda “há ocidentais e orientais. Os primeiros dominam; os segundos devem ser dominados” (1990, p. 46). Os termos Ocidental e Oriental podem ser utilizados para fazer referência ao colonizador e ao colonizado, respectivamente. Na analogia do autor, o encontro humano entre culturas, tradições e sociedades diferentes fica prejudicado, limitado, quando são utilizadas como pontos de partida e finais da análise, categorias como Oriental e Ocidental. O resultado obtido com essa distinção é a polarização da distinção. (SAID, 1990, p. 56). Desse ponto de vista, assim como os orientais, todos os outros povos colonizados podem estar associados, afinal, foram submetidos ao mesmo processo. Essa constatação reforça a idéia de que o colonialismo, mais que uma abstração, perdura como fenômeno social, assumindo apenas novas formas de concretização de domínio, da discriminação e da marginalização de povos e culturas.

Todo processo discursivo que se desenvolveu no decorrer da história sobre a Amazônia foi, em parte, resultado de sentidos construídos por cronistas, cientistas, naturalistas que na busca de desvendar o cenário amazônico, cristalizaram através de seus relatos suas percepções, tendo como paradigma sua cultura de origem. São discursos que produzem e ao mesmo tempo refletem visões de mundo, evidenciando, portanto, o poder da palavra que em sua essência,

é signo ideológico por natureza, que literalmente penetra em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 2006, p. 42).

À luz das concepções bakhtinianas, a palavra é entendida como material privilegiado da veiculação ideológica, por meio da qual, constroem-se sentidos e veiculam-se ideologias. A palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação onde valores são entendidos, apreendidos, confirmados ou contestados.

Nos discursos recorrentes à Amazônia, veiculam imagens aceitas como verdade única, mesmo transmitindo idéias generalizadoras, quando não, estereotipadas a respeito do homem e da região. Muitos desses discursos não são produzidos sobre a realidade, mas sobre outros discursos, representações construídas pelo imaginário europeu, na grande maioria relatos marcados pelo etnocentrismo. Na iconografia e na crônica desses viajantes que visitaram a Amazônia, conforme afirma Belluzzo (1996), nem sempre chegamos a protagonistas. Somos vistos, sem nos termos feito visíveis. Fomos pensados. Ainda assim, essas visões alimentam

lembranças do passado e povoam nosso inconsciente. Magali Bueno analisa essa situação da seguinte forma:

A forma como a região é vista hoje é resultado dos discursos que chegaram até nós, e prepondera, obviamente, a visão de mundo do colonizador, do alóctone, e não do nativo. Sequer essas duas vozes estão em equilíbrio nos discursos que se faz hoje sobre a Amazônia. Por isso, a grande quantidade de estereótipos ligados à região: vazio demográfico, rios caudalosos, bem como a indolência dos nativos. Estes estereótipos são reproduzidos amplamente porque é desta forma que o alóctone, aquele cujo discurso sobre a região predominou – e continua predominando – vê a Amazônia (BUENO, 2003, p. 65).

Com a abertura da navegação do Amazonas e dos portos brasileiros às nações estrangeiras, no final do século XVIII, concretiza-se, de acordo com Bueno a oportunidade para que vários cientistas e naturalistas percorram o Brasil e a bacia do rio Amazonas. De acordo com Bueno (2003), aos primeiros cronistas que visitaram a área correspondente à atual Amazônia, seguem-se os relatos de expedições de reconhecimento do espaço. Tais relatos, embora fossem documentos oficiais, transparecem imagens míticas que já estavam presentes nas mentes dos relatores.

A partir desse período, passa a ser construída uma representação da Amazônia como a região recortada por imensos rios e densas florestas, contudo, são imagens geralmente desumanizadas. Com essa perspectiva de abordagem, foram construídos textos que elegem a natureza como foco. São narrativas que privilegiam os elementos constitutivos da natureza, porém deixam as personagens humanas à margem, como se elas não estivessem presentes bem como não fizessem parte desse espaço. Cabe aqui evidenciar um contraponto entre esses textos e o livro *Menino do rio doce*, cuja narrativa privilegia a natureza sendo representada mais especificamente pelo rio, no entanto, sua existência é indissociável do humano, ou seja, da intrínseca relação entre o menino e o rio.

Conforme apresenta Sirley Silveira (2004), acerca dos textos que tratam da Amazônia com uma perspectiva que elege a natureza como foco, a região é descrita como a Hylaea Encantadora e O Inferno Verde de Alexandre Von Humboldt e Alberto Rangel, a Terra à margem, sem história, de Euclides da Cunha, dentre outros. São elaboradas, pelos relatos desses autores, imagens emblemáticas cunhadas com o objetivo não só de explicar, mas também, categorizar um espaço revelado paradoxalmente como prodigioso e infernal, desconhecido tanto em seus aspectos físicos quanto culturais.

Procurando desvendar não apenas os mecanismos ideológicos e semânticos por meio dos quais os viajantes europeus, a partir do século XVIII, criaram um novo campo discursivo forjando uma consciência planetária a respeito do outro colonial e suas culturas, Pratt (1999), associa estes escritos e seus tropos às diferentes fases do expansionismo capitalista e suas conquistas nos territórios interiores do mundo colonial.

Discorrendo sobre os relatos que privilegiam a exuberância da natureza, o encanto e a perplexidade de seus autores, Pratt (1999) analisa a literatura de viagem chamando a atenção para a reinvenção da América enquanto natureza, operação esta que se concretizou por meio da reatualização do deslumbramento dos primeiros cronistas, tendo como grande inspirador dessa vertente, Alexandre Von Humboldt. De acordo com a análise da autora, Humboldt é considerado o interlocutor mais influente no processo de reimaginação e redefinição feitas a partir de seus escritos, que por sua vez, são concebidos como fonte de novas e seminais visões da América, o que justifica ser considerado o explorador mais criativo de seu tempo, suas viagens foram vistas como um modelo de exploração, conforme fica explícito na seguinte citação: “Na escrita de Humboldt, o que é partilhado com o relato de viagem científico é a extirpação do humano, com uma descrição da paisagem prenhe de fantasias. A única pessoa mencionada nestes ‘melancólicos e sagrados ermos’ é o próprio viajante europeu” (PRATT, 1999, p. 196).

No mito que resultou dos escritos de Humboldt, a América foi imaginada como um terreno desocupado e devoluto. As relações coloniais foram subtraídas e a própria presença do viajante europeu permaneceu inquestionada. O indivíduo observador de Humboldt é também uma cópia exata e autoconsciente dos primeiros europeus inventores da América. Eles também descreveram a América como um mundo primitivo de natureza, um espaço devoluto e atemporal, ocupado por plantas e criaturas (algumas delas humanas), mas não organizado em sociedades e economias; um mundo cuja única história era aquela prestes a se iniciar. Nos seus relatos, Humboldt pusera a nu um continente selvagem e desconhecido, regressando com histórias fabulosas, plantas e animais estranhos e novas idéias a respeito da natureza.

O tema permanece sendo a extasiante natureza. Os americanos, tanto senhores quanto escravos, são mencionados, mas apenas a serviço imediato dos europeus. Outro aspecto ressaltado é o fato de que o saber que os naturalistas produzem é na verdade fruto da apropriação do saber nativo. Mais ainda, as relações sociais estabelecidas entre o viajante e as populações coloniais, sejam elas compostas de índios ou escravos apenas surgem no texto exercendo funções instrumentais, de informantes, guias ou hospedeiros do viajante. Desta

maneira, as populações coloniais surgem no texto em um estado de disponibilidade, que é em si a essência das relações coloniais.

Euclides da Cunha e Alberto Rangel são autores brasileiros cujas obras sobre a Amazônia tiveram destaque nas primeiras décadas do século XX. Segundo Bueno, ambos parecem encontrar dificuldades quando refletem sobre a relação homem/natureza, mas optam por diferentes abordagens. Alberto Rangel opta pela ficção e escreve *Inferno Verde*. De acordo com a análise feita por Bueno, o título dessa obra reflete concepções vinculadas à Amazônia, construídas por meio dos relatos de viajantes e de cientistas europeus.

Com relação à Amazônia, Euclides da Cunha produz *À margem da história*, além de correspondências, artigos publicados em jornais e anotações manuscritas. De acordo com Bueno (2003), o autor capta o tema e paixão pela região com os naturalistas de quem ele era leitor e seguidor, chegando à Amazônia imbuído de expectativas criadas pelas leituras que fizera, com um olhar ainda muito vinculado aos viajantes que lera. Dessa forma, nos escritos de Euclides sobre a Amazônia, continuavam presentes os modelos do cientificismo, seus textos expressam uma visão de mundo norteadas pelo determinismo geográfico, evolucionismo e darwinismo. “Euclides faz a invenção desta Amazônia há muito tempo prefigurada” (apud 2002, p. 50). Entre os prestigiados estigmas de Euclides da Cunha sobre a Amazônia, Loureiro (2001), cita como exemplo, “pequenez incapaz”, “inferioridade do homem diante da natureza”, “Ora, entre as magias daqueles cenários vivos, há um ator agonizante, o homem”. Sobre esse ato de analisar, interpretar, apreender, atribuir significados, Geertz explica:

Não podemos nunca entender, de forma adequada, a imaginação de outros povos ou de outras épocas, da mesma forma que entendemos a nossa [...] é claro que podemos, sim, entender essa imaginação alheia de forma bastante adequada, mas isso não será possível se nos limitarmos a olhar por trás das interpretações intermediárias. É preciso olhar através delas (1997, p. 70).

Cabe assinalar que a geminação de fatores ideológicos raciais e culturais impostos pelo colonizador foi fator preponderante para reprimir o auto-reconhecimento que a sociedade nativa precisava ter por seus próprios valores. É com essa perspectiva que surgem os estudos pós-coloniais, como forma de discutir e combater os efeitos da colonização.

Os estudos Pós-coloniais vêm ganhando notoriedade desde 1970. Seu surgimento é marcado a partir da publicação da influente obra de Edward Said intitulada *Orientalismo*, publicada em 1978, no Brasil sua publicação é datada em 1990. Os estudos Pós-coloniais apresentam diferentes enfoques e estratégias no exame da história, política, literatura e outras formas de experiência cultural, mas estão básica e intrinsecamente ligados ao estudo de

questões como subjetividade, ideologia, linguagem e poder. Experiências de alteridade, diferença, identidade cultural, migração, diásporas, escravidão, opressão, resistência, hibridização e representação são algumas das questões debatidas pelos estudos pós-coloniais.

Num primeiro momento, esses estudos restringiram suas discussões, ao campo literário. No entanto, hoje, esse conceito se faz presente em várias áreas do conhecimento entre elas a educação. O pós-colonial como conceito, não tem um significado único e fechado, apenas para tratar da rejeição ao colonialismo, mais que isso, trata-se de um campo de questionamentos sobre as várias formas de opressão e desigualdade. Configura-se numa busca da valorização daquilo que está sendo negligenciado, indo de encontro às concepções que tendem a ver o *outro* como diferente e inferior, concepções sedimentadas em bases ideológicas colonizadoras que não percebem o mundo do outro, desvalorizando não só o colonizado, mas estendendo a degradação a tudo que concerne a ele.

Apesar de suas diferentes abordagens, os estudos Pós-coloniais em suas várias correntes, partilham muitos pressupostos teóricos e críticos e consistentemente questionam a posição hegemônica das potências imperialistas que, em nome de uma suposta superioridade de valores e crenças, oprimem e escravizam outros povos, freqüentemente tentando apagar sua língua, sua história e sua cultura, criando assim, uma não-identidade no sujeito colonizado.

Os estudos Pós-coloniais trouxeram à cena literária diferentes representações da experiência do sujeito pós-colonial. Nessa perspectiva, mostram como o processo colonizador reduz o indivíduo a um objeto, sem direito a qualquer tipo de subjetividade. Logo, os relatos de viagem podem também ser lidos e discutidos numa perspectiva pós-colonial, pois são obras escritas normalmente por autores provindos de uma cultura “superior” sobre uma cultura considerada “inferior”, que muitas vezes estão carregadas de preconceitos e de classificações generalizadora dos povos visitados. Essas obras, portanto, são responsáveis por construções de estereótipos étnicos, sociais e culturais.

Nessa perspectiva, há a necessidade de recuperar a origem não como idéia de fixo e essencialista, no entanto, tem-se o cuidado de não cair em um subjetivismo absoluto em que se dissolvem todos os referenciais. Busca-se a origem, bem como recuperar a história, mas como possibilidade de transformação e para se perceber novas perspectivas. É por esse ângulo que os princípios teóricos adotados pelos estudos pós-coloniais estão sendo aplicados pelas diversas áreas do conhecimento, objetivando suscitar a valorização do homem e o resgate da identidade cultural.

Emerge portanto, de todo processo de descolonização um novo humanismo, de acordo com Said, “não pode haver verdadeiro humanismo cujo âmbito se limite a exaltar patrioticamente as virtudes de nossa cultura” (2007, p. 48). Nesse sentido, o não reconhecimento e a desvalorização da cultura do colonizado é uma forma de conduzir à exaltação de uma cultura imposta como superior.

Em outras palavras, enfatiza Said: “Acredito positivamente [...] que está sendo feito o bastante hoje em dia nas ciências humanas para fornecer ao estudioso contemporâneo visões, métodos e idéias que possam dispersar os estereótipos raciais, ideológicos e imperialistas do tipo fornecido pelo orientalismo” (1990, p. 332).

Na análise de Bhabha com referência ao estudos pós-coloniais, persiste a idéia de discursos enraizados em histórias específicas de deslocamento cultural, justificando o autor, que é justamente aí que se encontra seu caráter transnacional, e são essas histórias espaciais de deslocamento que tornam complexa a questão de como a cultura passa a significar, o que explica, segundo o autor, seu aspecto tradutório (1998, p. 241). Através de tais concepções, é possível ter uma visão de como a cultura é construída, bem como, de que forma a tradição é inventada, desestabilizando, assim, a idéia essencializadora de cultura.

Com o objetivo de impor sua hegemonia, os colonizadores tinham que manter os domínios ideológico, cultural, religioso e lingüístico. Tal procedimento é explicado de modo preconceituoso e racista por Serafim da Silva Neto, em 1951, da seguinte forma:

Os Portugueses e seus descendentes jamais abriram mão do prestígio que lhes conferia a situação de dominadores, substituindo a língua própria, ainda mais que o grupo superior ou dominante estava associado ao uso do português e à pele clara, enquanto o grupo socialmente inferior estava ligado à pele escurecida e ao uso do crioulo ou tupi (SILVA NETO apud CARBONI, 2003, p. 27).

Diante do exposto, é possível inferir que no Brasil, o uso da cultura e da língua como forma de discriminação social configura-se numa herança da colonização. Nesse sentido, Memmi enfatiza que “A língua materna do colonizado [...] é precisamente a menos valorizada” (1997, p. 97). Cabe nesse momento destacar a atuação da linguagem, que por ser densa de significados ideológicos, políticos, culturais, pode constituir-se, conforme afirma Paulo Freire (1987), tanto num terreno de dominação quanto num campo de possibilidades. Uma das formas de se instaurar o domínio é por meio da negação da linguagem do outro, por outro lado, como campo de possibilidades, a linguagem é o elemento que humaniza os seres humanos, pois permite as relações entre homens e mundo entre si, funcionando, também, como instrumento de resgate da condição humana e de recusa da manipulação e da invasão

cultural. Dessa forma, persiste a idéia de que as relações estabelecidas por meio da linguagem, são marcadamente ideológicas, podendo os discursos que circulam nessas relações, criar laços de manipulação e coerção social.

A negação é, portanto, a característica principal do discurso do colonizador, é através desse recurso que ele nega a história, a língua, a cultura e o espaço do colonizado reafirmando a idéia de que o colonizador, como afirma Memmi (1997), representa a negação do colonizado. Logo, este passa a ter o seu passado configurado numa ausência, assim, um povo sem história é um povo que existe somente num sentido negativo. Na condição de dominado sob todos os aspectos, o povo perde seus referenciais culturais e precisa adotar os valores que lhes são impostos para sobreviver, quando a alteridade não lhe é respeitada. Dessa forma, a estratégia de conceber o *outro* como sem história e sem progresso, dá espaço para a necessidade moral de transformação cultural, o que permite, ao colonizador, criar uma história sob a sua ótica, onde não havia nenhuma.

Um exemplo dessa concepção pode ser encontrado na Obra de Araújo Lima, *Amazônia. A terra e o homem*, da seguinte forma: “Os acidentes do tempo, através de sua suposta evolução de hábitos regionais não têm registro entre gente, não há progresso nem regresso; a tradição e a rotina perduram como formas de preguiça de inércia mental” (LIMA apud LOUREIRO, 2001, p. 41).

Persiste no discurso do colonizador a idéia de degradar o colonizado, associando-o a imagens negativas como pobreza, doença, preguiça, incompetência: “o colonizador institui o colonizado como ser preguiçoso. Decide que a preguiça é constitutiva da essência do colonizado” (MEMMI, 1997, p. 79). Como exemplo de disseminação desse tipo de pensamento, Thomas Skindmore afirma na obra *Preto no Branco: raça e nacionalidade*, que “[...] raças mais escuras ou climas tropicais nunca seriam capazes de produzir civilizações comparativamente evoluídas” (SKINDMORE apud MAUÉS, 1989, p. 197). Um outro exemplo é encontrado na obra do naturalista francês Louis Agassis *Viagem ao Brasil (1939)*, na qual, citando o Brasil como exemplo de pernicioso mistura de raças, diz que os estudiosos que chegassem ao país veriam que “[...] essa mistura (de raças) apaga as melhores qualidades, quer do branco, quer do negro, quer do índio, e produz um tipo de mestiço indescritível, cuja energia física e mental se enfraqueceu”. Esse mesmo autor, referindo-se à Amazônia, sentencia: “Essa classe híbrida, ainda mais marcados na Amazônia por causa dos elementos indígenas, é numerosíssima” (AGASSIS apud MAUÉS, 1989, p. 197).

A fim de exemplificar as estereotipações das quais o homem amazônico tem sido alvo, Angélica Maués em *A questão étnica: índios, brancos, negros e caboclos* (1989), analisa e

repassa criticamente algumas das mais divulgadas opiniões sobre o que se convencionou chamar genericamente de homem amazônico. De acordo com as reflexões feitas por Maués (1989), há uma forma de pensamento ou ideologia presente nas idéias e imagens construídas sobre o homem amazônico, desde o período colonial. Há em evidência nesse panorama de percepções as mais sutis formas de preconceitos que foram construídas desde a colonização, mas seus reflexos estão presentes também nos dias atuais. Sob essa ótica, o “diferente”, que contraria toda forma de hegemonia e rompe com a pureza de raças, é concebido como inferior, uma sub-raça. As perspectivas pós-coloniais intervêm justamente nesses discursos que procuram considerar normais e hegemônicas as histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades e povos (BHABHA, 1998).

A sobreposição de uma cultura em relação a outra contraria a idéia de encontro dialógico proposto por Bakhtin. Na concepção desse autor, “o encontro dialógico de duas culturas não lhes acarreta a fusão, a confusão, cada uma delas conserva sua própria unidade e sua totalidade aberta, mas se enriquecem mutuamente” (2000, p. 368). Esse princípio de enriquecimento mútuo entre diferentes culturas é completamente renunciado pela ideologia colonial, pois sua proposta é a reificação, subjugação e dominação que,

por ser total e simplificadora, logo deslocou, de modo notável, a existência cultural do povo subjugado. A negação da realidade nacional, as relações jurídicas novas introduzidas pela potência ocupante, o afastamento para a periferia, pela sociedade colonial, dos indígenas e seus costumes, a expropriação, a sujeição sistematizada dos homens e mulheres tornam possível essa obliteração cultural (FANON, 2002, p. 271).

Esses mecanismos sobre os quais Fanon se refere, correspondem aos adotados pelos colonizadores e que foram aplicados aos indígenas para a dissolução da cultura nativa no Brasil. Porro (1995), por meio do texto *Os povos da Amazônia à chegada dos europeus*, discute a questão desse contato partindo da noção de que as conseqüências da ocupação da terra pelo branco foram quase sempre catastróficas para o índio. Segundo o autor, quaisquer que fossem as motivações e os planos dos colonos, missionários e comerciantes, o que eles deixaram atrás de si foi, na melhor das hipóteses, um processo de deterioração das condições sanitárias, demográficas, econômicas e, finalmente, culturais das comunidades indígenas. A evolução desse processo foi, via de regra, muito rápida, conduzindo em poucas gerações, quando não em poucos anos, a desintegração social e a perda dos valores culturais do mundo indígena.

Esse processo torna-se mais visível a partir do paralelo que Lemos (2000) faz entre o processo de colonização ocorrido no México e o que ocorreu no Brasil, evidenciando suas conseqüências para a colonização do imaginário e da identidade do índio, do negro e do branco no Brasil. Conforme explica a autora, nas estruturas mentais mexicanas, a percepção do real e do imaginário sofreu alterações, sem, contudo, fazer com que se perdesse o elo de identidade existente nesses grupos sociais. As memórias não são mais as mesmas, pois novas informações contribuíram para transformar o imaginário. No entanto, a resistência à dominação permitiu que permanências culturais intermediassem esse processo de desestruturação que cada dia tornava-se mais forte, com o avanço da colonização ocidental.

No Brasil, no entanto, essa complexidade se acentuou devido à imensa espacialidade territorial. Cada região apresenta uma especificidade de memória e contornos imagéticos singulares. Portanto, apesar de a sociedade brasileira ter passado pelo mesmo processo de colonização, as soluções encontradas pelos colonizadores foram mais simples e mecanicistas, conforme explica Lemos:

Os colonizadores não só dominaram as populações indígenas, como as expulsaram para as terras interioranas, quando não as dizimaram. O imaginário indígena persiste entre os poucos que restaram através da tradução, das histórias passadas de geração para geração. Não conheceram a escrita, mas guardaram em sua memória os feitos de seus ancestrais, suas lendas e seus mitos como forma de resistência. (LEMOS, 2000, p. 79).

Na sociedade brasileira, devido à especificidade de sua população nativa, com características tribais, sem apresentarem a complexidade de um império, como os astecas, a colonização apresentou mecanismos variados.

No que diz respeito aos escravos, a autora afirma que as dificuldades encontradas pelos colonizadores foram maiores, pois devido à necessidade de convivência, não foi possível isolar a cultura do negro tal como foi feito com a cultura do índio. Os colonizadores não alcançaram o êxito desejado, apesar das tentativas de destruírem suas raízes identitárias, desestruturando os grupos sociais que chegavam, separando-os, vendendo-os ou mesmo cooptando-os através da participação em seu sistema de produção como trabalhos na Casa Grande. O imaginário negro conseguiu reconstruir nas áreas do Brasil em que a escravidão se desenvolveu, os ritos e formas de viver da África. Mas, apesar de todos os esforços, as suas memórias e lembranças encontram-se, segundo Lemos (2000), permeadas pelo imaginário do colonizador, confundem-se em suas recordações, pois como os nativos, poucos foram os que

registraram o seu passado. Mesmo assim, os negros ainda que mantêm vivas as línguas de suas nações passam por meio dos rituais religiosos ou nos quilombos dispersos pelo Brasil.

Quanto aos brancos, a memória reconstruída aponta para a direção de uma colonização desse imaginário, pois conforme explica a autora, as representações simbólicas que marcaram sua vida cotidiana, não passam de uma memória europeizada, marcada pelos feitos dos heróis ocidentais, produto da educação recebida e dos registros contidos nos documentos oficiais ou acadêmicos. Diante do exposto, a autora enfatiza que “o referencial sempre é o mesmo, tanto para enaltecer quanto para discriminar, o modelo estrangeiro é o melhor. Nesse aspecto, trata-se de um imaginário colonizado que explica como as lembranças perpetuam a memória através das estruturas mentais construídas pelos paradigmas da colonização” (2000, p. 70).

Perdura ainda, conforme Silveira (1999), situações de estigmatização e desqualificação no que diz respeito às etnias de origem afro e indígena. Uma das demonstrações desse fato é a tradicional idéia da mistura das três “raças fundadoras”, na qual o papel civilizatório/empreendedor é atribuído ao branco, cabendo aos negros e indígenas somente a negação da vocação para o trabalho, o que justificaria a preguiça, a rebeldia e a escravidão. Isto, além de serem lembrados, na maioria das vezes, por características “primitivas”, ligadas à tradição popular e ao folclore. Um outro exemplo é a constante referência aos brancos com as suas distinções culturais cabíveis: portugueses, alemães, espanhóis, franceses, norte-americanos, italianos, poloneses, eslavos etc., o que não acontece com os negros e os índios. É solenemente ignorada a distinção dos negros (bantos, iorubas, jejes, congoleses etc.) e dos indígenas (tucanos, guaranis, tamoios, xavantes, ianomâmis, caritianas etc.). Esta postura gera experiências negativas reforçando estereótipos e mantendo o comportamento preconceituoso cada vez mais presente quanto mais é velado.

Contrapondo-se aos princípios adotados pela colonização, a linha de pensamento que corresponde aos estudos pós-coloniais resiste ao silenciamento daqueles que sofreram a experiência da subjugação, dominação diáspora e deslocamento cultural. Na concepção de Bhabha, “as perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das minorias dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul” (1998, p. 239). Dessa forma, uma situação colonial configura-se na dominação imposta de um país para outro considerado racialmente e culturalmente inferior.

Referindo-se à categoria de caboclo, Izabel Rodrigues no texto *Caboclos na Amazônia: a identidade na diferença*, questiona a existência da identidade cabocla, uma vez que a categoria de caboclo, trata-se de uma categoria de atribuição pelos outros e não de auto-afirmação, uma categoria de acusação e não de reconhecimento de direitos e prerrogativas.

Embora a presença dessa categoria seja um tema constante na literatura regional, nos debates sobre a identidade amazônica, tanto em trabalhos acadêmicos, quanto em artigos jornalísticos, trata-se de uma categoria marcada por ausências, por uma espécie de invisibilidade que mais nega que afirma. Ainda segundo a autora, o caboclo é uma categoria de alteridade, que fala sempre de um outro, bem como não é um ser ou uma essência, mas uma categoria de representação. Rodrigues expõe concepções acerca do caboclo amazônico feitas por Lima-Ayres, como um termo amplamente utilizado na Amazônia como uma classificação social. Assim se expressa a autora:

A categoria caboclo é complexa, ambígua e está associada a um estereótipo negativo; no uso acadêmico, refere-se aos pequenos produtores rurais de ocupação histórica, também classificados como camponeses[...] no sentido coloquial, o caboclo é uma categoria de classificação social complexa que inclui dimensões geográficas, raciais e de classe [...] na região amazônica o termo é também empregado como categoria relacional; o termo identifica uma categoria de pessoas que se encontra em uma posição social inferior em relação ao locutor [...] os parâmetros desta classificação coloquial incluem a qualidade rural, descendência indígena e “não civilizada” (analfabeta e rústica) que contrastam com as qualidades urbana, branca, civilizada [...] Como categoria relacional, não há um grupo fixo identificado como caboclo; o termo pode ser aplicado a qualquer grupo social ou pessoa considerada mais rural, indígena ou rústica (LIMA-AYRES apud RODRIGUES, 2006, p. 122)

Com base na perspectiva acima, não há uma única definição ou sentido para o termo caboclo, que por um lado tem um sentido de representação, uma categoria de atribuição pelos outros, e por outro o termo torna-se mais empírico fazendo referências a pequenos produtores familiares na Amazônia. Sobre a origem do caboclo, Porro (1995) faz um retorno histórico e explica que devido à conquista européia, a rede hidrográfica condicionou a penetração e a fixação do branco e, conseqüentemente, a dizimação da população nativa. Já em fins do século XVIII as tribos da várzea haviam praticamente desaparecido; em seu lugar reconstituía um novo povoamento a partir de índios descidos dos médios e altos cursos dos rios, de portugueses e de mamelucos das mais variadas origens. Essa nova população, o *caboclo* amazônico, assimilou uma série de elementos culturais que permitiam sua adaptação à vida na várzea.

Entretanto, conforme ainda se pode observar, há a predominância de um sentido pejorativo, negativo na definição de caboclo como,

o indivíduo ou grupo que ocupa uma posição social inferior. Embora haja também uma valorização positiva – no folclore (homem da terra) e em cultos de possessão em que aparece como “espírito forte” – o estereótipo predominante é negativo; [...] não há uma identidade clara, forte e socialmente valorizada relacionada ao termo; internamente, o indivíduo constrói sua noção de pessoa com outros referenciais, ligados à condição social (pobre), à principal atividade econômica (pesca artesanal,

agricultura de pequeno porte, coleta de castanha), ao ambiente que ocupava (várzea ou terra firme), aos laços de parentesco locais (comunidades de parentes), à cosmologia e à religião que professa (mundo dos encantados, catolicismo popular ou seitas pentecostais) (apud RODRIGUES, 2006, p. 123)

Diante dessa indefinição em relação ao termo caboclo, a autora defende a não utilização desse termo, principalmente se a intenção é falar de identidades rurais na Amazônia. Como justificativa, a autora acredita que não existe de fato uma identidade cabocla, ela é uma representação, pois não há uma afirmação de ser caboclo mas sim, uma aceitação contextual do rótulo, no sentido de uma identidade negativa. Devido a esse impasse, a categoria caboclo, segundo Rodrigues (2006), torna-se um problema teórico, posto que se trata de uma identidade reificada pela negação, como alguém ou algo que está de fora do lugar da modernidade contemporânea; ao mesmo tempo, refere-se ao indivíduo que não tem consciência de si, ou que pensa pelas representações e estereótipos construídos pelos outros. Diante disso, fica em evidência o caráter de exterioridade que constitui o conceito, como reflexo das forças externas que se impuseram na região amazônica.

Desprovido de atributos positivos inerentes às categorias que o construíram como o branco europeu, o caboclo seria o inverso da identidade nacional, ou seja “aquele que não conseguiu se integrar à sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que procurou apagar os traços dessa (não)identidade. Daí sua propalada invisibilidade, sua falta de memória, sua história silenciada e sua ausência nas instâncias políticas e sociais mais amplas” (2006, p. 124). No entanto, uma situação diferente é encontrada nos discursos atuais em defesa da riqueza e da preservação da Amazônia, onde o caboclo é visto como o sujeito que guarda a floresta e detém os saberes nativos sobre a região. Nessa perspectiva, o caboclo passa a ter sua imagem reconstituída como originário do lugar, herdeiro dos antepassados indígenas e totalmente adaptado à natureza.

Outros termos foram apropriados e legitimados como tentativa de reconstrução da identidade dos habitantes da Amazônia, dentre eles o ribeirinho. Esse termo, conforme explica Rodrigues (2006), que hoje é usado amplamente pela mídia para fazer referência às populações amazônicas, não aparece na literatura antropológica antes dos anos setenta. A autora apresenta uma definição feita por Miller (1977) referindo-se às comunidades ribeirinhas tradicionais, como pequenas cidades localizadas ao longo do rio Amazonas, não muito próximas aos centros mais desenvolvidos, ainda não alcançadas pela malha rodoviária e ignoradas pelos projetos desenvolvimentistas aplicados à região. A autora apresenta ainda uma outra definição de ribeirinho feita por Harris (2004) referindo-se às pequenas povoações

de várzea médio-baixo Amazonas, que “vivem agrupadas em redes de parentes ao longo do rio, vivendo não apenas na margem de um rio, como sobre o rio e seus residentes são chamados ribeirinhos, um termo que expressa uma associação geográfica e não uma identidade étnica” (p. 125).

O termo ribeirinho, portanto, está mais relacionado a uma associação geográfica, logo o ribeirinho é também considerado um caboclo, porém, recebe essa denominação não como identidade étnica, mas devido à especificidade do lugar onde vive e por manter com o rio uma profunda relação, constitutiva de sua cultura. Isso significa que, embora tenha se construído uma representação negativa do homem amazônico devido a sua formação étnica, os termos a ele empregados estendem-se também ao ribeirinho, mesmo que este não tenha obrigatoriamente uma relação biológica com o caboclo, mas cultural, e sociologicamente a ele são empregadas as mesmas referências.

Numa abordagem etnográfica mais anterior feita por Galvão (1955) acerca de comunidade ribeirinha, como sinônimo de comunidade rural, é possível perceber uma associação de termos que foram também empregados para fazer referência ao caboclo, portanto, termos que designam o homem amazônico de um modo geral:

A maior parte da população amazônica está distribuída ao longo dos rios e seu tributário, onde se constitui pequenos povoados, sítios ou freguesias, na denominação local, cuja economia se baseia na coleta de borracha, castanha ou pequenas agriculturas de consumo local. [...] As freguesias se constituem de um reduzido número de famílias espalhadas pelas margens dos igarapés e pequenos tributários. Uma freguesia, raramente soma além de 150 indivíduos (GALVÃO apud MARTINS, 2005, p. 8).

No entanto, a identidade ribeirinha, conforme pontua Oliveira (2007), elabora-se hoje em um contexto diferente daquele que os caracterizou como população tradicional. Ainda assim, nas formas de criar imagens de si e do lugar onde vivem, permanecem canoas, tempos lentos, ciclos cosmológicos regidos pela natureza. A população ribeirinha assimila os novos valores reinterpretando-os dentro do seu quadro de referências, reinventado assim, sua cultura.

Todas essa abordagens convergem para um mesmo ponto: o homem é essencialmente um ser de cultura, ele tanto herda como reflete o conhecimento e as experiências tanto pelos seus antepassados quanto pelo lugar onde vive. Dessa forma, a cultura configura-se numa dinâmica de relacionamento que o homem estabelece com a sua realidade. A cultura de um povo, conforme afirma Loureiro, é fonte inesgotável de inspiração, de símbolos, de experiências e utopias. Seguindo essa mesma linha de pensamento, a cultura é para Geertz

(1989) constituída por símbolos e significados relacionados ao meio ambiente e social dos homens mantidos pela transmissão de geração para geração que permanecem na memória de um grupo social influenciando e determinando sua cultura. O conceito de cultura para esse autor está em torno dos significados produzidos, percebidos e interpretados. Como ele mesmo afirma: “O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias” (1989, p. 4). O vocábulo cultura, é ainda tomado por Edward Tylor em seu amplo sentido etnográfico, significando este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (TYLOR apud LARAIA, 1999).

Com base nessas concepções, é possível ter uma visão de cultura entendida como expressão da sociedade que constitui a Amazônia, cultura constituída por indivíduos formados a partir de uma profunda relação com a natureza e com os homens. E nessa relação o homem vai formando o seu mundo e a si mesmo.

Segundo Martins (2005), no texto *Norte apagado: algumas formas de materialização discursiva do silenciamento do indígena e do caboclo da Amazônia*, discute a questão do homem amazônico que recebeu vários tratamentos e foi visto da perspectiva da História, da Sociologia, da Antropologia e principalmente da Etnografia como o sujeito que tem sua identidade representada em descrições que caracterizam sua cultura, seus hábitos seu modo de vida. Esse autor busca em dois autores clássicos da abordagem etnográfica Wagley (1956) e Galvão (1955) a definição de caboclo como ser biologicamente híbrido entre o índio e o branco, forjado pelas influências sociais e culturais da cidade e da aldeia.

Loureiro (2001) compartilha dessa definição e afirma que a predominância do índio sobre o negro e sobre o branco, é um elemento que deve ser enfatizado na constituição cultural da Amazônia. Dessa forma, o autor evidencia que os caboclos são mestiços descendentes de índios e brancos que constroem uma cultura de profundas relações com a natureza. No entanto, o vínculo étnico do caboclo com o índio é motivo de recusa e rejeição fazendo com que os termos cunhados para designá-lo sejam pejorativos e preconceituosos, frutos de uma negação cuja origem está na colonização. Na visão de Maués,

as idéias e imagens do que se convencionou chamar de “homem amazônico”, construídas ao longo da história da região continuam a ser veiculadas ainda hoje, compondo a forma de pensar e falar sobre ele, como constituindo sempre um “outro” com quem não se quer ser confundido. Ninguém quer ser identificado com o caboclo ou com as coisas de caboclo – a chamada caboclice – todos termos

pejorativos e eivados de preconceito que se dirigem no fundo contra a velha realidade que não se quer encarar de frente – o fato de ser esta, na verdade, uma população misturada (MAUÉS apud RODRIGUES, 2006, p. 126).

A mistura é o que contraria os princípios de hegemonia postulados pela colonização, tratam-se de princípios que defendem a cultura e a identidade como únicas, funcionando como uma estratégia para desconsiderar as diferenças culturais, raciais e sociais. O contexto étnico, sócio-cultural que envolve a Amazônia não corresponde em nenhum aspecto a esses princípios, posto que a própria cultura Amazônica que tem sua origem ou está influenciada pela cultura do caboclo, é também o produto de uma acumulação cultural que absorveu e se mesclou com a cultura dos nordestinos que, em épocas diversas, mais especialmente no período da borracha, migraram para a Amazônia, evidenciando, portanto, uma cultura híbrida, mestiça, de raiz indígena, e que também traz a marca branca dos colonizadores portugueses.

Emerge desse contexto, a necessidade de uma proposta inclusiva que possibilite o reconhecimento dos diferentes grupos culturais com representações minoritárias e que se encontrem submetidos a um quadro de hierarquias, posicionados como subalternos, como é o caso das diferentes representações que constituem a cultura amazônica. Seguindo essa lógica, constrói-se, portanto, uma postura que se posiciona contrária às concepções que defendem a cultura e a identidade como únicas, ou seja, uma postura contra-hegemônica, que questione os mecanismos produtores de opressão e discriminação que silenciam as identidades em determinantes de raça, gênero, classe e etnia. Com essa iniciativa, busca-se desmascarar discursos que têm por objetivo legitimar um processo de homogeneização cultural. Tal posicionamento pode ser concretizado através de práticas enunciativas, da linguagem concebida como possibilidades de auto-reconhecimento, auto-estima, consciência do próprio valor, afinal, é a linguagem que caracteriza e marca o homem como sujeito social.

Prevalece nessa visão, a idéia de negociar diferenças, com isso, as identidades não são concebidas como produtos acabados, mas produzidas no interior das práticas de significação e estão sempre em processo num espaço onde os significados são contestados, negociados e transformados. Nesse sentido, o processo de construção de identidades híbridas está também relacionado com a questão da alteridade, conforme declara Bhabha:

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou éticos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (1998, p. 21).

Seguindo essa perspectiva, é possível perceber que ao falar em negociação entre o que é estranho e o que é familiar, entre o desconhecido e o que é conhecido, é uma forma de dar visibilidade ao modo pelo qual os sistemas culturais se organizam e se movimentam.

Não se defende com isso, a idéia da predominância de uma cultura sobre a outra, ou a idéia de uma cultura fixa e essência cultural, mas parte-se do princípio de que a coexistência entre diferentes culturas não implica, necessariamente na negação ou no silenciamento, enfim na reificação. Sobre este encontro de diferentes culturas, Bakhtin (2000) afirma que é só através dos olhos de uma outra cultura que uma cultura estrangeira se revela da maneira mais completa e profunda. Mas este encontro dialógico de duas culturas não deveria implicar uma perda de identidade de nenhuma delas, em vez disso, cada uma conserva sua unidade e sua totalidade aberta, com isso, ambas se enriquecem mutuamente. Nessa perspectiva, o encontro dialógico seria o possível caminho para que diferentes culturas não se sobrepujassem, mas se enriquecessem num respeito mútuo.

Darcy Ribeiro faz referência ao surgimento do caboclo como uma vasta população de gentes destribalizadas, desculturadas e mestiçadas que surgiram e se multiplicaram ao longo de cinco séculos. Na visão do autor, o caboclo é o fruto e a vítima principal da invasão européia. Nas palavras do autor:

No curso de um processo de transfiguração étnica eles se converteram em índios genéricos, sem língua, nem cultura próprias, e sem identidade cultural específica. A eles se juntaram, mais tarde, grandes massas de mestiços, gestados por brancos em mulheres indígenas, que também não sendo índios nem chegando a serem europeus, e falando o tupi, se dissolveram na condição de caboclo (RIBEIRO, 1995, p. 317).

Essa visão transmite uma idéia de dissolução, como se o caboclo tivesse uma condição biológica inferior que o impedisse de constituir uma cultura e ter uma identidade própria. Discursos que exaltam a grandeza e exuberância da natureza em detrimento do homem que habita a região, visto com insignificância, permeiam não só obras classificadas como literatura de viagem produzidas por estrangeiros sobre a região, mas também obras de autores considerados intérpretes da região, como o jornalista e crítico literário José Veríssimo (1970). Em seus escritos, esse autor expressa sua visão da seguinte forma:

O homem amazônico configura-se como um inconstante, despreocupado, sedentário, desambicioso, indolente, desleixado, degradado. [...] esmagá-los (essas raças cruzadas) sob a pressão enorme de uma grande imigração, de uma raça vigorosa que nessa luta pela existência de que fala Darwin, as aniquile, assimilando-a, parece-nos a única coisa capaz de ser útil a esta província (VERÍSSIMO apud MAUÉS, 1989, p. 197).

Como se pode inferir, há nesse discurso uma mentalidade teórica pautada no positivismo e no evolucionismo. Para esse autor, a mistura racial que originou o homem amazônico, nada mais refletiria que uma impureza da natureza, uma falha na evolução que interferiria no progresso da região. Certamente, esse é um exemplo de resistência frente a um processo de hibridação. Essas palavras revelam ainda uma surpreendente afinidade com o pensamento colonizador projetado ao homem da Amazônia, são argumentos condizentes com o discurso colonial. Memmi analisa esse tipo de postura quando afirma que o colonizado, “convencido da superioridade do colonizador e por ele fascinado, além de submeter-se, faz do colonizador seu modelo, procura imitá-lo, coincidir, identificar-se com ele, deixar-se por ele assimilar” (1997, p. 8).

Faz parte dos valores defendidos pela ideologia colonial discriminar e subestimar o colonizado, como forma de justificar o domínio e a espoliação do colonizador que “precisa estabelecer que o colonizado é por ‘natureza’, ou por ‘essência’, incapaz, indolente, ingrato, desleal, desonesto, em suma, inferior” (1997, p. 9). Essas depreciações são utilizadas como parâmetros para atribuir superioridade ao colonizador: desse modo, o europeu é racional, virtuoso, maduro, normal”(SAID, 1990, p. 50). Despersonalizar o outro, bem como, considerar inferior o que é diferente, é um recurso do pensamento colonial para a manutenção do que é considerado único e verdadeiro pelas classes dominantes de qualquer sociedade. São seus interesses, seus gestos e estilos de vida que são considerados como expressões concretas da nacionalidade. Acerca dessas imposições, Nenevé afirma:

Para satisfazer a necessidade de dominação e para manter a autoridade do primeiro mundo sobre a Amazônia, constrói-se um discurso sobre o homem, a cultura e o comportamento da região. É assim que estamos sujeitos a olhares, críticas, a julgamentos que mantêm o poder e autoridade sobre nós (2001, p. 32).

Sob essa perspectiva, às nações, raças, comunidades e povos oprimidos é negado o direito de manifestar sua identidade, língua e cultura como expressões nacionais. Essa linha de pensamento procura insinuar-se como verdade, autoridade única, fazendo com que outros saberes sejam descartados e culturas diferentes sejam taxadas como inferiores. De acordo com Laraia (1997), o homem é condicionado pela sua herança cultural a depreciar o comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Quando o homem vê o mundo com as lentes da sua própria cultura, tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal

atitude traz consigo um princípio de intolerância utilizada freqüentemente para justificar a supremacia sobre o outro.

Os vestígios desse preconceito refletem, portanto em todas as formas de manifestações culturais expressas pelo homem da Amazônia. Nesse sentido, Loureiro explica que “O isolamento que recobria a Amazônia como manto do mistério, distância e intemporalidade, que impedia de intercambiar seus bens culturais, contribuiu para que se acentuasse sobre ela uma visão folclorizante e primitivista” (2001, p. 41). A justificativa de acordo com o autor está na influência da cultura européia que teve seus núcleos de implantação instalados nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Bahia, com isso, as práticas originárias dessa cultura eram consideradas como as que apresentavam conformidade ao que era concebido como “atual” e “moderno”, ou seja, dentro dos padrões de novo ou avançado. Conseqüentemente, o que se praticava nas regiões mais afastadas desse cenário, passou a ser entendido como primitivo. Como afirma Bhabha (1998, p. 53), “cada posição é sempre um processo de tradução e transferência de sentido”, logo, o homem da Amazônia, devido ao lugar que ocupa, com base nessa concepção, seria aquele que está nas franjas da modernidade. Loureiro enfatiza que:

A distância no espaço passou a ser entendida como distância no tempo. Uma sutil operação da objetiva câmara escura da ideologia. Estar longe do espaço europeizado significava estar situado num tempo passado, primitivo. Passou-se a entender como sendo somente no âmbito do folclore as manifestações culturais das regiões mais distantes dos núcleos centrais, confundindo-se nisso a expressão atual, presente, estilisticamente múltipla, de autoria que caracteriza o campo da cultura popular (2001, p. 41).

Contrariando a visão folclorizante e primitivista que foi criada em relação às manifestações artísticas da cultura cabocla, Loureiro enfatiza as diferenças existentes entre essas expressões e o folclore. Enquanto as manifestações artísticas da cultura cabocla são atuais, renovam-se permanentemente e não estão confinadas a grupos estranhos que se dedicam à preservação de tradições remotas, a compreensão e conceito de folclore foram transportados na bagagem do processo colonizador que implica numa forma de manifestação cultural antiga, sem identificação de autoria, revela peculiaridades de uma sociedade numa fase de sua história cultural. “O que é atual está, portanto, enraizado no presente; por sua vez, o que é folclore, num passado remoto. Um a renovação; outro a tradição” (2001, p. 40).

Considerando que ao utilizar uma determinada cultura como paradigma para a análise de outras culturas, o processo de olhar o outro e dizer que é inferior é, portanto, também, uma idéia cultural, pois em suas análises dificilmente o homem se despoja como afirma Rocha

(2007) de suas roupagens, de suas crenças, de tudo o que subjetivamente o constitui, que o representa para o outro e o que aprende ao longo do tempo de vivência, para assim, poder olhar o outro e compreendê-lo a partir dele próprio. É nessa perspectiva que Geertz (1989) afirma que a força de nossas interpretações não pode repousar, como acontece hoje em dia com muita frequência, na rigidez que elas se mantêm ou na segurança com que são argumentadas. Na concepção do autor, nada contribui mais para desacreditar a análise cultural do que a construção de representações impecáveis de ordem formal, em cuja existência verdadeira praticamente ninguém pode acreditar.

Dessa forma, a concepção de atual e moderno como imposição a uma cultura, traz consigo uma proposta de dominação que Dussel (1993, p. 75) chama de “Mito da Modernidade”, que “por um lado, se autodefine a própria cultura como superior, mais desenvolvida; por outro lado, a outra cultura é determinada como inferior, rude”. Dessa forma, a dominação que é exercida sobre o outro é vista como emancipação, utilidade que civiliza, desenvolve ou moderniza. Ou seja, por trás de uma proposta de emancipação pode estar ocultado um processo de dominação sendo exercido sobre outras culturas, tendo como justificativa ser uma obra civilizadora ou modernizadora. Assim, a cultura que por princípio deveria afirmar a liberdade e o domínio do homem sobre o mundo, pode também, conforme a proposta anterior perpetuar a dominação e a perda da dimensão da história de que o homem é o sujeito.

Essa oferta de civilidade corresponde ao que Memmi considera como falsa generosidade do dominador, pois “quando o colonizador afirma, em sua linguagem, que o colonizado é um débil, sugere com isso que tal deficiência reclama proteção” (1997, p. 79). Com isso, materializam-se discursos que se repetem e que constituem um imaginário no qual se concebe o homem amazônico representado na figura do caboclo ou ribeirinho como pessoas ignorantes, analfabetas, desprovidas de intelectualidade e de capacidade para tomar decisões, formular conceitos e definir posicionamentos. Tal fato é fator preponderante no estabelecimento de fronteiras simbolicamente construídas, baseadas nas diferenças culturais usadas como definidoras de seu pertencimento a um grupo ou região.

É nessa perspectiva que Loureiro (2001) discute a questão do lugar da cultura cabocla na cultura regional, atentando num primeiro momento, para o fato de que a sociedade brasileira é extremamente estratificada e concentrada em termos de renda e de participação nos frutos do progresso. Se esses traços caracterizam a sociedade brasileira como um todo, no caso da Amazônia, segundo o autor, estão aguçados pelas especificidades da economia extrativista, segundo a qual, milhares de coletores de frutos, raízes, resinas, óleos e essências

de árvores da floresta dirigem a produção para alguns poucos empresários que oligopolizam as transações de compra e venda. As outras atividades produtivas apresentam um certo grau de marginalização em relação ao mercado e não possibilitam uma boa margem de rentabilidade econômica, como, principalmente, a pesca artesanal e a agricultura, uma vez que também são dependentes de uma cadeia de intermediários que retém parte significativa da renda delas procedente. No caso específico das comunidades ribeirinhas de Porto Velho, os ribeirinhos aproveitam a época de estiagem do rio utilizando suas margens para o plantio de feijão-verde, melancia, macaxeira e outras. As comunidades situadas mais à beira do rio, encontram mais facilidade para escoar sua produção e vender diretamente na feira do Cai n'água. Muitos porém, precisam vender sua produção para os “atravessadores”, com preços abaixo do mercado. Essa atividade lhes confere um baixo rendimento monetário e um reduzido poder de compra. Os caboclos desenvolvem ainda, atividades que não estão diretamente voltadas para o mercado, mas que garantem parte da auto-subsistência como pesca, roça, extrativismo vegetal. O resto do tempo é ocupado com atividades que geralmente estão pouco articuladas com o mercado como a limpeza de igarapés ou a preparação de festas de santos. Daí alguns estereótipos que comumente lhes atribuem: preguiça, inadaptação para o trabalho e falta de aspiração pessoal. Em face disso, Loureiro afirma que

o modo de viver e o trabalho do caboclo são considerados pelos segmentos mais abastados da população como primitivos, assemelhados aos dos indígenas e, por isso, inferiores, embora predominantes. [...] Ainda como consequência da estratificação econômica e da marginalização social de amplas faixas da população brasileira [às quais é cercado no todo e em parte o acesso à cultura considerada erudita, civilizada, à educação formal mais estruturada e a outros bens culturais], os caboclos da Amazônia, mesmo nas cidades, mantêm à medida do possível sua cultura. Esta de um lado é marginalizada ou ignorada pelos poderes públicos, tomada sob a condição de uma subcultura; de outro lado, a interdição de participação nos âmbitos da cultura de origem européia e americana – considerada superior – propiciou a expansão da cultura cabocla entre os segmentos mais pobres da população da cidade (2001, p. 42-3).

São esses os principais fatores que contribuem para que as pessoas de origem ribeirinha, quando vêm para a cidade, tendem a omitir sua origem e ignorar sua cultura. Conforme anteriormente afirmou Maués, ninguém quer ser identificado com o caboclo ou com as coisas de caboclo, isso porque o homem amazônico, o caboclo, vive num contexto cultural dissonante dos cânones urbanos. O conceito de cultura amazônica que se faz referência neste estudo é o mesmo adotado por Loureiro:

Entende-se aqui, por uma cultura amazônica aquela que têm sua origem ou está influenciada em primeira instância, pela cultura do caboclo. É evidente que esta é

também o produto de uma acumulação cultural que absorveu e se amalgamou com a cultura dos nordestinos que, em épocas diversas, mais especialmente no período da borracha, migraram para a Amazônia. O conceito de cultura cabocla, portanto, pode ser estendido para além das limitações que a questão étnica poderia impor. Identidade cabocla que não pode ser configurada a um lugar preciso, uma vez que todo ponto humanizado no espaço amazônico é seu (2001, p. 39).

A idéia de identidade defendida por Loureiro e adotada neste estudo, não está relacionada à superioridade ou pureza raciais e, muito menos à exaltação do espírito nacional, pois nessas perspectivas, a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicariam operações de inclusão e exclusão. Nesse sentido, a identidade e a diferença se traduziriam em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade como fixa e pura, significa demarcar fronteiras e fazer distinções. Essa demarcação de fronteiras, conforme explica Silva (2007), supõe e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.

Em contrapartida, o hibridismo, a mistura, a conjugação, o intercuro entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças, coloca em cheque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas segregadas. Dessa forma, o processo de hibridização confunde a suposta pureza. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas.

Assim, por mais que o aluno, que frequenta escola na cidade, tenha nascido numa comunidade ribeirinha, ou tenha contato com essa cultura, não significa que ele tenha uma identidade totalmente ribeirinha. Mas ele é constituído e se identifica tanto por elementos da cultura ribeirinha como por elementos de outros contextos como o urbano. Contudo, o que fica evidente que uma cultura não precisa se sobrepor a outra devido as suas origens, mas ambas podem perfeitamente coexistir no respeito as suas diferenças.

O sentido de identidade adotado por Loureiro (2001) é o de auto-reconhecimento, auto-estima, consciência do próprio valor, conjugados à consciência da própria inserção no conjunto da sociedade nacional e, mais amplamente, na sociedade dos homens. É esse também, o sentido de identidade que perpassa as reflexões que compõem esta dissertação.

A identidade da cultura cabocla, como ocorre também com relação a outras culturas, está relacionada aos registros de determinadas matrizes de pensamento e de comportamentos registrados na memória social e constituem-se nos elementos fundadores da cultura conferindo-lhe força e peculiaridade, mas não isolamento. E é justamente, segundo o autor,

graças a essa força interior, de origem mais que secular, que os caboclos das cidades ainda conservam traços fundamentais de sua cultura. Conforme analisa Loureiro:

Ainda como conseqüência da marginalização social de amplas faixas da população brasileira (às quais cercado no todo e em parte o acesso à cultura considerada erudita, civilizada, à educação formal mais estruturada e a outros bens culturais), os caboclos da Amazônia, mesmo nas cidades, mantêm à medida do possível sua cultura. Esta de um lado é marginalizada ou ignorada pelos poderes públicos, tomada sob a condição de uma subcultura; de outro lado, a interdição de participação nos âmbitos da cultura de origem européia – considerada superior – propiciou a expansão da cultura cabocla entre os segmentos mais pobres da população da cidade (2001, p. 42-3).

Essa idéia é também compartilhada por outros autores que também estudaram a região como Maria de Fátima da Conceição, em sua tese intitulada *Região e sociedade na Amazônia brasileira: política, ciência e mitos*, defende a idéia de que a sociedade constituída na Amazônia tem especificidades próprias, não só diferentes de qualquer outra região, do Brasil. Para a autora, a história da região tem particularidades que conduziram à formação de um tipo de sociedade específica. Com suas cadeias de significações próprias, e geradora de uma cultura também específica, a cultura amazônica é viva, em evolução integrada e formadora de identidade.

Através desse breve retorno histórico que corresponde aos efeitos degradantes da colonização, é possível perceber que as conseqüências desse processo ainda estão presentes nos dias atuais, de forma mascarada ou explícita, mas evidenciando em todos os aspectos que a origem de muitos preconceitos e estereótipos que se sedimentaram em relação às diferentes raças que constituem o homem brasileiro, têm sua origem historicamente marcada pela colonização. Todavia, o foco de interesse desta abordagem está voltado ao homem amazônico, representado na figura do caboclo ou ribeirinho. Esse homem que guarda as marcas de sua origem distingue-se devido à região onde habita e por ser mestiço, resultado da mistura do índio com o branco, tendo, por essas razões, sua imagem imbuída de significados negativos.

No contexto de Porto Velho, mesmo predominando as características culturais específicas da região Amazônica, é também evidente a representação de outras culturas que coexistem devido ao intenso processo migratório pelo qual passou todo o estado de Rondônia. No entanto, mesmo diante dessa diversidade cultural, a articulação que se processa entre a cultura ribeirinha e as demais culturas no espaço urbano, ocorre, na maioria das vezes de forma preconceituosa. A cultura constituída nesses espaços nem sempre encontra reconhecimento na sociedade, bem como, não encontra lugar em ambientes

institucionalizados do saber, às pessoas que vivem nessas comunidades é dada a denominação pejorativa de “beiradeiras”, representando indivíduos que estão à margem não só do rio, mas de tudo que é atual e moderno. Esse tratamento faz com a cultura gerada num contexto ribeirinho seja caracterizada como uma sub-cultura, marginal e não reconhecida, afetando diretamente o modo como as pessoas passaram a se representar. O foco de interesse deste estudo está voltado para as relações entre essas representações culturais e o espaço escolar.

É possível observar que a visão negativa que é empregada ao caboclo, de um modo geral, se estende também às outras denominações de pessoas que ocupam a Amazônia. Os termos utilizados para designar o caboclo ou o ribeirinho são todos eivados de preconceitos e estereótipos que foram construídos a partir da formação étnica do homem da Amazônia, isso desde a colonização. Contudo, seus reflexos ainda podem ser identificados.

3.1 A RELAÇÃO DO HOMEM DA AMAZÔNIA COM O RIO

A cultura do mundo rural de predominância ribeirinha constitui-se na expressão aceita como a mais representativa da cultura amazônica, seja quanto aos seus traços de originalidade, seja como produto da acumulação de experiências sociais e da criatividade dos seus habitantes. Aquela em que podem ser percebidas, mais fortemente, as raízes indígenas e caboclas tipificadoras de sua originalidade, florescentes ainda em nossos dias.

Loureiro

Nesta seção, o objetivo é evidenciar os significados construídos em torno do contexto ribeirinho e da sua cultura. A apreensão desses significados foi feita tanto pela ótica da literatura que descreve esse contexto regional, quanto pela ótica dos alunos manifestada nos enunciados produzidos em diálogo com a obra *Menino do rio doce*. É nesse sentido que para Bakhtin (2000) tudo que foi ouvido (ou lido) e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso do ouvinte (ou leitor). De acordo com o autor, essa afirmação é válida para o discurso lido ou escrito. Em consonância com essa afirmação, os enunciados dos alunos correspondem a uma resposta à representação do contexto ribeirinho feita por Ziraldo.

Os povos ribeirinhos são também definidos como povos que possuem suas percepções voltadas para o universo das águas. Assim sendo, os recursos dos rios estão sempre presentes em seu cotidiano, gerando uma cultura proveniente de sua relação com o rio. Nesse ambiente são construídos saberes e práticas que se configuram em sentidos culturalmente construídos

no contexto da cultura amazônica. A relação que os ribeirinhos construíram com o rio, conforme afirma Praxe (2004), não é algo dado, imutável, mas uma relação construída na convivência desse contexto. O rio, para essas pessoas, não é meramente espaço físico, mas lugar de trabalho e sobrevivência, sobre o qual dispõem de grandes conhecimentos acumulados. No entanto, esses conhecimentos não ficam isolados restritamente aquele espaço, mas eles são trazidos e desvelados através da linguagem em outros contextos, essa articulação entre o ribeirinho e o urbano pode ser observada nos enunciados dos alunos, haja vista que o lugar de onde eles falam é o urbano. No entanto, revelam saberes adquiridos pelo contato com o contexto ribeirinho.

Corroborando com essa afirmação, Loureiro (2001) defende a idéia de que é preciso entender que a cultura do mundo ribeirinho se faz presente, estende-se pelo mundo urbano, assim como aquela é receptora das contribuições da cultura urbana. Essa articulação, no entanto, não elimina o fato de que na maioria das vezes ela ocorre de forma assimétrica em relação à recepção da cultura ribeirinha no espaço urbano, pois em determinadas situações, expressar esses conhecimentos corresponde a assumir uma posição sócio-cultural inferior. Mesmo assim, embora suas motivações criadoras sejam relativamente distintas, ambas interpenetram-se mutuamente, tanto que a população ribeirinha assimila os novos valores, reinterpretando-os dentro do seu quadro de referência.

A intrínseca associação da cultura amazônica à cultura ribeirinha é atribuída tanto aos seus traços de originalidade, quanto produto da acumulação de experiências sociais e da criatividade dos seus habitantes. Ela reflete a relação do homem com a natureza, tendo o rio como fator dominante que dá ritmo à vida regional. Assim, o rio participa de tudo, “desde as origens, desde sempre, refletindo e incorporando venturas e desventuras, as idas e vindas, as interpretações lúdicas entre a realidade e o imaginário do caboclo” (LOUREIRO 2001, p. 127). A imagem do rio está associada às condições naturais e de vida, porque possibilita o viver em comunidade. O rio é o meio de transporte, espaço de lazer, fonte de alimentação e lócus de trabalho.

Em decorrência dessas determinantes de tempo e de espaço, as preocupações na vida cotidiana dos ribeirinhos são determinadas pelas cheias dos rios, pelo sol e pela chuva, pelos dias e pelas noites. De acordo com Praxe (2004), entre as principais características responsáveis pela diversidade da cultura cabocla-ribeirinha estão a valorização positiva e negativa do rio, o modo de organização econômica e social, o lugar privativo das atividades pesqueiras, o modo de integração das comunidades ribeirinhas na sociedade mais ampla e o caráter simbólico das relações com o rio.

Loureiro (2001) afirma que os ribeirinhos construíram um modo de vida integrado pela agricultura e extrativismo vegetal, vivendo em função dos produtos da floresta e dos rios. Uma cultura de profunda relação com a natureza que perdura, consolida e fecunda o imaginário desse conjunto social, isto é, no âmbito de uma cultura híbrida com relação aos cânones urbanos, o caboclo busca desvendar os segredo de seu mundo, recorrendo a mitos, lendas, plantas medicinais e rezadeiras, assim como ao trabalho e ao lazer; onde o homem viveu e ainda vive, em algumas áreas de forma tradicional, alimentando-se de pratos típicos, banhando-se prazerosamente nas águas do rio.

3.1.1 Os contadores ribeirinhos

O rio é o lugar onde se encontra a pesca, o alimento e, também, espaço de encantaria. O universo religioso comporta uma variedade de crenças e ritos de tradição ameríndia que fazem referência à existência de seres sobrenaturais que habitam os rios como o boto e a cobra grande, além de encantados e assombrações que povoam o imaginário dos ribeirinhos. Todo esse universo favorece a criação de um mundo repleto de seres e símbolos que, por meio do imaginário ribeirinho ganham força e vida, uma realidade mantida pela memória das gerações. Em torno desses seres míticos são criadas imagens que fazem parte de uma representação do rio ligada ao encantamento, ao mistério. Estas histórias habitam o imaginário da população de um universo mágico, lúdico em que constroem um rio fantástico e alegre, povoado por seres míticos.

Discorrendo sobre a tradição oral, Praxe (2004) reconhece que no ambiente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada à conservação dos valores decorrentes de sua história. Nesse contexto, a cultura está mergulhada num ambiente onde predomina a transmissão oralizada. Ela reflete de forma predominante a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa uma atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural.

A reprodução dos modos de vida dos ribeirinhos é assegurada por meio da história oral. Nesse sentido, Loureiro (2001) afirma que, no ambiente rural, especialmente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada à conservação dos valores decorrentes de sua história. Isso permite perceber que, essa cultura está mergulhada num ambiente onde predomina a transmissão oral, refletindo de forma predominante a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural. Assim, também são transmitidos de geração a

geração as técnicas de manejo dos recursos naturais, as lendas, os ritos religiosos, o modo de construção das habitações e outros costumes.

A tradição oral é um elemento constitutivo da cultura ribeirinha, um elemento definidor na sua manifestação. São histórias contadas no seio familiar em torno dos mitos que povoam os rios, são lendas sobre seres fantásticos e misteriosos, que povoam a imaginação das pessoas que habitam as margens do rio. A intrínseca relação que se estabelece entre narrativa e narrador encontra-se descrita da seguinte forma:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão, no campo, no mar e na cidade, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p. 205).

A permanência da tradição oral é uma forma de revitalizar a capacidade de fabular, mergulhar na atmosfera do fantasioso, para melhor compreender as próprias lembranças de histórias contadas, ouvidas ou lidas. A memória do indivíduo articula-se ao seu relacionamento com os grupos e as instituições sociais de referência e convívio.

O ofício de contar histórias é remoto. Ele está presente em todas as partes do mundo. É através desse ofício que a literatura oral se perpetua, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida. De acordo com Benjamin, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais” (1994, p. 198). Assim, para a realização desse ofício, a palavra é utilizada como instrumento mágico, um elemento do ritual. Quanto ao narrador, a boa memória, o talento interpretativo, o inventivo, a imaginação, a mímica, a voz, toda uma arte de representar, a capacidade de utilizar oportunamente o repertório fazem dos contadores de histórias personagens indispensáveis para a boa execução desse ofício.

Todos possuem, entre suas aquisições da infância, a riqueza das tradições, recebidas por via oral. Conta-se e ouve-se para satisfazer uma sede íntima de conhecimento e instrução que é própria da natureza humana. Nesse sentido, Machado (2001) afirma que a narrativa, ou seja, o ato de contar histórias, tornou possível que os seres humanos pudessem estabelecer e expressar a subjetividade e a objetividade, a causalidade e tantos outros conceitos fundamentais à transmissão dessa sabedoria acumulada. A narrativa tem ainda, o poder de

evocar imagens, fazer viver na imaginação do seu narrador os acontecimentos com uma força irresistível, aumentando assim, a tensão de sua experiência. Com isso, reafirma a pertinência social, a certeza de se fazer parte de um grupo, de se pertencer a uma linhagem que vinha desde antes e ia mais além, de se estar em companhia de gente que sempre tinha muito a contar.

O contador ao narrar uma história, recorre aos gestos, à improvisação, que marcam sua performance. Tais recursos permitem amenizar as distâncias temporais, pois como forma de atualização, criam um espaço no qual a palavra se renova como evocação da memória viva em consonância com os desejos de quem ouve. Nesse processo, a palavra do contador de histórias funciona como exteriorização de uma voz presente no interior de cada ouvinte, logo ela é sempre citação, contudo, no momento em que é narrada, ela se transforma em palavra inaugural. Nessa perspectiva, a recepção “vai se fazer pela audição acompanhada da vista, uma e outra tendo por objeto o discurso assim performatizado: é, com efeito, próprio da situação oral, que transmissão e recepção aí constituam um ato único de participação, co-presença, esta gerando prazer” (PAUL ZUMTHOR, 2000, p. 76).

A narrativa oral, conforme a concebe Walter Ong, é a mais importante de todas as formas artísticas verbais, está intrinsecamente ligada às experiências humanas, abriga uma grande parte do saber e representa o modo básico de processar verbalmente essas experiências. Nesse processo, as palavras utilizadas na elaboração dessas narrativas orais desempenham um papel fundamental, pois se encontram, de acordo com Ong (1998), em seu habitat natural, o oral. Essas palavras são, portanto, parte de um presente real, existencial. Nesse sentido, a enunciação oral é dirigida por um indivíduo real, vivo, a outro indivíduo ou indivíduos, em um tempo específico e em um cenário real que inclui sempre muito mais do que meras palavras.

No contexto ribeirinho amazônico, as lendas e os mitos se apresentam como conceitos similares e são representados como uma verdade e uma explicação de fenômenos da realidade. De acordo com Oliveira (2007), são contados como histórias verdadeiras, que realmente aconteceram com alguma pessoa da família ou comunidade, cujos relatos são transmitidos pela oralidade e se constituem em um conteúdo cultural próprio da Amazônia, podendo assumir ainda, uma função social, no sentido de preservar as tradições, a memória, os valores e a visão de mundo originariamente caboclo. A criação desse mundo é descrita por Praxe da seguinte forma:

Devaneando à beira dos rios, acororado à soleira da porta de sua morada, debruçado no peitoril da janela, fumando no trapiche ou à cabeça da ponte em frente às águas, navegando após as fainas da pesca, o caboclo devaneia diante do rio e da floresta. Desenvolvendo audaciosas personificações estéticas, convive com os sonhos, repousa no tempo se pressa nesse mundo sonhado. [...] É um mundo que ele constrói em repouso, após as jornadas da pesca ou da roça, exatamente quando cessam as tarefas do trabalho diante desse mundo físico que ele já encontrou construído. Balançando-se na rede que herdou do índio, o caboclo refaz o universo em sua imaginação. O caboclo também cria seus mitos balançando-se na rede. Refaz o seu mundo a partir do breve movimento dessa estrutura de leveza suspensa no ar (2004, p. 299).

Nesse sentido, a relação do caboclo ribeirinho com a água que atravessa seu cotidiano torna-se de importância vital para a compreensão desse homem e do universo que habita. Emerge dessa relação um universo nascido de um devaneio que apaga os contornos entre o real e o imaginário, incorporando o estético no contexto de seus fenômenos sociais, onde a paisagem pode produzir o mesmo efeito de uma obra de arte, seja pelo que exhibe de visível, seja pelo que a ela se acrescenta por meio do imaginário.

3.1.2 A construção dos mitos e das lendas no espaço ribeirinho amazônico

As lendas e os mitos amazônicos estão codificados, segundo Oliveira (2007), em torno de um espaço e tempo específicos, expressando necessidades humanas e sociais de uma população que tem nas águas dos seus rios os seus referenciais simbólicos, configurando-se em elementos da natureza que se apresentam como fundantes dos mitos e das lendas locais. Nesse sentido, a voz do mito aparece nas narrativas fundadoras da região, inferem saberes e constroem a história da região. As entidades míticas mais mencionadas nas narrativas são o Boto e a Cobra grande, conferindo à natureza amazônica um imaginário que lhe é específico.

Nesse sentido, Loureiro (2001, p. 111) explica que na vida amazônica, a mitologia reaparece como a linguagem própria da fábula que flui como produto de uma faculdade natural, levada pelos sentidos, pela imaginação e pelas descobertas das coisas. “Nesse procedimento de uma verdadeira metafísica poética, o impossível torna-se possível, o incrível apresenta-se crível, o sobrenatural resulta em natural”. Isso permite inferir que os mitos e as lendas amazônicas além de se tornarem explicação de um contexto natural e social, apresentam dimensões que os situam no plano do mistério, do sagrado e do sobrenatural. Envolvem também ensinamentos de respeito à natureza, geralmente, o objetivo é cuidá-la para que sejam preservados os recursos naturais e com isso, não despertar a ira dos encantados. De acordo com Oliveira (2007), as narrativas apresentam uma dimensão

cognitiva, no plano dos saberes e práticas, pois influenciam no modo de vida das populações da Amazônia.

De acordo com Loureiro (2001), na Amazônia, os mitos, as invenções no âmbito da visualidade são verdades de crença coletiva, são objetos estéticos legitimados socialmente, cujos significados reforçam a poetização da cultura da qual são originados. A própria cultura amazônica os legitima e os institui enquanto fantasias aceitas como verdades. Assim, todo esse universo torna-se um fertilíssimo campo de germinação para as produções do imaginário do homem, na fruição, no compartilhamento, na intervenção ou na explicação simbólica de sua realidade.

Desvelando a origem dos mitos e lendas da Amazônia, Tocantins (1988) explica que à mitologia indígena juntaram-se as lendas que o colonizador português trouxe em seu fabulário, colhido na Europa, na África, na Ásia, em fim, nos mares navegados e o acrescentou no Brasil, sincretizando-o, imaginando-o com maiores extravagâncias, adaptando-o ao perfil do novo país-selvagem, por sua vez portador de rica mensagem mítica, trabalhada pelo índio. Das águas amazônicas surge o reino mais fantasmagórico. Os botos, as iaras, as cobras-grandes ocupam espaços de terror e sofrimento na alma popular. O Português e o índio uniram-se nessa seara mística. Nessa perspectiva, incidem, ainda, os valores culturais europeus da formulação de mitos como o da boiúna ou cobra-grande. Até o mito do boto, o Don Juan amazônico¹, está repleto de cultura européia, pois assim como os seres e as palavras são andantes, os mitos também emigram, reconstroem-se ao contato com outros.

O nativo da região, esse, pelo incessante diálogo com o meio, vai percebendo as sutilezas diferenciadoras, as peculiaridades tipificadoras, o lugar onde se instala a diferença no que pode parecer igual. Ao mesmo tempo, ao processar essa leitura recriadora da realidade, vai instaurando uma realidade ideal. Uma realidade ideal, nascida no devaneio por onde o imaginário se expande e o qual menos do que ensinamento é busca do outro, é silenciosa expressão dialógica, ultrapassamento da solidão. Não é devaneio para si. É devaneio para o outro. Devaneio que precisa ser comunicado, que completa seu mundo por meio da cultura. Mundo diante do qual ele também passa a sentir-se grande, uma vez que o compreende como um todo, o recria, o torna habitado.

¹ Tocantins (1988), explica que desde a antiguidade clássica, o golfinho é símbolo lúbrico, dedicado a Vênus, considerado um dos fetiches ictiofálicos. O boto na Amazônia, ou o golfinho, na Europa e na Ásia, possui uma cabeça que lembra a glândula humana. Seu nado ondeante à flor d'água, dá a impressão, segundo os gregos, de movimentos sexuais. Daí sua fama de sedutor. Ora se transforma em bela mulher, ora em atraente rapaz, e conquista-os nos bailes, nas beiras de rio. Quando a moça aparece grávida, logo se atribui às artes do boto. A criança será filho do boto. O boto é responsável pelos sinais inexplicáveis de maternidade, pelas fugas femininas por artes desse Dom Juan das águas, que leva suas eleitas para os palácios no fundo dos rios.

Loureiro (2001), Praxe (2004) afirmam que a convivência com o sobrenatural é um dos traços comuns da vida amazônica em que há a aceitação espontânea de dois mundos entrelaçados no cotidiano, o material e o simbólico. Eles representam um dos suportes psicológicos de compreensão de relatos verdadeiros como o do Boto, o grande amante das mulheres ribeirinhas.

Nas águas doces, o boto corresponde ao golfinho do mar. Das seis espécies conhecidas, três pertencem à Bacia Amazônica. Destacam-se o boto preto ou tucuxi e o vermelho. Segundo Praxe (2004), o boto preto é tido como o que protege as embarcações, o boto vermelho é o D. Juan das águas, sedutor de moças donzelas e mulheres casadas. Na condição de seres encantados, podem se transformar em seres humanos, belos rapazes vestidos de branco. Nessa eventual condição, o único sinal identificador que guardam é um furo no meio da cabeça por onde respiram com certo ruído.

Os botos costumam seguir de perto as embarcações, fazendo um ruído, como quem respira cansado de tanto nadar, aproximam-se das embarcações atraídos pelo fogo, nadando em movimentos ondulares acima da superfície das águas.

Ainda sob essa ótica, o Boto, metamorfoseado em rapaz vestido de branco, pode surgir em uma festa dançante, sem que ninguém o conheça ou tenha convidado. Destaca-se pela habilidade na dança, pelas maneiras elegantes. Pode engravidar as mulheres que, estando enluadas, segundo a linguagem ribeirinha, o tiverem olhado de perto. A moral reguladora dos costumes da família altera seu julgamento. “Se nascer um filho – filho do Boto – sem o concurso do marido ou antes do casamento, e em vez das condenações e punições habituais em casos como esse, há a compreensão e a aceitação do ato como algo sobrenatural-natural” (PRAXE 2004, p. 326).

Outro mito comum a esta região, segundo Loureiro (2001) e Praxe (2004), é o da Cobra Grande. De acordo com esses autores, no conjunto de elementos que compõem os seus relatos, há numerosas variantes narrativas desse mito que percorre deslizando nos rios da Amazônia, seja como gênio do mal, com o poder de paralisar os outros animais; seja vagando e devorando o seu itinerário; seja na forma fantasmagórica e fúnebre de uma galera encontrada; seja na forma de um navio iluminado.

Cruzamento do visível e do invisível, a lenda da Cobra Grande ou Boiúna é uma leitura contemplativa da paisagem, dentro da qual o homem se vê incluído. De acordo com Praxe (2004), o imaginário faz-se presente e se incorpora em navio iluminado e assustador, escondido sob a pele da cobra, adquire visualidade e se faz ação. Nesse sentido, o mundo das águas adquire um sentido e se humaniza como vetor de relação entre o homem e o mundo. O

homem passa a ver o não visto, fazendo com que o invisível seja o visível. Ainda segundo a autora, esse invisível que brota deslumbrante na forma de um navio iluminado configura o caráter transformador da Boiúna ou Cobra Grande. Como um sonho visível, matéria luminosa deslizando à flor das águas no instante de devaneio e contemplação noturna, a Boiúna passa no rio transfigurada em navio iluminado. A Boiúna é algo que aparece, brilha e é percebido pelos sentidos. Luz ou metáfora, a luz brilha sempre em todas as culturas como transcendência, reflexo da divindade, sinal de saber, manifestação da beleza. É esta última acepção que ilumina os relatos sobre a Boiúna. A luz, no escuro dos rios é uma hipnótica e brusca revelação do oculto velado das coisas.

Loureiro explica que esses mitos são uma indicação temática da populosa teogonia amazônica. Cada relato lendário particular desses mitos constitui fator indicativo dessa dominância poética do imaginário. Uma esteticidade que decorre de qualidades formais próprias a esses mitos, cujo significado deriva das significações contidas na cultura amazônica. Uma poeticidade de signos e mitos enraizados em significações presentes na coletividade amazônica que, como toda significação estética, vem caracterizada pelo que há de comum nos estados subjetivos da consciência, evocados pelos membros de determinada coletividade.

No rio predominam os mitos que enriquecem de significados, tantas vezes intraduzíveis a cultura amazônica. Nessa perspectiva, o rio configura-se na matriz dos principais mitos narrados pelos ribeirinhos. A paisagem ribeirinha amazônica, composta de rios, igarapés e lagos é contemplada, conforme afirma Praxe (2004), como uma dupla realidade: imediata e mediata. A imediata, de função material, lógica e objetiva. A mediata, de função mágica, mítica e imaginária. Dessa forma, os rios da Amazônia, constituem uma realidade labiríntica e assumem uma importância fisiográfica e humana excepcionais. Do rio dependem a vida e a morte, a fertilidade e a carência, a formação e a destruição de terras, a inundação e a seca, a circulação humana e de bens, a política e a economia, o comércio e a sociabilidade.

Emerge desse universo, uma visão do rio como um embrião que dá à vida um impulso inesgotável de significados. Loureiro é mais enfático ainda ao afirmar que “O rio é tudo. Ele está intimamente ligado à cultura e a sua expressão simbólica” (2001, p. 126). É evidenciada uma indissociável ligação entre cultura, rio e imaginário. De acordo com o autor, essa é uma fonte fértil para as produções do imaginário do homem, na fruição, no compartilhamento, na intervenção ou na explicação simbólica de sua realidade.

3.2 EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA: CAMINHOS POSSÍVEIS PELA LINGUAGEM

A cultura deve ser compreendida como parte do terreno da política e do poder. Nesta perspectiva, pode-se analisá-la como uma forma de produção, por meio da qual os seres humanos tentam mediar a vida diária pelo uso da linguagem e de outros recursos materiais. Mais importante, nesta concepção, a cultura é uma esfera de luta e de contradições e deve ser vista como inacabada, como parte de uma luta continuada de indivíduos e grupos para definir e afirmar suas histórias e espaços de vida.

Henry Giroux

As relações que se constroem entre a cultura e a educação são tecidas, também, no âmbito político e do poder conforme Giroux (1992). A análise da cultura feita em seus interstícios, permite compreendê-la em formas e práticas culturais as quais podem servir tanto a interesses dominantes quanto emancipatórios. Sob essa perspectiva, se por um lado essas práticas podem silenciar ativamente culturas subordinadas, por outro, contraditoriamente, podem atuar como uma forma de expressão concreta da afirmação, da resistência, do desejo e da luta pela liberdade dos indivíduos se representarem como agentes humanos. Cabe esclarecer que nesta dissertação o caminho encontrado para a cultura como emancipação foi por meio da linguagem, sob a perspectiva de uma prática enunciativa como possibilidade de reconstrução da subjetividade do aluno. Contudo, há a compreensão de que essas subjetividades são construídas por uma sucessão de discursos e podem somente ser entendidos dentro de um processo de interação social que transfere a energia de uma situação de vida para o discurso verbal, um processo que reveste de singularidade e historicidade viva essa atuação.

Para tanto, parte-se do princípio de que não são apenas aprendizes de uma cultura valorizada sob a ótica etnocêntrica da elite cultural, conforme anuncia Tura (1999), mas são criadores de sentidos e significações, trazendo de seu ambiente cultural um conjunto de regras, valores, crenças, formas de conhecer o mundo e as pessoas, sentimentos e desejos que estão apoiados em redes complexas de significados, historicamente construídos. Daí a ênfase na linguagem e no meio sociocultural onde vivem os alunos, que nessa perspectiva, são considerados elementos fundamentais na sua constituição como sujeito cultural.

Um dos princípios da intrínseca relação entre cultura e educação evidencia-se, segundo Brandão (2002), em razão de que tudo o que se passa no âmbito da educação acontece também dentro de um âmbito mais abrangente de processos sociais de interação

chamado cultura. O outro princípio, não menos importante dessa relação, é o fato de que mais do que seres morais ou racionais, os homens são seres aprendentes, estão num contínuo processo de acabamento e reconstrução, características que também estão associadas à cultura, “como parte de uma luta continuada de indivíduos e grupos para definir e afirmar suas histórias e espaços de vida” (1992, p. 47). O princípio de inacabamento do homem e da cultura vai ao encontro dos pressupostos teóricos de Paulo Freire, para quem tudo está em permanente transformação e interação, implicando na concepção de homem como um ser histórico, inacabado que não vive num eterno presente, mas um tempo feito de passado, presente e futuro, nas palavras do autor:

Inacabado como todo ser vivo – a inconclusão faz parte da experiência vital – o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, mero suporte para os outros animais. Só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e se refaz. O ser inacabado, porém, que não se sabe assim, que apenas conta o seu suporte, tem história, mas não a faz. O ser humano que, fazendo história se faz, conta não só com a sua, mas também com a dos que apenas a têm (1987, p 119).

Esse aspecto de incompletude também é compartilhado por Bakhtin, evidenciando o fato de que linguagem e homem se mesclam num contínuo refazer. Suas contribuições teóricas às ciências da linguagem destacam-se devido à visão ampla e essencialmente dinâmica que esse autor tem da linguagem. Essa postura se justifica na visível preocupação desse autor em incluir o sujeito, bem como recuperar as dimensões histórica, social e cultural da linguagem. É possível depreender, portanto, uma compreensão de linguagem cujos sentidos são construídos a partir das relações discursivas realizadas por sujeitos historicamente situados. Dentro dessas circunstâncias é impossível pensar o ser humano fora da sua relação com o *outro*, bem como desconsiderar as diferentes vozes que o constituem. Numa perspectiva dialógica, tanto a linguagem quanto os sujeitos reconfiguram-se revelando um caráter inacabado. Essa noção implica considerar tanto o princípio dialógico quanto os elementos sociais, históricos e culturais integrados às ações humanas:

Se eu mesmo sou um ser inacabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade (BAKHTIN, 2000, p. 33).

Logo, sendo a cultura tudo o que é criado pelo homem em sua historicidade, ela também está num constante recriar, o que contraria a idéia de imobilismo e repetição. Dessa

forma, o homem enche de cultura os espaços geográficos e pode fazê-lo “porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo” (FREIRE, 2001, p. 31). Resulta dessa afirmação o entendimento de que o homem é concebido como sujeito da história e agente criador da cultura e nesse ato, também recria e se integra às condições do seu contexto, transcendendo seus desafios, enfim, construindo sua própria trajetória. Bakhtin não concebe o sujeito inerte, completamente assujeitado aos discursos sociais, pois essa concepção contraria todo o princípio de dialogismo. A importância dada por Bakhtin à multiplicidade de vozes, revela uma lição essencialmente democrática e antiautoritária, pois para esse autor, a linguagem autoritária reduz tudo a uma única voz e com isso, sufoca a variedade e riqueza existentes na comunicação humana. Barros (2003) interpreta a postura de Bakhtin nos seguintes termos:

Diante de um mundo dividido e polarizado entre Oriente e Ocidente, socialismo e capitalismo, esquerda e direita, espantamo-nos como pôde Bakhtin – que passou toda sua vida na União Soviética, onde uma visão do mundo como essa se implantou como a oficial – sobrepor-se a essa dicotomia e apreciar o universo do conhecimento com os olhos quase do humanismo renascentista: sem exclusão, capaz de apreciar o mundo justamente na sua variedade, riqueza e multiplicidade. Diálogo foi o termo que mais usou para descrever a vida do mundo da produção e das trocas simbólicas, composto não como um universo dividido entre bons e maus, novos e velho, vivos e mortos, certos e errados, verdadeiros e mentirosos etc. mas como um universo composto de signos, do mais simples, até os enunciados mais complexos (2003, p. 11).

Em toda sua produção teórica, Bakhtin revela-se um pensador fascinado pela plenitude das diferenças do mundo. Opunha-se fundamentalmente à noção de que pudesse haver uma única verdade, por isso, atribuía, conforme explica Clark (2004), a maior importância ao “não-finalizado” e ao “vir-a-ser”. Conhecer esses princípios adotados por esse pensador, bem como sua visão de mundo, influencia diretamente na compreensão do conceito de linguagem que dele emana. Como o próprio Bakhtin enfatiza em toda sua produção, trata-se de um conceito que não está comprometido com uma tendência lingüística, mas com uma visão de mundo que, na busca das formas de construção e instauração do sentido, “resvala pela abordagem lingüístico/discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas” (BRAIT, 2007, p. 63).

Os reflexos dessa construção acompanham os sujeitos em todos setores de sua vida, daí a importância de se considerar o “capital cultural” dos alunos, os recursos e a riqueza das suas histórias de vida, tal postura configura-se numa tentativa de compreender os significados construídos em torno das manifestações culturais. Atribuir significações é uma característica

inerente à condição humana, “o homem que produz a cultura – define-se mais por significá-la” (BRANDÃO, 2002, p. 39). Logo, os significados são resultados de um trabalho coletivo realizado por homens inseridos na história que qualificam e atribuem valores às diferentes manifestações culturais, pois conforme afirma Freire (2007), cultural também é a visão que tem ou estão tendo os homens da sua própria cultura, da sua realidade.

Os componentes estruturais de uma cultura quando apropriados para fins de subjugação, passam a ser usados como elementos de reprodução da desigualdade. Assim, os mesmos elementos que por princípio poderiam afirmar a liberdade do homem, afirmam também a dominação de uns sobre os outros. No momento em que os alunos trazem para a sala de aula suas práticas e saberes construídos no seu contexto sócio-cultural, eles podem se configurar na afirmação ao pertencimento de um contexto, concretizando assim, a liberdade de poder assumir sua cultura, ou ainda, não encontrando espaço para tal afirmação, submeter-se ao silenciamento.

A escola é o ambiente privilegiado para a ocorrência e análise de tais práticas, pois conforme explica Giroux, ela é uma das esferas públicas básicas onde, pela influência da autoridade, da resistência e do diálogo, a linguagem é capaz de construir a maneira e como vários indivíduos e grupos codificam e lêem o mundo. Em outras palavras, “a escola é o espaço onde os projetos de linguagem impõem e controlam normas e formas específicas de significado. Nesse sentido, a linguagem é usada tanto como base para a ‘instrução’ como para produzir subjetividade” (1992, p.85). Sob essa perspectiva, há o reconhecimento da escola como incorporação histórica e estrutural de formas de cultura que são ideológicas, assim, é ela que estabelece as condições sob as quais alguns indivíduos e grupos determinam os termos pelos quais afirmam e participam da construção de sua própria subjetividade.

Mesmo assim, um caminho possível e eficiente para a identificação de significados positivos ou negativos atribuídos em relação às manifestações culturais dos alunos é através de práticas que possibilitem suas expressões. Nesse processo, a linguagem tem um papel ativo na construção da experiência e de significados. Como Peter McLaren afirma:

As vozes dos/das estudantes são codificadas em histórias e nas descrições vividas de suas vidas, que são retiradas de suas experiências diárias. Cada sociedade tem seu tesouro de histórias. No entanto, nem todas as histórias compartilham de um status similar e há histórias desvalorizadas dentro das margens da sociedade. As histórias que os/as estudantes trazem para a sala de aula, muitas vezes, refletem o espírito da comunidade, se não sua memória coletiva, e também os silêncios que demonstram seu inconsciente reprimido. (1998, p. 59).

É irrefutável, nesse processo, o poder gerador da linguagem de construir os significados que comunicamos, de interpretar, de nomear o mundo e refletir sobre seu próprio significado. Esses princípios reiteram a proposta de um sujeito ativo, capaz de utilizar a linguagem para a formação de sua consciência e de usá-la para interagir junto à sociedade através de sua atividade interacional.

Há um mundo muito vivo e atuante para além dos portões da escola e esse mundo é múltiplo, complexo, diverso e vai de encontro às concepções de universalidade. A escola é um espaço onde circulam diferentes culturas, nela estão presentes os diferentes tempos históricos que nem sempre correspondem às atuais mudanças da sociedade, diferentes espaços regionais com suas diferentes representações e também diferentes gerações. Diante desse cenário, é inevitável a constatação de que qualquer atitude impulsionada por um desejo de homogeneidade vai se deparar com a diversidade de seus sujeitos ativos (TURA, 1999, p. 100). Ainda de acordo com a autora, para se lidar com o heterogêneo na escola, cabe primeiro reconhecê-lo como produto de uma construção histórica que consagra diferentes formas de convivência, interações sociais, valores, saberes, costumes que são coerentes com práticas e significados construídos historicamente em diferentes contextos.

Nas escolas de Porto Velho, a heterogeneidade é uma característica marcante, pois ainda em decorrência de um processo imigratório e migratório numa mesma sala de aula há alunos oriundos de vários estados do Brasil, bem como, alunos que vieram do interior, há casos ainda de haver alunos vindos da Bolívia, alunos de origem indígena, ribeirinhos, em suma, há toda uma diversidade que precisa ser levada em consideração. Dentro dessa diversidade, o foco de interesse deste estudo está voltado à presença da cultura ribeirinha, seja ela representada pelo próprio ribeirinho, ou pelo aluno que mesmo morando no espaço urbano tem contato com as manifestações dessa cultura. Dessa forma, leva-se em consideração que existem várias comunidades ribeirinhas próximas ao espaço urbano, com isso, as escolas recebem muitos alunos oriundos desse contexto, originando desse princípio a necessidade de saber como que a cultura gerada numa comunidade ribeirinha se articula e se manifesta na escola urbana. Sua existência é reconhecida ou negada? Ela é pronunciada ou silenciada? O caminho escolhido para a obtenção de respostas para essas indagações foi através de práticas enunciativas, privilegiando a produção de texto como uma compreensão responsiva ativa dos alunos. Destaca-se, portanto, importância das concepções teóricas de Bakhtin para a fundamentação deste estudo, uma vez que seus princípios estão vinculados a uma realidade concebida por esse autor, como diversa, heterogênea, inacabada e dialógica.

Emerge desse contexto, a importância de uma educação descolonizadora como meio de promover uma transformação social em busca da igualdade e valorização do ser humano. Para assumir uma postura pós-colonial é fundamental estar consciente da individualidade de cada ser e ter respeito por sua cultura. Tal postura possibilita ao educador desenvolver práticas pedagógicas com base na afirmação dos conhecimentos locais dos estudantes, valorizando, assim, suas experiências. Indo ao encontro dessa perspectiva, o trabalho de Paulo Freire torna claro que uma pedagogia pós-colonial deve sempre estar atada, conceitualmente, politicamente e eticamente a uma pedagogia mais ampla de libertação. O desafio apresentado por esse autor e outros críticos pós-coloniais oferece novas possibilidades teóricas para tratar daquelas práticas casadas com o legado de um colonialismo, que tanto constroem diretamente ou são envolvidas nas relações sociais, que deixam o privilégio e a opressão vivos como forças ativas constituintes da vida diária (McLAREM, 1998).

O ideário de Paulo Freire funda-se numa compreensão do poder gerador da linguagem. Suas reflexões compartilham do pressuposto de que a linguagem tem um papel ativo na construção da experiência, na organização e legitimação das práticas sociais. Sob essa ótica, persiste a idéia de que as relações estabelecidas por meio da linguagem são marcadamente ideológicas, podendo criar laços de manipulação e coerção social. A superação dessa condição da linguagem está no exercício do diálogo, visto por esse autor como pronunciamento do mundo, criação coletiva, transformação de si e do mundo, contrariando práticas opressoras de silenciamento do homem e da sua cultura. Como afirma o autor:

A existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra (FREIRE, 1987, 78).

Nessa perspectiva, o silêncio é fruto da opressão que contribui para a formação de sujeitos que assimilam opressor, sentem-se inferiores, vítimas de uma cultura que procura tornar hegemônica a palavra, a ideologia e a concepção de mundo do opressor. A superação dessa condição ocorre quando “o excluído pode falar, defender seu discurso diante do outro e reconhecer-se em seu próprio discurso, assim como seus semelhantes também se reconhecerão” (NENEVÉ, 2005, p. 39).

É notório, portanto, que Paulo Freire aprofunda e estende o projeto de Bakhtin, pois também oferece a possibilidade para a organização de experiências pedagógicas em formas e

práticas sociais mais críticas e dialógicas. Giroux (1992) enfatiza em Paulo Freire, apenas a primazia do aspecto político, cujo fortalecimento é imprescindível para a luta coletiva por uma vida liberta da opressão ou exploração. Assim, predomina nesse autor, uma visão de linguagem e cultura na qual o diálogo e o significado são indissociáveis a um projeto social que privilegia o político. É com base nesses fundamentos que o trabalho de Paulo Freire, conforme argumenta Giroux, deve ser lido como um texto pós-colonial. O desafio apresentado por esse autor oferece novas possibilidades teóricas para tratar a autoridade os discursos daquelas práticas associadas com o legado de um colonialismo, que tanto constroem diretamente ou são envolvidos nas relações sociais, que deixam o privilégio e a opressão vivos, como forças ativas constituintes da vida diária dentro dos centros e das margens do poder.

Entre outros fatores, uma característica essencial que justifica a escolha desses dois autores para fundamentar esta pesquisa, é o fato de que ambos constroem modelos teóricos que trabalham com problemas baseados nas experiências concretas da vida diária. A visão de linguagem, de diálogo e de diferença empregada por esses autores contraria concepções totalizantes que se instauram num campo cultural onde o conhecimento, a linguagem e o poder estão interligados produzindo práticas historicamente específicas de regulação social. Emerge desse arcabouço teórico, a necessidade de se analisar como as experiências humanas são produzidas, contestadas e legitimadas dentro da dinâmica da sala de aula. Toda a análise realizada nesta pesquisa foi a partir de experiências humanas, ou seja, as experiências vivenciadas por alunos com a cultura ribeirinha. Possibilitar esses relatos é um caminho para saber como essas experiências culturais são produzidas.

Concebido numa ampla acepção, o diálogo configura-se, segundo Nenevé (2006), como proposta de se produzir espaços onde devem ser desafiadas relações sociais dominantes, ideologias e práticas que apaguem a voz do *outro*. Logo, são discutidas representações e práticas que desconhecem e marginalizam as diferenças culturais, impedindo que cada cultura mova-se num respeito mútuo. Metaforicamente associando o diálogo ao contexto das negociações culturais, Brandão explica que:

Antes de mais nada, viver uma cultura é conviver com e dentro do tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores, o desenho do bordado e o tecelão. Viver uma cultura é estabelecer em mim e com os outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da possibilidade da vida social. Ela não é a economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis (2002, p. 24).

Assim, a cultura constitui-se numa tessitura feita pelos homens entrelaçados num contínuo refazer. E nesse fazer humano, as culturas continuam sendo inúmeras entre os tempos da história e os espaços da geografia humana. Para esse processo de produção, Brandão (2002) apresenta como justificativa o fato do homem ser a única espécie que embora munida de um mesmo aparato biopsicológico, não produz um modo único de vida, ou mesmo maneiras de ser muito semelhantes, ao contrário, é capaz de gerar quase incontáveis formas de ser e de viver no interior de inúmeras variedades de tipos de culturas humanas.

Esse é o fator que concretamente torna inviável qualquer idéia de unicidade e homogeneidade cultural. Tais considerações reforçam a idéia de não se fazer sentido buscar conhecer o homem concebendo-o universal, bem como, contextualizá-lo numa cultura também que deva ser igual para todos. Seria uma forma de abstrair as condições culturais e sociais com as quais o homem estabelece relações. É com essas intenções, segundo Freire (1990) que em geral, os segmentos dominantes de qualquer sociedade falam de seus interesses particulares, de seus gostos, estilos de vida e os concebem como expressões concretas da nacionalidade. Por outro lado, os grupos subalternos, que não têm poder político e econômico, mas possuem seus próprios gostos e estilos de vida, não podem afirmá-los como expressões nacionais. Com isso, é privilégio dos que têm poder, generalizar e estabelecer que as características do seu grupo é que são consideradas representativas da cultura nacional. Assim, todas as características culturais pertencentes aos grupos subalternos são depreciadas por se desviarem dos padrões estabelecidos.

A pedagogia de origem freiriana propõe uma prática educativa que vai de encontro a todas as formas de opressão que negam ao homem o direito de ser mais. Nesse sentido, Paulo Freire afirma que “qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros” (1987, p. 79). É na busca de superar essas situações que se torna urgente, segundo o autor, a necessidade de todo educador reconhecer o sistema de relações opressivas, sua atuação na construção de significados e o lugar que nele ocupa.

Embora pelo viés da linguagem, esses princípios também podem ser encontrados nas concepções de Bakhtin que considera o uso eminentemente social e político da linguagem, ligado às formas como os indivíduos definem significados e constroem relações com o mundo através de um contínuo diálogo com os outros. Como teórico da diferença, do diálogo e da expressão multivariada, está presente no conjunto da obra desse autor, a ênfase da necessidade de se entender a constante luta entre os vários grupos a respeito da linguagem e do

significado. Nessa perspectiva, o autor também oferece subsídios a análise de como as pessoas concebem valores e operam a partir de diferentes níveis do discurso. De acordo com Giroux, há nessa proposta o significado pedagógico do diálogo crítico, considerado “como uma forma de criação, desde que o mesmo forneça o meio e dê significado às múltiplas vozes que constroem os textos constitutivos da vida diária e social” (1992, p. 81).

Nessa perspectiva, o discurso das culturas vividas também requer que os educadores considerem o sistema escolar como esfera política e cultural ativamente engajada na produção e na luta por expressão. Em muitos casos, conforme argumenta Giroux, a escola não permite que os estudantes de grupos subordinados explicitem seus problemas e suas experiências de vida por meio de suas próprias vozes, individuais e coletivas. Transcedendo esses limites, a linguagem revela-se indissociável da dinâmica da criação e da expressão. Logo, a linguagem é essencial na luta por expressão, pois é nela e através dela que os sujeitos, em contextos históricos sociais e culturais específicos, moldam seus valores e produzem significados.

CAPÍTULO IV

A COMPREENSÃO RESPONSIVA DA OBRA MENINO DO RIO DOCE SOB A ÓTICA DOS MENINOS DO RIO MADEIRA: ESTRATÉGIAS DE DESCOLONIZAÇÃO

Ao longo dos tempos, sempre houve um menino e um rio – e isto é certamente, um lugar-comum. Mas, quantos meninos foram além do rio? E quantos rios mostraram, através do menino, toda a vida e seus contrastes, toda uma civilização, seu passado e suas perspectivas?

Leandro Tocantins

A compreensão de um texto, independente de sua dimensão, implica, de acordo com Bakhtin (2000), uma atitude responsiva ativa. “Toda compreensão é prenhe de resposta” (p. 290). Assim, o leitor ao receber e compreender a significação lingüística de um texto, adota em relação a ele, uma postura responsiva que o leva a concordar ou discordar, total ou parcialmente, bem como, pode ainda adaptar ou completar sua significação. Sobre o livro, Bakhtin afirma que é “o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, comentado e criticado” (2006, p. 127). Nessa perspectiva, a significação não emana somente da obra, como também não está centralizada no leitor, mas ela é o efeito da interação entre ambos, se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. Compreender, portanto, é participar de um diálogo com o texto, conforme afirma Bakhtin:

O que foi ouvido (ou lido) e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte (ou leitor). O que acabamos de expor vale também para o discurso lido ou escrito. A compreensão responsiva é a fase inicial é preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução (2000, p. 291).

Assim, participar de um diálogo é dar continuidade à criação do interlocutor, multiplicando, com isso, a riqueza do já-dito e essa participação é tanto social quanto individual. Na leitura de uma obra, no momento em que o leitor coloca-se como participante do diálogo estabelecido em torno do texto, a compreensão, construída nessa interação, não

surge da sua subjetividade, mas está associada a outras compreensões, frutos de outras interações. Por outro lado, na participação desse diálogo, quando o leitor mobiliza o que foi lido dando uma resposta ativa, sua leitura é singular, pois nela foi empregada sua visão de mundo, que embora também tenha sido construída no social, ela tem a peculiaridade de ser constituída por elementos que essa visão considera significativos.

Logo, considerando o contexto sócio-cultural dos alunos participantes da pesquisa, o que se espera através dos textos produzidos por eles, é uma resposta ao que foi lido, que pode ser de identificação ou negação em relação à representação da cultura ribeirinha amazônica proposta pela obra. O que enriquecerá a análise será a identificação dos significados atribuídos a essa representação para que ela fosse aceita ou negada. Coerente com os princípios bakhtinianos de homem e de linguagem, esse aluno é concebido como agente em suas relações com a linguagem e assim, assume uma posição de destaque, organizador de discursos, que não se deixa simplesmente ser transpassado por outros discursos, mas tem consciência de identificar e fazer o alinhavo entre os diferentes diálogos. Posto que, a produção teórica de Bakhtin discute a linguagem na sua dimensão expressiva e histórica, ou seja, a linguagem é vista a partir de uma perspectiva de totalidade, integrada à vida humana.

É possível observar a partir dos textos produzidos que o aluno assumiu o papel de sujeito social, ativo e produtor de sentidos, pois nesse diálogo com a obra *Menino do rio doce*, ele não se apresentou como um mero repetidor de enunciados, limitando-se assim, apenas a reproduzir o texto lido. Sua atuação foi mais adiante, produziu um outro texto inserindo-se na temática da obra dialogando com seu contexto sócio-cultural. Embora tenha sido mencionado anteriormente, cabe destacar, neste momento, que estes textos passaram por um processo de reescrita no qual foram eliminadas as repetições, porém as idéias originais dos alunos mantiveram-se preservadas, conforme ilustra a seguinte narrativa:

Esse livro conta a história de um menino que mora perto do rio. Eu conheço a história de um menino que também mora perto do rio, só que é do rio Madeira. Era uma vez um garoto chamado João. Ele era muito sonhador e trabalhador também. João era muito pobre, mas sonhava um dia ter um barco. Ele morava do outro lado do rio, bem na beira. Quando João chegava da escola, ficava sentado no seu banquinho olhando para o rio, agradecendo tudo o que Deus fez. João ficava pensando em seu banquinho, será que um dia esse rio vai secar? Será que tudo isso irá acabar? João sempre sonhou ter seu próprio barco. João dizia também que as pessoas tinham muito preconceito, só porque ele morava na beira do rio. Ele não gostava de ser chamado de beiradeiro. Mas o pensamento dele era outro. As pessoas não sabiam como era bom dormir e acordar olhando para o rio. Elas não sabiam o que era sentar no seu banquinho e ficar imaginando sonhos.

(TEXTO A)

No diálogo instaurado a partir da leitura da obra *Menino do rio doce*, foi evocado o contexto sócio-cultural do qual o leitor faz parte. É possível identificar na narrativa que foi construída a partir desse diálogo, a presença marcante de elementos que fazem referências ao contexto regional local. Nesse espaço interacional entre livro e leitor, não prevaleceu apenas a voz do livro, como também não somente a voz do leitor, mas a partir de um contexto representado pela obra onde o menino do rio doce vive uma infância feliz, em perfeita harmonia com seu meio social, o leitor apresentou como compreensão responsiva uma narrativa que também representa um espaço ribeirinho onde o garoto João é feliz por viver em contato com a natureza, porém tem o lado real de ter que trabalhar e conviver com o preconceito e a idéia de ser estereotipado como beiradeiro.

Considerada a dimensão comunicativa, interativa, avaliativa, a palavra “beiradeiro” foi enunciada dentro de condições que a tornam um enunciado. Isso significa que esse enunciado implica muito mais do que aquilo que está incluído dentro dos fatores estritamente lingüísticos, mas solicita um olhar para outros elementos que o constituem. Assim, a forma como a narrativa foi construída, revela que “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2006, p. 125), logo não há enunciado isolado, todo enunciado é um elo de um encadeamento mais amplo e aberto. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado é apagar a profunda ligação que existe entre a linguagem e a vida.

Na narrativa são privilegiados elementos que caracterizam a particularidade de um meio social, bem como, estão relacionados a um processo de significação desse meio. Complementando a estrutura narrativa, foi criado um personagem e a ele atribuído um nome bastante comum, indicando tratar-se de um garoto sonhador como tantos outros, talvez o que o diferencia seja o sonho de ter seu próprio barco.

Dentro deste contexto regional, o barco representa um conectivo entre o homem e a vida amazônica. De acordo com Loureiro, “os barcos constituem um elemento de grande força na visualidade amazônica” (2001, p. 176). São verdadeiros centros de convivência cultural flutuante, servindo de espaço denso de trocas simbólicas durante as viagens diárias, elo com a capital do Estado. O rio e seu ciclo de águas é incorporado como dimensão fundamental na vida das comunidades ribeirinhas da Amazônia, por esse motivo, as embarcações, nessa região mapeada de rios, assumem as mais diferentes funções: de sobrevivência, transporte e lazer.

As embarcações representam admiravelmente a circulação integrada de bens e serviços adequados a uma terra entrecortada de rios. O barco também está ligado a um outro

significado que reforça sua dimensão estetizada, quando aparece como barco iluminado, na conversão simbólica das lendas. Segundo as lendas, em determinadas noites escuras a Boiúna, cobra-grande, transforma-se em navio iluminado maravilhando e assustando os moradores das margens dos rios. Essas representações fazem com que o barco na Amazônia esteja profundamente ligado ao imaginário nativo.

O contexto regional também é evocado quando o autor, em mais de um momento da narrativa, faz menção ao banquinho, um elemento constitutivo desse cenário, uma peça presente na frente de quase todas as casas, fincado na beira do barranco, num ponto estratégico de observação do rio e de tudo que passa sobre suas águas, como é possível observar nas fotos 1 e 9 do apêndice. Esse banquinho representa o ponto de espera, encontro, local de onde se vê o rio e a vida passarem. No texto, o banquinho era ponto de referência para o garoto contemplar o rio, alimentar seus sonhos e refletir sobre sua vida.

Por meio da narrativa, o autor também faz referência ao preconceito sofrido pelo personagem por morar na beira do rio e por isso, era chamado de “beiradeiro”. A respeito desse olhar negativo que recai sobre o caboclo da Amazônia, Loureiro afirma que os colonizadores “cunharam certas matrizes tendentes à desvalorização dessa sociedade concebida por essa linha de pensamento ideologicamente marcada, como sendo constituída por uma composição racial inferior, incapaz de sobressair no campo mais alto do pensamento” (2001, p. 41). Indo de encontro a essa ideologia, os estudos pós-coloniais têm contribuído para a reconstrução da subjetividade no espaço cultural sob a perspectiva de uma prática enunciativa, possibilitando a ressignificação do sujeito como agente e capaz de produzir uma ação reflexiva crítica e transformadora.

Como rejeição ao estereótipo de beiradeiro, a personagem utiliza a estratégia de mostrar o lado positivo de se viver em contato com a natureza, valorizando assim, o local onde vive. Nessa formulação, o personagem assume o papel de um sujeito descolonizado, destacado como agente, participativo e atuante no processo comunicativo que não se deixa simplesmente ser transpassado, mas faz o alinhado com as diferentes vozes envolvidas no processo. Assim, não assimila discursos que o vêem como inferior e que negam sua cultura, sua origem, mas assume uma postura descolonizada que contrapõe como estratégia o reconhecimento do seu valor como indivíduo, bem como a valorização da cultura da qual ele faz parte.

O enunciado sob essa perspectiva é uma posição assumida por um enunciador, logo, é um sentido. Seguindo essa lógica, Fiorin (2006) explica que os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades que implicam a utilização da linguagem na forma de

enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. No ambiente da escola onde foi realizado este estudo, uma forma de inferiorizar, ridicularizar o outro é chamá-lo de “beiradeiro”. Para não passarem por esse tipo de constrangimento, muitos alunos evitam falar do lugar onde moram, quando é nas margens do rio, ou negam o lugar onde nasceram quando esse lugar é uma das comunidades ribeirinhas. Foi surpreendentemente interessante perceber que por meio do diálogo instaurado entre leitor e obra, de forma espontânea, todo esse contexto sócio-cultural foi revelado.

Nesse sentido, Paulo Freire assinala a importância de afirmar as histórias que os alunos contam, pois são baseadas em suas próprias experiências. Na perspectiva desse autor, esta forma de garantia pode, eventualmente servir como guia para a prática libertadora. Tratam-se de histórias que muitas vezes refletem o espírito da comunidade, se não sua memória coletiva, e também os silêncios que demonstram seu inconsciente reprimido. Tais histórias necessitam ser faladas, ouvidas e afirmadas, mas também criticadas quando personificam, muitas vezes de forma inconsciente, o racismo, o sexismo ou antagonismos que oprimem os outros.

Todos esses aspectos evidenciam a narrativa como uma prática enunciativa impregnada da visão de mundo, mostrando de forma concreta o universo de seu autor: o que pensa, como pensa, como expressa esse pensamento e que diálogos estabelece com o real. A interação do leitor com a obra desencadeou um diálogo, cujos enunciados foram construídos em torno de um sentido de identificação entre o contexto ficcional e o contexto real de onde o leitor fala. Nesse sentido, Bakhtin (2006) traz a lume o fato de que os elementos históricos, sociais e lingüísticos atuam de forma discursiva no cerne da personalidade do indivíduo e se manifestam de forma dialógica em seus discursos, conforme revela a seguinte narrativa:

Eu achei essa história parecida comigo. Eu não moro na beira do rio, mas meu avô mora e nas férias eu vou pra casa dele. Bem na frente da casa do meu avô tem um rio imenso, o rio Madeira. Gosto muito daquela praia que fica no meio do rio quando ele está seco, gosto também de passear de canoa. Lá perto do sítio têm muitos pescadores. O rio é muito importante na vida daquela gente em tudo, para tudo ele serve: para se beber, tomar banho, lavar roupa, lavar louça. É do rio que meu avô tira o peixe, ele é pescador e sua família vive da pesca do rio. Às vezes tem muito peixe quando o rio está cheio, em época de seca aparecem praias, a água é muito baixa e a pesca é pouca.

(TEXTO B)

No conjunto de textos que compõe a amostra, é possível observar que mesmo aqueles que não moram próximos ao rio, afirmam desfrutar de uma vivência com esse contexto

através da convivência com pessoas que viveram ou vivem próximas ao rio. Mesmo que esse contato não seja permanente, ele é suficiente para que sejam revelados conhecimentos que são típicos da região a respeito das fases do rio e da sua importância para todos à sua margem. A atuação da personagem envia ao leitor uma identificação, tornando-se motivo suficiente para ele solidarizar-se com aquele mundo imaginário. O diálogo entre a obra e o leitor é tecido pela sedução que reside na familiaridade com o personagem. Sob a ótica do leitor, o personagem é igualmente agraciado por desfrutar das delícias de um lugar marcado pelo encantamento de um mundo ficcional. Nesse relato, o autor do texto apresenta aspectos comuns ao mundo real e ficcional. Os objetos os seres que compõem o mundo ficcional da obra, também estão presentes no seu mundo, desencadeando uma ação prazerosa de identificação.

O aspecto social tem relevância nessa narrativa construída em torno da relação de sobrevivência que as famílias ribeirinhas mantêm com o rio. Ao fazer referência à profissão de pescador do avô, o autor atribui a essa atividade o meio de sustento de toda família. No entanto, segundo esse mesmo olhar, é também do rio que emana um outro tipo de alimento, que dá prazer: a diversão. As “praias” que se formam no meio das águas no período da seca, bem como, os passeios de canoa, são motivos de diversão para os que desfrutam dessa convivência mais próxima com o rio. Dentro deste contexto regional, são experiências que marcam as férias e a fase da infância dos que habitam nas proximidades do rio.

No livro, o menino tinha o rio como seu melhor amigo. Ao recair a identificação sobre o personagem menino, criança como os leitores, instaura-se uma relação de complementaridade estabelecida pela representação de seu par. Nesse sentido, Bakhtin explica que:

O primeiro momento da minha atividade estética consiste em identificar-me com o outro: devo experimentar – ver e conhecer – o que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar, coincidir com ele [...]. devo assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive; faltará nesse horizonte, toda uma série de fatos que só são acessíveis a partir do lugar onde estou (2000, p. 45).

Os sentidos do cotidiano revelados no texto só foram possíveis porque a narradora fala de um lugar que possibilita experienciar tais vivências, seja de forma direta, através de sua própria vida, ou pelo contado indireto com esse mundo. Através do texto, é possível identificar um modo de vida condicionado ao ciclo da natureza. O período da cheia e da seca do rio regula em grande parte o cotidiano ribeirinho, tanto que o ritmo do seu trabalho de pesca é condicionado por esses ciclos. Dependendo do período, a pesca e a cultura da roça ficam em grande parte comprometidos. Dentro desse contexto, a explicação das ações

cotidianas tem um contorno poético de imensa riqueza inserido na relação do homem com a vida. Com isso, muitas das ações realizadas pelo homem são monitoradas pelo ritmo das vazantes e das enchentes dos rios que se configuram em marcadores do tempo e da vida na região. Logo, conforme pontua Loureiro (2001), o cotidiano do homem é regulado pelo movimento das águas.

O rio é ainda ambiente de encantamento de onde se originam os mitos e as lendas que enriquecem o imaginário simbólico e a diversidade cultural da região. Nesta perspectiva, o imaginário é concebido “como categoria de criação incessante e essencialmente (social-histórica e psíquica) de figuras, formas, imagens, a partir das quais é possível falar de alguma coisa” (PRAXE, 2004, 204). Entrelaçam-se na construção desse imaginário, múltiplos saberes que ultrapassam as possibilidades imediatas oferecidas pelo real. Por essa atitude imaginativa, o homem amazônico se comunica com a natureza de uma forma total, sem as delimitações classificatórias, sentindo-a como um mundo integrado pelo sentimento. A presença de elementos constitutivos desse imaginário simbólico que envolve os mitos e as lendas da região é observável na seguinte narrativa:

Era uma vez um menino sabido, ele gostava muito de pescar. Um dia ele saiu para pescar, jogou sua linha muito longe e amarrou num pedaço de pau e foi armar sua malhadeira. Armou a malhadeira e disse:

- Que Deus me ajude a pegar esse almoço!

E foi olhar a linha que ele tinha jogado muito longe. Aí, escutou um bebê chorar. Ele puxou a linha que vinha pesada, quando ele tirou fora da água era um filhote de boto. A mãe do boto saiu furiosa quando ouviu seu filhote chorar. Ela encantou o menino e ele gritou muito. Sua mãe correu para casa, arrumou uma bolsa e foi para Humaitá chamar um rezador. O menino passou três dias encantado. O rezador chegou e fez uma oração até que saiu o encanto. Fato real

(TEXTO C)

O conhecimento racional não é a única forma de reger as relações do homem com seu mundo. Sua capacidade de conhecê-lo também se vale da imaginação, da sensibilidade e do impulso imaginário. Loureiro explica que na Amazônia as pessoas ainda vêem seus deuses, convivem com seus mitos, personificam suas idéias e as coisas que admiram. A vida social ainda permanece impregnada do espírito da infância, no sentido de encontrar-se com a explicação poetizada e alegórica das coisas. Logo, procuram explicar o que não conhecem, descobrindo o mundo pelo estranhamento, alimentando o desejo de conhecer e desvendar o sentido das coisas em seu redor.

Nessa narrativa, o aluno faz referência a esse recurso através do encantamento e da figura do rezador², refletindo assim, o conhecimento e as experiências adquiridas no contexto do qual ele faz parte. A palavra rezador e malhadeira não fazem parte de repertório de outras crianças pertencentes a mesma faixa de idade desse aluno, revelando que ele transportou, através da linguagem uma situação ligada às especificidades do contexto cultural com o qual ele mantém contato. Inspirando-se em Bakhtin, Geraldi (1996) afirma que as palavras alheias vão perdendo suas origens, tornando-se palavras próprias que utilizamos para construir a compreensão de cada nova palavra e assim ininterruptamente. É nesse sentido que a linguagem é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como os sujeitos que somos. Nesse sentido, Bakhtin afirma:

A época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma e dão o tom; Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções etc. (2000, p. 313).

A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outros. Nessas relações, conforme explica Fiorin (2006), o sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Considerando que a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito, sob a perspectiva dialógica bakhtiniana é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é constituído de diferentes vozes.

Na perspectiva de Bakhtin (2006) o signo lingüístico é marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados, dessa forma, ele resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. No livro *Menino do rio doce*, Ziraldo destacou elementos constitutivos de um contexto como rio, canoa, remo, peixes, cobra etc. para compor a narrativa. Como atitude responsiva, motivado pela interação com a obra, o aluno utilizou na construção do seu enunciado, elementos que fazem parte do seu universo, ou de um universo do qual ele tem conhecimento como linha, boto, rezador, malhadeira. Logo, no texto foram revelados sentidos construídos no seu cotidiano, saberes dimensionados em uma construção simbólica, compreendidos como um modo de imaginar e representar e que permite identificar-se com o contexto criado.

² Praxe (2004), utiliza o termo para designar pessoas dotadas do poder de “benzer”, conhecem inúmeras rezas usadas para auxiliar no tratamento de doenças naturais e não naturais (sobrenaturais), ligadas à causas mágicas e entidades sobrenaturais, como: quebranto, ventre-caído, mal-olhado, panemeira.

As narrativas mostram que esses mitos e lendas são apreendidos na convivência familiar ou por meio de contatos com as comunidades ribeirinhas e são transmitidos como um saber cultural importante à confirmação de fatos supostamente ocorridos, mas que permanecem vivos no imaginário dessas comunidades. São saberes adquiridos pela experiência e transmitidos à comunidade pelos contadores mais velhos que adquirem com essa prática o respeito dos moradores do local, como é possível observar no seguinte relato:

Os moradores do Lago do Cuniã³ contam uma história muito assustadora. Lago do Cuniã significa índia bonita. No Cuniã tem muitas histórias que aconteceram com os pescadores e moradores. O meu avô, Cilo Pereira Neves, é o morador mais idoso do Cuniã. Ele conta histórias, como a do Boto Preto, da Matinta e outras histórias que não são inventadas por que todos os personagens ele já viu, por isso ele conta. Mas tem uma que chamou mais a atenção dos moradores do Cuniã, foi da índia que virou cobra. O meu avô conta que lá no Cuniã tinha uma aldeia de índios e o Cuniã seria uma reserva extrativista e os poderes, policiais foram no lago do Cuniã prender os índios e levaram para Porto Velho. Uma índia de cabelos grandes foi em rumo do rio e os seus cabelos enrolaram em um galho de uma árvore e ela começou a se transformar em uma enorme cobra. E nesse dia a mãe do meu avô estava no rio lavando roupa e viu a índia andando em direção ao rio. E vinte anos depois, os pescadores viram muitas e muitas vezes uma cobra. Ela está até hoje no lago do Cuniã e sempre os pescadores vêem ela. Eles não podem matar a cobra por que eles acreditam que o rio irá secar.

(TEXTO D)

No livro *Menino do rio doce*, Ziraldo faz menção à tradição oral falando sobre as histórias contadas para o menino sobre o rio. Dialogando com a obra, o aluno privilegia esse aspecto na construção de sua narrativa dando destaque à figura do contador de história, papel assumido por seu avô, o morador mais velho do Lago Cuniã, conhecedor de muitas histórias, detentor de muito conhecimento e experiências vividas no local, representando, portanto, aquele narrador que de acordo com Benjamim (1994, p. 2001) “retira da experiência o que conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”. Contudo, conforme denuncia o mesmo autor, seu ofício está em vias de extinção, pois é de uma prática que cada vez encontra menos espaço e adeptos na sociedade atual. Sobre essa perda, Benjamin afirma: “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas” (1994, p. 2005). Extingue-se assim, uma identidade cultural coletiva que transmite saberes, atitudes, valores por meio da cultura oral, construída a partir das narrações de histórias vividas pelos mais velhos, cuja vivência os possibilita adquirir uma sabedoria a ser transmitida às outras gerações.

³ O Lago Cuniã é localizado no baixo Madeira, distante entre seis a oito horas de barco da capital e abriga uma comunidade com o mesmo nome.

Esse relato evidencia que as histórias que tiveram origem nas comunidades ribeirinhas são trazidas para o contexto das escolas urbanas por meio dos alunos que têm um contato direto com essas comunidades. Assim, possibilitar o resgate dessas histórias seria uma forma de não permitir que elas sejam dizimadas, perdendo-se com isso, um referencial da cultura criada no contexto regional amazônico.

Nesse cenário do contexto regional, o rio atua como a matriz dos principais mitos narrados pelos alunos. O aluno evidencia em seu relato que a transmissão desses fatos está intimamente ligada à performance narrativa de sua avó que introduziu em sua vida as lendas da cobra-grande e do boto:

Lá perto de casa tem um rio chamado rio Madeira. Lá não tem cobra muito grande, mas tem muitos botos. Ao ler esse livro eu lembrei das histórias que a minha avó me contava e das coisas que aprendi com ela. Ele me disse que quando apareciam aquelas bolhas de água no rio era a cobra que respirava e, quando não passava barco nenhum mas vinham aquelas ondas também era a cobra grande. Ela contou que um dia um homem foi pescar e ficou muito apavorado porque sentiu que o rio estava muito agitado. De repente, a cobra apareceu e engoliu o homem. Minha avó também contava muitas histórias sobre o boto. No nosso rio tem muitos botos. Ela dizia que eles encantavam as pessoas. Ela via muita coisa da beira do barranco. Achei o livro muito legal por que ele fala da história de um menino que mora em frente do rio, eu também sou feliz por que moro perto do rio. Foi muito legal ler uma história que conta um pouco da minha.

(TEXTO E)

O testemunho do leitor sobre o livro reflete um conjunto de elementos que dialogam entre si. São linhas entrelaçadas entre a leitura do livro e a vivência do leitor, tecidas através das histórias ouvidas estabelecendo assim, um diálogo entre o real e o imaginário formando um tecido único: o texto. É possível inferir do depoimento do leitor, a possibilidade de ter sido a leitura a responsável pela imersão de suas experiências, de forma que ele reorganizou suas lembranças, reconstruindo suas memórias através de um imaginário criado pelas histórias contadas pelos mais velhos. Esse resgate da lembrança é mais uma expressão partilhada de um sentimento e de um modo de compreender e de se relacionar com o mundo.

As histórias contadas no seio familiar são as primeiras a instalarem-se na memória, no período da infância. Por esse caminho, recebe-se a visão do mundo sentido, antes de explicado, ou seja, do mundo ainda em estágio mágico. Essa pedagogia secular explica, de forma poética e fluída com as incertezas sugestivas do empirismo, o ambiente que rodeia o homem. São histórias que representam saberes construídos no entorno de uma cultura que evidencia a familiaridade que o homem mantém com a natureza, mais especificamente, com o

rio. Esse ato de contar põe a tona formas de vida e maneiras de significar o mundo que marcam o homem em um determinado espaço cultural.

Adotar como estratégia de descolonização o resgate das histórias de vida dos alunos para perceber novas perspectivas, é uma forma de tornar visível, no ambiente da sala de aula, os interesses, as convicções, perspectivas de vida e a realidade de cada aluno. Desconsiderar essa diversidade corresponde negar a multiplicidade de vozes que constituem a subjetividade de cada indivíduo, tirando-lhe o direito de compreender as tradições que herda de seu meio, sua linguagem, seu passado, enfim, sua cultura.

Nessa perspectiva, os estudos pós-coloniais contribuem para a educação no sentido de possibilitar o cruzamento de fronteiras, dismantelar uma única verdade estabelecida, recuperar vozes marginalizadas e avançar em direção à descolonização da educação (NENEVÉ, 2006, p. 143). A adoção de uma postura descolonizadora, torna possível converter uma experiência pedagógica em um convite a tornar visíveis as linguagens, os sonhos e os encontros que constituem as vidas dos alunos, possibilitando-lhes buscar novas palavras para dizer e escrever seu mundo, despertando-lhes a consciência de que sua cultura é rica, bela e não é inferior, impedindo, assim, que suas histórias sejam conduzidas ao silêncio. Em defesa desses princípios, Paulo Freire esclarece:

Respeitar esses valores, de que falo tanto, para ir mais além deles, jamais poderia significar dever ficar o educando ou a educadora aderida a eles, os saberes de experiências feitas. O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. Assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referências ao local de onde se veio (1993, p. 94).

Assim, o diálogo com outras formas de cultura, não impede que os alunos continuem narrando suas histórias vivenciadas no seu contexto cultural. Corresponde a essa proposta, um conceito de cultura dinâmico não se restringindo a costumes e tradição fixos, mas como a concebe Paulo Freire (2007) é a representação de experiências vividas no contexto de relações desiguais e dialéticas que diferentes grupos estabelecem em uma determinada sociedade e em um momento concreto da história. É ainda uma forma de produção que ajuda aos atores humanos, por meio da utilização da linguagem, a transformar a sociedade, bem como tornar possível o fazer inventivo e o ato de representar com a imaginação o mundo, a natureza e a cultura.

Invariavelmente, a maioria das narrativas produzidas pelos alunos apresentava como personagem principal o boto, descrito como um ser encantado que pode se transformar em

seres humanos, belos rapazes vestidos de branco. Devido a essa semelhança foi necessário escolher apenas uma narrativa, que apresentasse essa temática, para constar no corpus desta dissertação:

Era uma vez uma casa que ficava na beira do rio Madeira e na casa morava uma menina muito bonita. Um dia a menina foi lavar roupa na beira do rio. De repente apareceu um boto. A menina ficou apavorada e saiu correndo para a sua casa. No dia seguinte, perto da casa da menina ia ter um baile. A menina comprou um lindo vestido branco. Ao chegar à noite, a menina foi para o seu quarto para vestir o seu lindo vestido branco. Ao chegar no baile, ela avista um lindo rapaz vestido todo de branco. Ela não parava de olhar para o lindo rapaz. O rapaz foi se aproximando da menina, ela também foi se aproximando dele. De repente eles saíram correndo e caíram no rio. Lá na frente boiaram dois botos.

(TEXTO F)

Por meio dos enunciados produzidos no espaço interacional instaurado entre os alunos e o livro *Menino do rio doce*, foram revelados sentidos culturalmente construídos, evidenciando que é “a situação mais imediata e o meio social mais amplo que determinam completamente a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2006, p. 117). Quando na obra Ziraldo faz menção ao fato de que o menino escutava as histórias do rio, a situação social mais imediata que constituísse uma compreensão responsiva dos alunos a esse enunciado, foi fazer referência aos mitos e as lendas que lhes foram contados no contato com o espaço ribeirinho ou mesmo no espaço urbano, mas que certamente chegam até a sala de aula e podem ser revelados por meio de práticas de linguagem norteadas por uma teoria da linguagem que a considere em sua dimensão enunciativa.

Emerge dessa proposta, uma concepção de linguagem que vai para além de vê-la como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, pois a concebe como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal. Nesse contexto fica mais fácil perceber que a proposta de Bakhtin consistia em não considerar os sujeitos apenas como seres biológicos, nem apenas como seres empíricos, mas consiste em uma proposta que implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito. Logo, constitutivo do pensamento desse autor, a idéia de que não se pode perceber e estudar o sujeito como se fosse uma coisa, já que ele não pode permanecer sujeito não tendo voz.

Nos próximos relatos, há uma visão do rio como referência para as experiências cotidianas. São relatos de alunos que vivenciam esse contato no seu dia-a-dia, pois moram nos bairros próximos às margens do rio Madeira e como os demais, também convivem de forma híbrida com os mitos e lendas da região:

Eu acho que essa história tem alguma coisa a ver com o rio Madeira, eu não falo do menino que sentia fazer parte do rio, mas sim das histórias e lendas que contam sobre o rio. Eu já escutei muitas pessoas contando histórias sobre o boto, os peixes e até dessa misteriosa e enorme cobra e que dizem estar no meio do rio. Também fala que quando essa cobra sair do fundo das águas e sair para a terra, o rio vai secar. Mas um dia me veio na memória. Eu moro numa casa do lado rio, no Triângulo e nesse tempo o rio estava cheio, mas as águas ainda não tinham chegado de baixo de casa, eu estava com meu irmão, dentro de casa assistindo televisão, então nós ouvimos uma zuada do rio batendo e quebrando os barrancos e nós não ouvimos a zuada de nenhum barco passar e nada naquele instante tinha passado e o tempo estava calmo. Eu não sei o que fez aquilo, mas me assustou muito. Desculpe por está falando só do rio Madeira, mas eu não conheço nenhum a mais.

(TEXTO G)

A representação da leitura através do testemunho dos alunos apresenta, mesmo que parcialmente, uma dimensão singular da história pessoal de cada indivíduo. É perceptível que a experiência desvelada com a leitura não ocorre de forma linear e idêntica para todos, pois há a interferência de fatores históricos e sociais nesse processo. A história de vida dos leitores está imbricada nessa apreensão, fazendo com que o leitor aproxime o texto a sua experiência, mostrando que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial. É que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2006, p. 99).

Mediante essa aproximação, realidade e imaginação adquirem igual importância, onde se cruzam, nesse entre-lugar, linhas narrativas diferentes, desde a que se volta para o real direcionando um olhar crítico, até a indefinição de fronteiras entre a realidade e a imaginação. Nesse testemunho, a narradora reconhece saber das histórias e lendas sobre o rio, mas assume uma posição de distanciamento, mesmo quando menciona um acontecimento para o qual não encontra uma explicação, a responsabilidade pelo fato ocorrido não é atribuída a nenhum mito. Isso revela que embora as vivências cotidianas sofram, a todo momento, influências de processos de mudanças socioculturais, principalmente em função de um processo de globalização, é possível criar um espaço de negociação com outras culturas, onde não haja uma assimilação total e a perda completa de traços culturais, tradições, linguagens e histórias, mas se construa um espaço constituído de culturas híbridas, como se revela no relato seguinte:

Eu achei muito interessante essa história é um pouco da nossa vida. O rio Madeira faz parte da nossa história, tem muita gente que mora lá e conhece as histórias do rio muito bem. Eu acho que as pessoas são muito felizes por morar lá, sabem tudo do rio, as lendas. Tem muita coisa lá, a trilha do trem é perto de lá. Muitas pessoas da escola moram lá. Eu também moro perto do rio, às vezes eu fico pensando como o rio foi feito. Eu aprendi a escutar as lendas do rio, as histórias que as pessoas contavam do rio. O livro também fala das lendas, todo mundo que mora perto do rio sabe delas. A cobra que tem na história eu já ouvi falar que no rio Madeira tem uma maior de vinte metros, que ela não anda, os peixes que alimentam ela, mas é lenda claro, não existe cobra maior que vinte metros.

(TEXTO H)

A vida desfrutada pela personagem no mundo ficcional torna-se um espelho no qual os leitores gostariam de mirar-se, encontrar-se. Impossibilitados de transcender o mundo real, os leitores redimensionam pela ficção a sua relação com o outro. Porém a percepção de mundo do leitor está vinculada ao seu momento histórico. Dessa forma, o mundo ficcional encontra eco em sua experiência com o mundo real. São evocados para complementar esse cenário, elementos também importantes na formação do contexto histórico-cultural do qual o leitor faz parte, como a trilha do trem, conforme visualiza a foto 11 do apêndice. O diálogo, gerado na interação do leitor com a obra, propiciou uma reorganização de suas percepções do mundo, possibilitando-o reagir e interrogar acerca de questões sociais. Com uma nova ordenação de suas experiências existenciais, foi formando outras teias de muitos significados, dentre eles a importância da preservação do rio para a manutenção do equilíbrio ambiental como legado para as futuras gerações:

Eu achei ótimo nesse livro as lendas e a amizade do menino com o rio, por que no mundo tem gente que nem sabe que existe o rio. No livro a água do rio é azul, mas a água do nosso rio não é azul por que ele é poluído, não se pode nem tomar banho que dá doença. No mundo está arriscado daqui a trinta anos não existir mais água potável. E como vão ficar nossos netos, bisnetos sem água potável? É por isso que eu queria que o rio Madeira fosse igual ao da história. Eu conheço uma família que mora na beira do rio, eles são legais e felizes, mas fazem coisas que são muito ruins para o rio, jogam lixo e ele fica poluído. Isso é ruim.

(TEXTO I)

O leitor revela sua existência em um espaço social e em um momento histórico, logo sua voz expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social. Nesse relato manifesta uma certa decepção ao comparar a relação das pessoas com o rio. Suas expectativas são contrárias quando ele caracteriza o comportamento das pessoas como “ruim”, revelando assim, uma preocupação com a preservação do meio ambiente, mais especificamente com o rio. Mediante essa postura, há o posicionamento de um sujeito que não vive à margem da história, mas revela estar inserido num contexto social, onde as pessoas

mesmo em contato com a natureza, não atendem aos muitos apelos discursivos de preservação. Assim, o texto, esse enunciado concreto, demonstra um diálogo direto com o momento histórico em que se situa, o que lhe possibilita interagir com os destinatários, fazendo circular discursos que os constituem e os atingem em sua cidadania.

É nessa perspectiva que Paulo Freire fala do processo dos educandos decodificar representações de sua situação existencial, atentado para o fato de que despertar a consciência do lugar onde se vive é um desafio que os encoraja a examinar as margens que os confinam. É somente como seres conscientes que esses educandos serão capazes de realizar a complexa operação de “simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem” (2007, p. 77).

De um modo geral, os relatos são reveladores do lugar, carregam as marcas da memória de seus autores, das suas relações familiares e das histórias de suas vidas. Por meio dos textos, os alunos criaram imagens de si e do lugar onde vivem, revelaram saberes entendidos como dimensão cognitiva de sua cultura, entendida como algo inerente à existência humana e ao processo de criação de mundos, constituindo-se num complexo simbólico, através do qual a vida social é possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma compreensão ativa não renuncia a si mesma, ao seu próprio lugar, e nada esquece. O importante no ato de compreensão é a exotopia do compreendente no tempo, no espaço, na cultura, a respeito do que ele quer compreender.

Bakhtin

As mudanças trazidas pelas transformações sócio-históricas das últimas décadas afetaram o modo como as pessoas passaram a se representar nas sociedades modernas. O homem cada vez mais se afasta de suas necessidades essenciais em troca de necessidades fabricadas pela sociedade de consumo ocasionando um certo esvaziamento e distanciamento do homem e dos outros homens.

A legitimação da cultura regional está perdendo seus elementos identificadores. Na Amazônia, em decorrência dos processos migratórios essa perda ocorre de forma acelerada. Muitos dos projetos criados considerados como modelo para o desenvolvimento da região, caracterizam-se mais numa espécie de modernização às avessas, pois de certa forma agravam as desigualdades e os desequilíbrios regionais, muitas vezes provocam a expulsão e o deslocamento de famílias e com isso, a população cabocla é forçada a migrar, deixando para trás seu lugar de convivência secular, de realidades e signos, perdendo assim, seus elementos identificadores.

Muitas dessas propostas de desenvolvimento e modernidade ignoram a diversidade das populações tradicionais, de sua cultura, seus mitos e a diversidade dos ecossistemas da região. Tendem a menosprezar a cultura dos caboclos, dos índios, das comunidades negras, como sendo simplesmente expressões ingênuas, primitivas, pobres, próprias de um tempo social que deve ser substituído. Consideram ainda que essa espécie de substituição cultural não significa nenhuma perda, pelo contrário, abandonar a cultura da terra representa espírito de renovação, modernidade, civilização. Muitas dessas propostas são imbuídas de uma visão clara ou disfarçada da ideologia colonizadora cujos reflexos se estendem em todos os setores sociais.

A tentativa de resgate cultural não representa a manutenção tradicionalista de uma cultura do passado, mas a necessidade dessa cultura como expressão de um presente histórico e que pode manter-se como processo, realizando suas trocas simbólicas com outras culturas,

sem mutilações, substituições ou apagamento, mas permanecendo respeitada no ethos que a constitui.

São muitos os fatores que contribuem para a dissolvência e apagamento da cultura local. Junto com esses fatores, está a disseminação da idéia de que Rondônia não tem uma cultura própria, refletindo a idéia de que o colonizado não tem cultura. No entanto, os textos produzidos pelos alunos mostraram elementos identificadores da cultura criada pelo caboclo-ribeirinho. Evidenciaram que ainda existe uma cultura que predomina a motivação de origem ribeirinha e está influenciada em primeira instância pela cultura do caboclo. Logo, o resgate da cultura local por meio das histórias de vida dos alunos, configura-se numa estratégia descolonizadora, no sentido de não se deixar apagar nossa história, nossa cultura, nossa subjetividade.

Diante desse cenário, urge a construção de referenciais teórico-metodológicos que auxiliem a compreensão do universo amazônico em suas múltiplas relações, aliada à valorização do homem e da cultura regional. Coerente com esses anseios, uma educação descolonizadora visa desconstruir estruturas ideológicas que alimentam a dominação e a opressão na sociedade, buscando promover a humanização e a liberdade de todos envolvidos no processo. Nessa perspectiva, desenvolve a criticidade necessária para analisar a realidade a fim de que o oprimido reconheça-se como tal e passe a lutar pela realização das transformações sociais.

Nesse sentido, toda prática educativa que promover uma transformação social em busca da igualdade e valorização do homem, configura-se numa estratégia descolonizadora, cujo princípio de liberdade parte da valorização dos saberes locais. Utilizar palavras geradoras do contexto sócio-cultural do educando, afirmando seus conhecimentos locais, valorizando suas experiências, permitindo-lhe narrar suas próprias histórias, é uma eficiente estratégia para o desenvolvimento de um olhar crítico em relação à realidade que se encontra.

Nessa perspectiva, o ambiente escolar é o lugar onde deveria haver, por excelência, a oportunidade de acolher e enriquecer manifestações da cultura regional seja através da linguagem oral, escrita ou de outras formas de expressão. Contudo, torna-se necessário restaurar a dimensão enunciativa da linguagem na escola, pois talvez ela seja um dos poucos espaços que têm a possibilidade de recuperar a historicidade, promover a troca na interlocução e no intercâmbio de experiências, bem como possibilitar a crítica e a reflexão resgatando assim, a valorização do homem. Essa concepção é norteadada pelo princípio de que as diversas manifestações culturais da vida em sociedade são marcadas por traços que as

singularizam e são expressos pela linguagem. Assim, a linguagem, na sua dimensão enunciativa, pode ser utilizada como uma estratégia descolonizadora.

Neste estudo, propus-me a desvelar os sentidos produzidos nos enunciados dos alunos em diálogo com a obra *Menino do rio doce*. Nos textos produzidos os alunos manifestaram diferentes posicionamentos evidenciando suas relações com o contexto sócio-cultural onde vivem, mostraram saberes, práticas e vivências que se configuram em sentidos culturalmente construídos no contexto da cultura regional.

Dentre esses sentidos, há o construído negativamente em torno do homem que habita as margens do rio, sob uma classificação pejorativa, é denominado de beiradeiro. Tal denominação está imbuída de uma visão colonizadora lançada sobre o homem da Amazônia, cujos vestígios ainda estão presentes nas diversas situações da sociedade atual, de uma forma mais específica, no ambiente escolar, tanto no relacionamento entre alunos como por meio de suas práticas enunciativas sobre o contexto onde vivem.

No entanto, mesmo diante dessa visão negativa, apresentada por pessoas com visão colonialista, os alunos não negaram suas origens, bem como demonstraram identificar-se com a cultura gerada no espaço ribeirinho. Com isso, alguns evidenciaram compartilhar de dois mundos: o da cidade e o da comunidade ribeirinha com a qual mantêm contato. Numa visão mais ampla, esses alunos demonstraram ainda que o mais importante não é ter conhecimento dos estereótipos imbuídos de preconceitos criados em torno do homem e da região amazônicos, mas saber qual postura assumir diante deles, neste caso, a opção foi a de não aceitação por meio de uma postura descolonizada de valorização das origens e da cultura local.

Outros textos privilegiaram os mitos e as lendas e descreveram o universo mítico que os envolve. Os alunos revelaram em seus enunciados que a aquisição desse conhecimento ocorreu por meio das histórias contadas por seus familiares. Dentro dessa perspectiva de abordagem, o rio representa o lugar de encantaria e mistério. Os seres que nele habitam são dotados de poderes e causam temor. É o caso do mito da cobra-grande. Outros, como o boto, têm a capacidade de encantar e se metamorfosear em homem. Quando fazem referência a essas histórias os alunos não atribuem a elas um sentido de verdade, mas destacam que essas lendas existem, foram-lhes contadas e, portanto, representam uma parte da cultura da qual eles fazem parte.

Nesse diálogo, foram ainda produzidos textos cujos autores relataram experiências vivenciadas nos lugares onde moram, nos bairros localizados próximos às margens do rio Madeira. Tratam-se de experiências que vão desde aventuras desfrutadas devido a essa

proximidade com o rio, até o incômodo sofrido devido às cheias. Fazem menção às histórias que ainda lhes são contadas sobre o rio, falam de pescarias, enfim, demonstram identificar-se com um universo que tem como referência o rio Madeira. Surge daí a compreensão de que as subjetividades dos alunos são desenvolvidas por uma gama de discursos e podem somente ser entendidas dentro de um processo de interação social que transfere a energia de uma situação de vida para a prática enunciativa.

Os enunciados produzidos no diálogo com a referida obra, revelaram sentidos construídos a partir da relação do homem com o rio neste contexto regional, bem como os significados produzidos em torno de cada elemento constitutivo dessa cultura. Esse conjunto de produção expressa a visão de mundo que reflete uma existência situada em um entre-lugar: o urbano e o ribeirinho. Contudo essa existência não é isolada, muito menos desvinculada de outras culturas, mas de forma híbrida se enriquecem se renovam e se transformam sem que para isso haja a perda de seus referenciais.

Todas essas representações são trazidas para a sala de aula e podem ser valorizadas nas práticas enunciativas dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto para que essas práticas verdadeiramente aconteçam torna-se necessário a adoção de uma concepção de linguagem na sua dimensão enunciativa e histórica, ou seja, numa perspectiva de totalidade integrada à vida humana, onde o aluno seja um sujeito social, ativo e produtor de sentido.

Associada a esse posicionamento, é fundamental também uma postura descolonizadora diante das diferentes representações culturais dos alunos. Sob essa ótica, suas experiências e histórias de vidas são pronunciadas e se tornam constitutivas da realidade social. A confirmação do capital cultural que dá significado às vidas dos alunos é o primeiro passo para estabelecer as condições pedagógicas nas quais eles se expressam e pronunciam seu mundo. É nessa perspectiva que se torna possível criar condições pedagógicas necessárias para se trabalhar criticamente as linguagens, os sonhos, os valores e as descobertas daqueles cujas histórias são, muitas vezes, silenciadas.

Por meio da análise das narrativas, foi possível visualizar as linhas que entrelaçam as histórias tecidas pelos alunos. Metaforicamente, como num ato de fiar, tecer e bordar, foram criando a si mesmos, fazendo sua própria história, criando seu próprio sentido. Assim as narrativas se constroem como resultado de um trabalho individual, contudo, ele se insere numa densa linhagem, de linhas entrelaçadas por experiências diversas, por muitas histórias, tecidas com diferentes fios.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nair Gurgel; TEZZARI, Neuza dos Santos (orgs.). **Cultura, leitura e linguagem: discursos de letramentos**. Porto Velho/RO: EDUFRO, 2007.

BACHLARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BARROS, Diana Luz P. A comunicação humana. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Lingüística**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A. **Diálogos com Bakhtin**. 4 ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

BARROS, Diana Luz P.; FIORIN, José L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Editora da USP, 2003.

BELLUZZO, Ana Maria. A propósito d' O Brasil dos viajantes. **Revista USP** n° 30. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, junho/julho/agosto de 1996, p. 8-19.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

BOOTH, W. ; COLOMB, G.; WILLIAMS, J. **A arte da pesquisa**. Trad. Henrique Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: contexto, 2005.

_____. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido.** 2 ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2005.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como Cultura.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002.

BUENO, Magali Franco. **O imaginário brasileiro sobre a Amazônia: uma leitura por meio dos discursos dos viajantes, do Estado, dos livros didáticos de Geografia e da mídia impressa.** Dissertação. Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.

CARBONI, Florence. **A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Bakhtin.** Trad. J. Guisburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CUNHA, Euclides da. **Um paraíso perdido** – ensaios, estudos e pronunciamentos sobre a Amazônia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** Campinas/SP: Pontes, 1987.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade.** Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

FANON, Frantz. **Sobre a cultura nacional.** In: Os Condenados da Terra. Editora da UFSF, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. TEZZA, Cristóvão (orgs.). **Diálogos com Bakhtin.** 4 ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade.** 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação e mudança.** 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora SIM Tia NÃO** – Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura da palavra leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística I: Objetos teóricos.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Linguagem e ideologia.** 8 ed. São Paulo: Ática, 2007.

FRAXE, Therezinha de Jesus P. **Cultura cabocla-ribeirinha: Mitos, lendas e transculturalidade.** São Paulo: Annablume, 2004.

GASPAR, Nádea Regina. Língua, linguagem, texto e discurso. In: NAVARRO, Pedro (org.). **Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos.** São Carlos: Claraluz, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** São Paulo: Copright, 1989.

_____. **O saber local.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas/SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. **O texto na sala de aula.** 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de Passagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural.** 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1992.

GONÇALVES, Maria A. Rezende (org.). **Educação e Cultura: Pensando em cidadania.** Rio de Janeiro: Quartel, 1999.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. São Paulo, SP: Marco Zero, 1994.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1999.

LEMOS, M. T. Brittes (org.). **A colonização do imaginário e a construção da identidade**. In: Memória e construção de identidades. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

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

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: Sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

McLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (orgs.). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato de colonizador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

NENEVÉ, Miguel. Olhares sobre a Amazônia – Looking at the Amazon. **O olhar do Norte Americano sobre a Amazônia na década de 90**. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

_____. Teoria do Pós-Colonialismo e algumas contribuições para a educação. In: CANADART: **Revista do Núcleo de Estudos Canadenses da Universidade do Estado da Bahia**. V 13. Salvador: UNEB, 2006.

NENEVÉ, Miguel; PROENÇA, Marilene. **Educação e diversidade: Interfaces Brasil Canadá**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilce; MOTA NETO, João. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, Ivanilde (Org.) **Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à Vista**. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1990.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: língua portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

PORRO, Antônio. **O povo das águas: ensaios de etno-história amazônica**. RJ: Vozes, 1995.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação**. Trad. Jézio Gutierrez. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

ROCHA, Eliomar Rodrigues. **Microfísicas do imperialismo: A Amazônia da década de 80 em relatos de viagem**. Dissertação. Universidade Federal do Acre, 2007.

RODRIGUES, Carmem Izabel. Caboclos na Amazônia: A identidade na diferença. **Novos Cadernos NAEA**. Pará, V. 9, n 1, p. 119-130, junho 2006.

SAID, Edward. **Humanismo e crítica democrática**. Trad. Rosana Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: companhia das Letras, 1990.

SANDRONI, Laura Constância. Aspectos da literatura infantil no Brasil. Brasília: Mec, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. **Produção de linguagem e ideologia**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, João Bosco. Introdução aos estudos bakhtinianos. In: **Teorias Linguísticas: Problemas contemporâneos**. Uberlândia: EDUFU, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7 ed. Petrópolis/RJ. Vozes, 2007.

SILVEIRA, Sirlei. **Amazônia: paraíso versus inferno**. Disponível em: < <http://geografia.ufmt.br/eventos/engeo2004/mesas/seminario002.htm> > Acesso em: 10 maio 2008.

STAM, Robert. **Bakhtin: da teoria literária á cultura de massa**. São Paulo: Ática, 2000.

TWAIN, Mark. **Teh Advetnrues of Hucleberry Finn**. Los Angels: Ralph Cohen, 1965.

TURA, Maria de Lourdes. Escola, homogeneidade e diversidade cultural. In: GONÇALVES. M. A.(org.). **Educação e Cultura: pensando em Cidadania**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.

XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs.). **Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística**. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005.

ZIRALDO. **Menino do rio doce**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.

ANEXOS – Textos

Esse livro conta a história de um menino que também mora perto do rio, só que é do rio Madeira. Era uma vez um garoto chamado João. Ele era muito sonhador e trabalhador também. João era muito pobre, mas sonhou um dia ter um barco. Ele morava do outro lado do rio, bem na beira. Quando João chegava na escola, ficava sentado no seu banquinho olhando para o rio, agradecendo tudo o que Deus fez. João ficava pensando em seu banquinho, será que um dia esse rio vai secar? Será que tudo isso vai acabar? João sempre sonhou ter seu próprio barco. João dizia também que as pessoas tinham muito preconceito, só porque ele morava na beira do rio. Ele não gostava de ser chamado de beirado. Mas o pensamento dele era outro. As pessoas não sabiam como era bom dormir e acordar olhando para o rio. Eles não sabiam o que era sentar no seu banquinho e ficar imaginando sonhos.

Ricardo
Z

Eu achei essa história parecida comigo. Eu não moro na beira do rio, mas meu avô mora e nas férias eu vou pra casa dele. Bem na frente da casa do meu avô tem um rio imenso, o rio Madeira. Gosto muito daquela praia que fica no meio do rio quando ele está seco, gosto também de passear de canoa. Lá perto do sítio têm muitos pescadores. O rio é muito importante na vida daquela gente em tudo, para tudo ele serve: para se beber, tomar banho, lavar roupa, lavar louça. É do rio que meu avô tira o peixe, ele é pescador e sua família vive da pesca do rio. Algumas vezes tem muito peixe quando o rio está cheio, em época de seca aparecem praias, a água é muito baixa e a pesca é pouca.

Flávia

Era uma vez um menino sabido, ele gostava muito de pescar. Um dia ele saiu para pescar, jogou sua linha muito longe e amarrou num pedaço de pau e foi armar sua malhadeira. Amou a malhadeira e disse: - Que Deus me ajude a pegar esse almoço!

E foi olhar a linha que ele tinha jogado muito longe. Ai, escutou um bebê chorar. Ele piscou a linha que vinha pesada, quando ele tirou fora da água era um filhote de boto. A mãe do boto saiu furiosa quando ouviu seu filhote chorar. Ela encantou o menino e ele gritou muito. Sua mãe correu para casa, arrumou uma bolsa e foi para Humaitá chamar um rezador. O menino passou três dias encantado. O rezador chegou e fez uma oração até que saiu o encanto. Fato real. Joaquim

Os moradores do lago de Curiã contam uma história muito assustadora. Lago de Curiã significa índia bonita. No Curiã tem muitas histórias que aconteceram com os pescadores e moradores. O meu avô, Cilo Pereira Neves, é o morador mais idoso do Curiã. Ele conta histórias, como a do Içete Preto, da Mativota e outras histórias que não são inventadas porque todos os personagens ele já viu, por isso ele conta. Mas tem uma que me chamou mais a atenção dos moradores do Curiã, foi da índia que virou cobra. O meu avô conta que lá no Curiã tinha uma aldeia de índios e o Curiã seria uma reserva etnoturística e os poderes, policiais foram no lago de Curiã prender os índios e levaram para Porto Velho. Uma índia de cabelos grandes foi em rumo do rio e os seus cabelos enrolaram em um galho de uma árvore e ela começou a se transformar em uma enorme cobra.

É nesse dia a mãe do meu avô estava no rio lavando roupa e viu a índia andando em direção ao rio. E vinte anos depois, os pescadores viram muitas e muitas vezes uma cobra. Ela está até hoje no lago de Curiã e sempre os pescadores vêem ela. Eles não podem matar a cobra porque eles acreditam que a rio irá secar.

Matheus Neves

lá perto de casa tem um rio chamado rio Madureira lá não tem cobra muito grande, mas tem muitos botos. Ao ler esse livro eu lembrei das histórias que a minha avó me contava e das coisas que aprendi com ela. Ela me disse que quando aparecem aquelas bolhas de água no rio é a cobra grande respirando, quando não passa na barca nenhum mas um dia aquelas ondas também era a cobra grande. Ela contou que um dia um homem foi pescar e ficou muito apavorado porque sentiu que o rio estava muito agitado. De repente a cobra apareceu e engoliu o homem. Minha avó também contava muitas histórias sobre o boto. No nosso rio tem muitos botos. Ela dizia que eles incomodam as pessoas. Ela via muita coisa do rio de barragem. Achei o livro muito legal porque ele fala do histórico de um menino que mora em frente do rio, eu também sou feliz porque moro perto do rio. Foi muito legal ler uma história que conta um pouco do mundo

Sam Carlos

Era uma vez uma casa que ficava na beira do rio Madeira e na casa morava uma menina muito bonita. Um dia a menina foi lavar roupa na beira do rio. De repente apareceu um boto. A menina ficou apavorada e saiu correndo para a sua casa. No dia seguinte, perto da casa da menina ia ter um baile. A menina comprou um lindo vestido branco. Ao chegar à noite, a menina foi para o seu quarto para vestir o seu lindo vestido branco. Ao chegar no baile, ela avista um lindo rapaz vestido todo de branco. Ela não parava de olhar para o lindo rapaz. O rapaz foi se aproximando da menina, ela também foi se aproximando dele. De repente eles saíram correndo e caíram no rio. Lá na frente boiaram dois botos.

Lidiane

Eu acho que essa história tem alguma coisa a ver com o rio Madeira, eu não falo de menino que sentia fazer parte do rio, mas sim das histórias e lendas que contam sobre o rio. Eu já escutei muitas pessoas contando histórias sobre o boto, os peixes e até dessa misteriosa e enorme cobra que dizem estar no meio do rio. Também fala que essa cobra sai do fundo das águas e sai para a terra, e o rio vai secar. Mas um dia me veio na memória. Eu morei numa casa do lado do rio, no Triângulo e nesse tempo o rio estava cheio, mas as águas ainda não tinham chegado de baixo de casa, eu estava com meu irmão, dentro de casa assistindo televisão, então nós ouvimos uma queda do rio batendo e quebrando os barcos e nós não ouvimos a queda de nenhum barco passar e nada naquele instante tinha passado e o tempo estava calmo. Eu não sei o que fez aquilo, mas me assustou muito. Desculpe por está falando só do rio Madeira, mas eu não conheço nenhum a mais.

Isisondrea

Eu achei muito interessante essa história é um pouco da nossa vida. O Rio Madeira faz parte da nossa história, tem muita gente que mora lá e conhece os histórias do rio muito bem. Eu acho que as pessoas são muito felizes por morar lá, sabem tudo do rio, as lendas. Tem muita coisa lá, a trilha do trem é perto de lá. Muitas pessoas da escola moram lá. Eu também moro perto do rio, as vezes eu fico pensando como o rio foi feito. Eu aprendi a contar as lendas do rio, as histórias que as pessoas contam do rio. O livro também fala das lendas, todo mundo que mora perto do rio sabe delas. A cobra que tem na escola eu já ouvi falar que no rio Madeira tem uma cobra que vinte metros, que ela não anda, as peixes que alimentam ela, mas é um dado, não existe cobra maior que vinte metros.

Leonardo

Eu achei ótimo esse livro os livros e a amizade do Memmo com o rio, porque no mundo tem gente que nem sabe que existe rio. No livro a água do rio é azul, mas a água do nosso rio não é azul porque ele é poluído, não se pode nem tomar banho que dá doença. No mundo está envenenado daqui a trinta anos não existirá mais água potável. E como vão ficar nossos netos, bisnetos sem água potável? É por isso que eu queria que o Rio Madeira fosse igual ao da história. Eu conheço uma família que mora na beira do rio, eles são legais e felizes, mas fazem coisas que são muito ruins para o rio, jogam o lixo e ele fica poluído. Isso é ruim.

Rafael

APÊNDICE A – Típicos quintais à beira do Rio Madeira no bairro Triângulo



Foto 1 produzida pela autora



Foto 2 produzida pela autora



Foto 3 produzida pela autora

APÊNDICE B – Os meninos e o rio no bairro Triângulo



Foto 4 produzida pela autora



Foto 5 produzida pela autora



Foto 6 produzida pela autora

APÊNDICE C – Um contexto ribeirinho na cidade



Foto 7 produzida pela autora



Foto 8 produzida pela autora



Foto 9 produzida pela autora

APÊNDICE D – Vista da Vila Candelária e Rio Madeira ao fundo



Foto 10 produzida pela autora



Foto 11 produzida pela autora



Foto 12 produzida pela autora

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)