

Adriana Fernandes  Eva da Silva Alves  
(Organizadoras)



# LITERATURA E DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL



Adriana Fernandes  
Eva da Silva Alves  
(Organizadoras)

**LITERATURA E DIREITOS HUMANOS  
NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

EDUCAR  
Porto Velho, Rondônia  
2023

Projeto gráfico e capa: Rogério Mota

Preparação do texto: Abel Sidney e Eva da Silva Alves

Revisão: Silene Espinosa Quintão

### **Conselho Editorial da EDUCAR – Editora Universitária Católica de Rondônia**

Dom Roque Paloschi - *Chanceler* da Faculdade Católica de Rondônia

Márcia Abib Hecktheuer – Reitora

Fabio Rychecki Hecktheuer – Representante da AASCAM (Mantenedora)

Pedro Abib Hecktheuer – Diretor Administrativo

Edney Costa Souza – Diretor Acadêmico

Fabio Abib Hecktheuer - Diretor Executivo

Renato Fernandes Caetano - Representante do Curso de Filosofia

Carolina Simões Correia - Representante do Curso de Direito

Sâmia Laíse M. Benevides - Representante do Curso de Psicologia

Leticia Nunes Nascimento Martins - Representante do Curso de Administração

José Otacílio Leite - Representante do Curso de Teologia

Rafael Ademir Oliveira de Andrade - Coordenador de Pesquisa e Extensão

Andreimar Martins Soares – Coordenador de Pós-graduação *Stricto Sensu*

Paulo Márcio Cruz - Convidado Externo (PPGCJ/UNIVALI)

Denise Schmit Siqueira Garcia - Convidada Externa (PPGCJ/UNIVALI)

Alfredo Alejandro Gugliano - Convidado Externo (PPGCPol/UFRGS)

### **Grupos de Pesquisa e de Estudos**

Grupo de Pesquisa: “Desafios Socioambientais, Saberes e Práticas na Amazônia” (FCR); Projeto de Extensão: “A interface entre a Literatura e o Direito” (FCR) e Grupo de Estudos: “Linguagem e Direito - GELD (FCR).

### **Endereço da Editora**

Avenida Governador Jorge Teixeira de Oliveira, n. 4100, bairro Costa e Silva, CEP 76803-281, Porto Velho-RO – Brasil. Telefone: (69) 3211-4505. E-mail: educar@fcr.edu.br.

## Fomento

Este livro é fruto da realização do evento científico intitulado “Literatura e Direitos Humanos na perspectiva de uma Educação Intercultural”, que foi organizado pelas professoras doutoras Adriana Fernandes e Eva da Silva Alves, recursos financeiros provenientes do Edital 10/2022/FAPERODC: Programa de Apoio a Eventos Científicos e Tecnológicos (PAE) da Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia (FAPEROD) e a instituição executora foi a Faculdade Católica de Rondônia (FCR).



### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L776

**Literatura e Direitos Humanos na perspectiva de uma Educação Intercultural.** -- 1. ed. -- Porto Velho-RO: EDUCAR, 2023.  
p. 307.

ISBN e-book digital: 978-65-86431-32-2

Disponível em: [www.fcr.edu.br/editoracatolica/ebooks/](http://www.fcr.edu.br/editoracatolica/ebooks/)

1.Educação. 2. Literatura. 3. Direitos Humanos. I. FERNANDES, Adriana. II. ALVES, Eva da Silva. III. Título.

CDD: 370.11

Bibliotecária responsável: Júlia Cristina A. Meinhardt Queiroz – CRB 11<sup>a</sup> 1027

# SUMÁRIO

## **Apresentação 7**

### **Interface entre direito e literatura: contribuições para a formação em ciências jurídicas sob o aspecto transdisciplinar 10**

Wanderlei Ruffato

Adriana Fernandes de Oliveira

### **Formação, conceitos e características do professor reflexivo 37**

Neidimar Vieira Lopes Gonzales

Rosiane Ribas de Souza Eler

### **Direitos humanos e o ensino de história: uma reflexão baseada no contexto amazônico 55**

Kleyton Coelho Castro

### **Literatura amazônica em revisão: rumo a uma fórmula em ruptura com paradigmas ocidentais 70**

Erivelton Gomes Krüger

Raiane Girard Madeira

### **Os desafios e avanços da Lei Maria da Penha: uma ação de direitos humanos 82**

Breno Azevedo Lima

Neire Abreu Mota Porfiro

Selena Castiel Gualberto Lima

### **Por uma educação em direitos humanos no currículo do ensino básico: caminhos para o diálogo intercultural 111**

Adriana Fernandes de Oliveira

Rita de Cássia Pessoa Nocetti

Selena Castiel Gualberto Lima

**Intersecções pedagógicas e culturais: uma análise da educação na promoção transcultural dos direitos humanos 134**

Emerson Barbosa Passos da Silva

Tarciso Pereira da Silva Júnior

**Imaginário nas narrativas de seringueiros e seringueiras da/na reserva extrativista rio Pacaás Novos em Guajará-Mirim (RO) 146**

Edivane da Silva Rodrigues Oliveira

**Os Cassupá do Guaporé: reflexões sobre linguagem e identidade 181**

Jhony Davi Cayami Reina

Auxiliadora dos Santos Pinto

Patrícia Goulart Tondineli

**Formação cidadã, da sensibilidade e da consciência crítica: funções e garantias do “direito à literatura” no Brasil e na Colômbia 199**

Néstor Raúl González Gutiérrez

José Flávio da Paz

**Museu, patrimônio cultural e memória na fronteira Brasil/Bolívia: um estudo da obra “Histórias, mistérios e conquistas”, de autoria de Cláudio Furlanetto 213**

Rosivaldo da Costa Marques

Auxiliadora dos Santos Pinto

**Uma análise do conto “O perfume enlouquecedor de Daniel Munduruku” 237**

Claudejane Monteiro Mendes

Oziel Marques da Silva

**Aspectos da construção e desconstrução o patrimônio histórico-cultural de Guajará-Mirim/RO 253**

Claudenor da Silva Mendonça

Auxiliadora dos Santos Pinto

**Mapas mentais: a fronteira representada pelos sujeitos fronteiriços de  
Costa Marques 285**

Silene Espinosa Quintão Alencar

Edvania Rodrigues Quintão

Célia Cristina Marques de Oliveira

**Autoras 306**

# APRESENTAÇÃO

## LITERATURA E DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

*Mas sei de uma coisa; meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro, estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada.*

(Clarice Lispector)

É com imensa alegria que apresentamos esta coletânea de textos que integram o presente livro intitulado: **Literatura e Direitos Humanos na perspectiva de uma Educação Intercultural**. O livro destina-se a convidar pesquisadores, professores e estudantes, bem como todos os profissionais interessados em alargar o diálogo sobre as interfaces entre a Literatura, Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade.

Esse convite para o diálogo propõe que as discussões trazidas aqui contribuam de forma efetiva para ampliar o estreitamento entre diversas dimensões: educação, cultura, igualdade de direitos, diversidade etc. que dizem muito de nós na condição de sujeitos sociais coletivos. A partir desse estreitamento, propõe-se o envolvimento dos possíveis leitores na dinâmica da interculturalidade com vistas a impulsionar a diversidade cultural/epistemológica, reconhecendo a importância de olhar a Educação como um movimento para o multiculturalismo, para a interação, para o intercâmbio de saberes e de práticas entre os envolvidos no processo educacional: estudantes, professores, enfim, toda a comunidade acadêmica. É pensar também, a partir desse estreitamento, na Educação em Direitos Humanos numa perspectiva intercultural.

Ao entendermos a Educação dessa forma, nos unimos ao pensamento inspirador de Paulo Freire, que chama a nossa atenção para a “sustentabilidade da Educação” – ou seja, uma Educação comprometida



com o desenvolvimento social, humano e que vise atender às necessidades locais – o que dialoga diretamente com a perspectiva da interculturalidade –, um direito fundamental de todo ser humano. É, portanto, conceber a Educação dirigida à cidadania, buscando caminhos para sua realização.

Nessa perspectiva, a proposta de organização deste livro motiva-se pela captura de interfaces entre o fenômeno literário, os princípios basilares dos Direitos Humanos e da Educação Intercultural. Pontualmente, busca-se desenvolver um estudo interdisciplinar, buscando enfatizar a compreensão destes direitos fundamentais como parte da cultura, da linguagem, das identidades socioculturais que se interseccionam e compõem a formação educacional das experiências coletivas.

Assim, é fundamental participarmos de um diálogo como esse, para pensarmos sobre o direito fundamental a uma Educação que atribua a todos um valor relativo em prol dos direitos humanos, da diversidade, da alteridade, o que requer um trabalho coletivo, colaborativo, interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural e que inclua as práticas e saberes dos “Outros” – estes que constituem nosso próprio “Eu” (como nos inspira Lispector).

Este livro é fruto da realização do evento científico intitulado "Literatura e Direitos Humanos na perspectiva de uma Educação Intercultural", que foi organizado pelas professoras doutoras Adriana Fernandes e Eva da Silva Alves.

Expressamos nossa gratidão a todos e a todas que participaram do evento científico realizado nos dias 21 e 22 de setembro de 2023. Este livro<sup>1</sup> e o referido evento foram promovidos com recursos financeiros provenientes do Edital 10/2022/FAPERO-DC: Programa de Apoio a Eventos Científicos e Tecnológicos (PAE) da Fundação Rondônia de

---

<sup>1</sup> Este e-book está disponível para acesso gratuito no site da Editora Universitária Católica (EDUCAR): <https://fcr.edu.br/editoracatolica/ebooks/>.

Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia (FAPERRO) e a instituição executora foi a Faculdade Católica de Rondônia (FCR)<sup>2</sup>.

Convidamos o(a) leitor(a) a mergulhar nesta Obra para poder refletir sobre os múltiplos olhares aqui projetados e ampliar o diálogo crítico e plural sobre as questões discutidas, possibilitando, assim, construir outras interfaces e interlocuções.

Boa leitura!

**Adriana Fernandes**

**Eva da Silva Alves**

---

<sup>2</sup> A gravação do primeiro dia de evento está disponível no canal da FCR: <https://youtu.be/9Cn3uhavzyo>.

# INTERFACE ENTRE DIREITO E LITERATURA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS SOB O ASPECTO TRANSDISCIPLINAR<sup>3</sup>

Wanderlei Ruffato<sup>4</sup>

Adriana Fernandes de Oliveira<sup>5</sup>

## RESUMO

O presente estudo busca estabelecer possíveis intersecções existentes entre Direito e Literatura, como práticas contribuidoras para a formação em ciências jurídicas, sob o aspecto transdisciplinar. Para o desenvolvimento do presente estudo, utilizou-se a metodologia descritiva, a partir de revisão de literatura com busca bibliográfica em artigos e livros (periódicos acadêmicos em Direito, Educação, Literatura e áreas afins). A produção do conhecimento, sistematizado e conciso, são inadequados para o pensamento reflexivo necessário na formação do operador do Direito. Para uma compreensão madura e mais completa possível das múltiplas dimensões do fenômeno jurídico, a tradicional aula expositiva torna-se ineficiente, pois elas basicamente mostram o resultado de uma construção, que é a norma. Nesse aspecto, busca-se inferir se o uso da linguagem artística, composta pelos diversos gêneros literários, pode servir de apoio para a compreensão necessária à lógica funcional do Direito, haja vista que existem influências e intersecções entre estes dois campos do saber.

**Palavras-chave:** Interface. Direito e literatura. Formação jurídica. Transdisciplinaridade.

---

<sup>3</sup> A primeira versão deste artigo foi publicada no livro intitulado “Educação, Direitos Humanos e Psicologia: múltiplos olhares” – organizado por Adriana Fernandes, Eva Alves, Neire Abreu, Rita Nocetti e Selena Castiel (2022).

<sup>4</sup> Graduado em Direito. Faculdade Católica de Rondônia. E-mail: wanderlei.ruffato@sou.fcr.edu.br.

<sup>5</sup> Doutora em Educação – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (DINTER UNIVALI/FCR); Mestre em Letras/Estudos linguísticos do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS); docente do Ensino Superior da Faculdade Católica de Rondônia (FCR/RO). E-mail: adriana.fernandes@fcr.edu.br

## INTRODUÇÃO

A Literatura pode assumir um papel importante como instrumento de contribuição para o ensino e aprendizagem do Direito, tendo em vista que, ao examinar as estruturas sociais, a Literatura, ao mesmo tempo, auxilia os estudantes a compreenderem e aplicarem melhor o uso da linguagem e as situações problematizadoras do âmbito jurídico, delineando, dessa forma, o desafio do ensino jurídico ao compasso transdisciplinar.

O estudo científico do jurista não deve se basear somente nos códigos ou na imperatividade da lei, mas, sim, deve buscar o problema da legitimidade e das raízes sociais para a correta elaboração e aplicação das normas de direito, devendo o tempo-espaço social ser o ponto de referência básico da doutrina.

O Direito nem sempre encontra soluções adequadas para os seus dilemas dentro de suas próprias estruturas, de seus códigos, normas. Como sendo uma ciência que é fruto de uma realidade social, decorrente da criação humana, muitas das vezes, para ser compreendido, se faz necessário imergir em vários aspectos estruturais da sociedade. E é nessa visão transdisciplinar, auxiliada por diversas áreas, dentre elas a Literatura, que se pode contribuir para a melhor compreensão dos desafios jurídicos.

A Literatura poderá conduzir o ensino-aprendizagem do Direito de maneira mais produtiva, aprofundando seus valores, em contraponto ao sistema de educação jurídica formal pautado na excessiva normatividade que contribui para o distanciamento da realidade social? Tendo esse questionamento como eixo problematizador principal, buscase, no presente projeto, apontar as intersecções existentes entre o Direito e a Literatura e a viabilidade de estudos entre estas duas áreas do saber, estimulando, desse modo, a criação de um ambiente acadêmico interdisciplinar.

Nesse aspecto, o presente artigo objetiva justamente promover uma discussão acerca da importância da transdisciplinaridade entre Direito e Literatura, trazendo, desse modo, para o âmbito jurídico a possibilidade do uso de outras disciplinas como suporte para a interpretação e aplicação do Direito nos casos concretos.

A fim de facilitar a compreensão do tema central desta discussão, se fez necessário, como ponto de partida, descrever brevemente como ocorreu a estruturação do ensino de Direito no cenário brasileiro a partir da criação dos cursos jurídicos. Em seguida, discute-se a importância da transdisciplinaridade no ensino do Direito; a intersecção entre Direito e Literatura numa divisão tripla: direito à Literatura, direito como Literatura e Direito na Literatura; e, a literatura como elemento humanizador no processo de ensino e aprendizagem do Direito.

## O DIREITO E O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

O direito se traduz como um complexo fenômeno das relações sociais, políticas e culturais. Seu estudo é muito mais que uma técnica jurídica, é uma captação e adequação às mudanças sociais.

Desde muito tempo, a ciência do Direito vem sendo ensinada com todas as cerimônias atinentes ao ensino superior, carregando em sua genética os aspectos do dogmatismo e da formalidade legal.

De acordo com Filho<sup>6</sup>, remonta a história que, ao iniciarem os cursos jurídicos no Brasil (em 1827), a grande maioria dos professores não se dedicava com afinco à carreira docente. “Poucos se prestavam a elaborar compêndios e a preparar suas preleções, sendo bastante comum a prática de aulas lidas ou mesmo a inserção de debates políticos em sala de aula”. Assim, a criação dos primeiros cursos, vinculada à necessidade de formação do Estado Nacional, após a independência do Brasil, marcou,

---

<sup>6</sup> FILHO, Fernando Fortes Said. O ensino jurídico e a construção do Estado Brasileiro pós-independência: das academias ao poder. **Revista Direito em Debate**. Editora Unijuí – Ano XXVIII – n. 51 – jan./jun. 2019.

desde o início, o ensino jurídico brasileiro como um ensino voltado à formação de uma ideologia de sustentação política e à formação de técnicos para ocuparem a burocracia estatal.

Nesse contexto, o ensino jurídico se constituiu baseado em um modelo positivista, com aulas tradicionais, revestidas de um ritual simbólico que se seguia enquanto o catedrático proferia sua lição, devendo o conteúdo ser capturado pelo aluno em seu sentido mais originário possível. Esse positivismo, conforme Streck<sup>7</sup>:

visava oferecer às ciências jurídicas um método objetivo e seguro para a produção do conhecimento, tratava-se de uma aplicação problemática, que levou a uma racionalidade teórico-asfíxiante que isolava todo o contexto prático de onde as questões jurídicas realmente haviam emergido.

As faculdades de Direito, ao longo dos anos, produziram gerações de advogados e burocratas aptos e treinados para justificar o sistema, uma vez que dele se beneficiavam e dependiam, e pouco se importavam com a realidade social. Nesse contexto, a metodologia do ensino jurídico sempre esteve fundamentada na dogmática jurídica do método cartesiano, muito mais voltado aos códigos, normas e regras jurídicas do que acompanhando as dinâmicas sociais. Nesse sentido, Santos<sup>8</sup> aponta o seguinte:

O campo jurídico, enquanto espaço eminentemente dogmático, fora fundado no positivismo clássico, cujas bases concentravam-se no método cartesiano. Para que o conhecimento tivesse credibilidade deveria ter total rigor lógico, ser comprovado à luz das evidências e estar fundamentado tão somente no saber científico. Em decorrência da predisposição histórica ao

---

<sup>7</sup> STRECK, Lênio Luiz; TRINDADE, André Karam. **Direito e Literatura: Da realidade da Ficção à Ficção da Realidade**. Editora Atlas, 2013.

<sup>8</sup> SANTOS, Silvana Maria Pantoja. Direito e Literatura: perspectiva transdisciplinar na abordagem de temas sociais e jurídicos. **Revista Interfaces Científicas – Direito**, Aracaju, v. 1, n. 1, p. 27-34, out. 2012.

hermetismo, a dogmatização do Direito restringiu o seu sistema à busca da Verdade, a partir de métodos imutáveis. Assim, o Direito, ao longo dos tempos, firmou sua práxis distanciada da dinâmica social e, por conseguinte, isolada de outros campos do saber.

Ferreira<sup>9</sup>, por sua vez, nos elucida que “esse distanciamento entre as disciplinas “emergiu para o mundo, de maneira mais intensa, durante o paradigma da modernidade, visto que, nesse período, o homem avançou muito na produção de informação que necessitava ser analisada”.

Outrossim, destaca Boaventura e Almeida<sup>10</sup> que a organização e estruturação do conhecimento na modernidade foram marcadas pela separação das ideias e pela busca contumaz pela especialização:

Em contrapartida ao modelo humanístico, surge o modelo profissionalizante ou técnico-informativo, de origem anglo-saxônica, que traz um perfil informativo. Visa à formação do jurista como mero operador do direito, ou seja, totalmente voltado à práxis forense. Observa-se aqui um alto grau de especialização para a solução de questões jurídicas dos casos em si.

É importante, aqui, também destacar, segundo o autor, que mesmo na modernidade, os cursos jurídicos no Brasil ainda possuem uma grade curricular tradicional, com enfoque em um conteúdo muito mais voltado ao exercício prático, com metodologias de ensino arcaicas e desestimulantes, versando sobre códigos e normas jurídicas, e pouco voltadas às disciplinas sociais.

---

<sup>9</sup> FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. Natal: UFRN, 2007.

<sup>10</sup> BOAVENTURA, Edivaldo; ALMEIDA, Marcella Pinto. O ensino jurídico e sua necessidade de ressignificação na pós-modernidade. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, v. 22, p. 41-74, 2017.

Quanto aos professores do ensino jurídico, muitos ainda permanecem resistentes na aplicação da transdisciplinaridade, o que acaba tornando o estudo do Direito centrado em leitura de textos prontos, com conceitos fechados, distanciando-se, dessa forma, da ciência da convivência humana, típica do Direito. Nesse aspecto, nos leciona Trevisam<sup>11</sup>:

Existe no ensino superior uma insistência em fragmentar a instrução do Direito, com uma preocupação que aponta para a necessidade de especialização do discente, demonstrando uma certa resistência dos responsáveis pelo ensino jurídico, na aplicação da transdisciplinaridade, insistindo-se em doutrinar sobre conceitos fechados, sem levar em conta a realidade da atual sociedade que convive num momento de total complexidade.

Entende-se, desse modo, que o conhecimento excessivamente sistematizado e conciso é inadequado para o pensamento reflexivo necessário na formação do operador do Direito. No lugar da especialização e da fragmentação dos saberes, se faz necessária a elaboração de uma nova concepção de mundo e de conhecimento.

Com o advento da modernidade, a sociedade passou a exigir da conjuntura social a quebra de paradigmas, abandonando, com isso, fronteiras conceituais clássicas. Essa adoção de um padrão de correção que suplanta os valores das tradições enraizadas no ensino jurídico é um dos principais elementos da construção do direito moderno.

A realidade do ensino jurídico requer uma reflexão mais aprofundada para uma formação mais humanitária. Uma educação que prima pela interação com a complexidade das questões que aproximam as várias áreas do conhecimento, através de um diálogo entre disciplinas que

---

<sup>11</sup> TREVISAM, Elisaide. Transdisciplinaridade no ensino jurídico como construção de conhecimentos necessários para uma (con) vivência solidária, ética e responsável. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**. Curitiba, vol. 2, n. 2, p. 16-21, jul/dez, 2016.



tenha como base os problemas socioculturais que estão integrados em todo o contexto educacional.

Assim sendo, para a compreensão do Direito, se faz necessária uma análise de todo o contexto histórico, social e cultural envolvidos na problemática trazida ao campo do judiciário. Segundo Mendonça *et al.*<sup>12</sup>:

É necessário que o profissional do Direito interprete os fatos e a lei dentro de um contexto histórico-sociocultural, para que possa, de melhor maneira, aplicar as prerrogativas jurídicas correspondentes a eles. Sendo assim, exige-se essa interface com outras ciências, como, por exemplo, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia e a Literatura, que auxiliarão na aplicação de um Direito mais justo.

Nesse aspecto, a ideia de transcender a lógica do ensino profissionalizante ou técnico informativo, tão próprio da ciência moderna, urge como a principal tarefa, o que a transdisciplinaridade se dispõe a fazer.

## **TRANSDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DO DIREITO**

No mundo contemporâneo, surgem, diuturnamente, vários novos problemas, várias outras visões de mundo e diferentes possibilidades de troca entre os indivíduos, criando toda uma nova gama de conflitos, positivos e negativos. As ciências sociais e humanas ganham diversos novos temas para estudo, sendo alguns tão complexos que se torna inviável utilizar os velhos métodos de análise.

Com a especialização das diversas áreas do saber, ocorre a separação de ideias e a fragmentação do conhecimento, estruturando, dessa forma, disciplinas estanques, que não dialogam nem estabelecem

---

<sup>12</sup> MENDONÇA, Bárbara; ALCOFORADO, Ana Rafaela. Direito e literatura: interface entre A hora da estrela e o papel da mulher nas codificações civis. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 23, n. 5383, 28 mar. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/59136>. Acesso em: 12 maio 2022.

interfaces e, conseqüentemente, formam profissionais com visões parciais de sua área de formação<sup>13</sup>. Nessa perspectiva, uma metodologia transdisciplinar se faz necessária, uma vez que abraça a complexidade, dando uma sólida base científica com o rigor necessário para que o entendimento das situações se construa da maneira mais abrangente possível.

Tendo em vista que as relações jurídicas são influenciadas tanto pelas normas jurídicas existentes quanto pelas relações sociais, torna-se cada vez mais necessário um novo olhar para o ensino jurídico baseado na transdisciplinaridade, para que haja uma melhora do ensino e aprendizagem, bem como a possibilidade de integração do saber dogmático com outras sensibilidades e realidades exteriores ao âmbito jurídico.

Nesse viés, a transdisciplinaridade se apresenta como uma importante alternativa para a construção de um ensino superior jurídico mais crítico e humano, apto a dialogar e transformar a realidade social, e auxiliar na construção de uma prática dialética e plural na relação de ensino-aprendizagem, voltado à promoção de uma educação cidadã.

Wiviurka<sup>14</sup> nos mostra a importância dessa abordagem transdisciplinar no Direito ao inferir que:

A Transdisciplinaridade não pretende ser uma hiperciência ou uma ciência das ciências. No entanto, há a defesa da existência de uma unidade da ciência que ocorre pela comunicação e articulação entre a pluralidade de campos de pesquisa, estabelecendo uma verdadeira teia, na qual cada disciplina

---

<sup>13</sup> BOAVENTURA, Edivaldo; ALMEIDA, Marcella Pinto. O ensino jurídico e sua necessidade de ressignificação na pós-modernidade. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, v. 22, p. 41-74, 2017.

<sup>14</sup> WIVIURKA, Eduardo Seino. A transdisciplinarização do Direito. **Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI**, Fortaleza – CE, jun. de 2010. Disponível em: [www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3278.pdf](http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3278.pdf). Acesso em: 12 maio 2022.

mantém sua autonomia, mas participa de uma unidade maior que representa o sistema complexo. Todas as disciplinas que almejam realizar uma pesquisa transdisciplinar devem contextualizar-se neste sistema articulador das áreas do conhecimento, no qual, em última instância, todas as áreas do conhecimento se comunicam com todas as demais.

O estudo e análise do Direito numa perspectiva transdisciplinar supera e organiza a fragmentação existente nos domínios disciplinares cartesiano e dogmático, culturalmente trabalhados no ensino jurídico e de áreas do conhecimento correlatas, possibilitando, dessa forma, uma integração social, formal, histórica, moral e cultural do Direito.

Ferreira<sup>15</sup>, por sua vez, defende que o ensino deve ser abordado numa perspectiva ternária, isto é, numa perspectiva em que o ensino seja inter-relacional, afetual, dialógico, processual e inclusivo:

Disciplinas distanciadas uma das outras numa organização curricular hierárquica não conseguem dar conta das diversas dimensões do ensino para o humano, porque o campo de atuação de uma disciplina é sempre restrito ao seu campo de saber. Ou seja, uma disciplina, ainda que queira, não consegue sozinha responder a questionamentos humanos que possuem base na complexidade da vida.

O ensino jurídico brasileiro precisa, portanto, ser transformado com vistas a preparar os operadores do Direito para a pós-modernidade. E a Literatura, nesse sentido, assume papel fundamental, pois estimula a reflexão humana, proporciona o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao conhecimento histórico, cultural e, sobretudo, linguístico, universo intrinsecamente ligado à existência da ciência jurídica.

---

<sup>15</sup> FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. Natal: UFRN, 2007.

Para Lima<sup>16</sup>, a Literatura fornece a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas da sociedade:

Por isso, é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Sob essa ótica, a sociedade do mundo atual necessita de uma educação que forme um homem crítico, criativo e cuidadoso. “A educação é uma narrativa e, como tal, possui um grau de complexidade que se assemelha ao grau de complexidade da vida fora da escola”<sup>17</sup>. Dessa forma, a transdisciplinaridade procura entender e propor como o ser humano, um fato biológico, material atinge a sobrevivência e a transcendência, características da qualidade de ser humano, um fato espiritual. Nesse aspecto aponta D’ Ambrósio<sup>18</sup>:

A transdisciplinaridade leva o indivíduo a tomar consciência da essencialidade do outro e da sua inserção na realidade social, natural e planetária, e cósmica. Uma consequência imediata da essencialidade é que a inserção só pode se dar através de um relacionamento de respeito, solidariedade e cooperação com o outro, consequentemente com a sociedade, com a natureza e com o planeta, todos e tudo integrados na realidade cósmica. Esse é o despertar da consciência na aquisição do conhecimento. A grande

---

<sup>16</sup> LIMA, Aldo de; *et al.* **O direito à literatura**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

<sup>17</sup> FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. Natal: UFRN, 2007.

<sup>18</sup> D’AMBROSIO, Ubiratan. A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade. **Núcleo de Pesquisas Ambientais e Transdisciplinaridade IESA–UFG**, v. 1, n. 1, jan./jun, 2011.

transformação pela qual passa a humanidade é o encontro do conhecimento e da consciência.

Numa sociedade que se encontra cada vez mais complexa, formar profissionais com bases humanitárias que garantam o convívio entre as diversidades, apresentadas tanto no meio cultural, político, social e econômico, torna-se premente a necessidade de uma educação transdisciplinar que contribua com a formação do indivíduo.

Nesse viés, a importância da transdisciplinaridade reside numa postura de reconhecimento que não podemos construir culturas privilegiadas que permitam julgar e hierarquizar, como mais correto ou mais certo ou mais verdadeiro, complexos de explicação e convivência com a realidade que nos cerca.

Ao reconhecer que o conhecimento é sempre inacabado, uma vez que está em permanente evolução, a transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e, mesmo, humildade, com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância e prepotência.

É nesse sentido que a transdisciplinaridade se apresenta como uma proposta de educação transformadora, capaz de relacionar as diversas áreas do conhecimento, assumindo uma postura de respeito pelas diferenças, solidariedade e integração à natureza, visto que, atualmente, as crises são de natureza global e complexa, implicam diferentes dimensões da vida. Busca-se, dessa forma, estabelecer um pacto moral entre todos os homens, definitivamente interessados numa nova perspectiva de futuro para a humanidade, através de uma ética maior.

Nesse aspecto, o ensino deve se preocupar em preparar o estudante não somente para o mercado de trabalho, mas também para a *práxis*, em trazer o processo de ensino aprendizagem para a construção de um indivíduo como homem, cidadão, profissional, transformador da vida social, cultural, política e profissional.

A abertura do Direito para o diálogo com a Literatura e outras áreas do conhecimento transcende o quadro de certeza que o emoldura na condição de dogmática jurídica, ao insculpir um conhecimento transformador, uma vez que o Direito e a Literatura se interrelacionam com foco na realidade. Diante disso, torna-se necessário analisar a importância da relação entre os dois conhecimentos, considerando que este modo de interação possibilita a reflexão sobre temas de interesse jurídico sob diferentes perspectivas, desencadeando a transdisciplinaridade nas formas de abordagens das práticas sociais, como também jurídicas.

## **DIREITO E LITERATURA**

O Direito e a Literatura são constituídos de estruturas narrativas, tendentes a produzir parâmetros inovadores relativos aos métodos interpretativos da realidade jurídica, além de possivelmente revelar paradigmas mais diversos, tão necessários em um espaço que necessita de novas criações<sup>19</sup>. Em outros termos, a experiência artística pode ensejar a produção de um pensamento ainda mais reflexivo, concatenado à necessidade premente de mudanças no mundo jurídico, construído historicamente dentro de uma dogmática técnico-informativa totalmente voltada à prática forense.

As artes, sobretudo a literária, têm o potencial de instaurar uma atitude participativa, incitando o receptor a exercer um processo de autoria que lhes cabe para elaborar a compreensão própria do evento e, dessa forma, associada ao universo do Direito, torna-se fio condutor de um processo de apreensão de conhecimentos jurídicos.

Promover a intersecção entre Direito e Literatura é extremamente benéfica, tendo em vista que fornece aos alunos o contato com diversos textos escritos em estilos diferentes, pois cada autor acaba por transpor um

---

<sup>19</sup> COUTO, Michele Cristine Assis. Proposições para um ensino jurídico através da arte. *Revista Direito UNIFACS – Debate Virtual*, n. 222, 2018.

pouco de sua personalidade ao enredo, assim como proporciona mais versatilidade no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a sala de aula não deve ser um ambiente insensível ao diálogo, deve ser um local onde também haja espaço para a emoção provocada pela arte literária, mesmo se tratando do ensino do Direito.

Diante disso, ensinar Direito a partir da Literatura além de possibilitar aos acadêmicos a oportunidade de aperfeiçoamento da escrita, estimula o desenvolvimento de suas capacidades humanas de modo a conduzi-los a um mundo onde a emoção e a razão encontram espaço para a plena convivência<sup>20</sup>.

Tal ideia dialoga com Karam<sup>21</sup>, para quem o Direito se ocupa em tratar nossa relação com o mundo, com as coisas, com a democracia, direitos sociais, cidadania, ocorrendo como uma conquista intermediada, e a literatura faz intermediação existencial. Nesse viés, para que seja possível visualizar esse processo entre Direito e Literatura, via de regra, é necessário estudá-lo em uma divisão tripla: o Direito à Literatura, o Direito como Literatura e o Direito na Literatura.

## O DIREITO À LITERATURA

A Literatura é indispensável a todos, pois garante ao leitor o exercício da liberdade; além do que, possibilita aos seus leitores conhecer as muitas potencialidades da língua. Tendo em vista todas as suas particularidades e os valores que pode transmitir às pessoas, a Literatura é algo que tem a oferecer múltiplas experiências positivas e condições para a formação da personalidade e entendimento acerca da vida; então, não há

---

<sup>20</sup> BOLWERK, Aloisio Alencar; SOARES, Francisco dos Santos Oliveira; GOMES, Mayara Pereira. A inserção da literatura nas ciências jurídicas: uma proposta transdisciplinar para uma (re) construção do ensino jurídico. **Actio Revista de Estudos Jurídicos**. n. 31, v. 1 - Jan./Jun. 2021.

<sup>21</sup> KARAM, Henriete. Entrevista com Lenio Streck: A literatura ajuda a existencializar o direito. **Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 4, n. 2, p. 615-626, 2018.

como fixar e limitar seu significado e papel, pois sua amplitude e dimensão só podem ser entendidas ao se experimentá-la, mergulhando em sua vastidão de onde, certamente, o leitor sairá transformado.

Na visão de Pereira<sup>22</sup>, os textos literários devem ser lidos e estudados porque oferecem “um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, ou seja, ter acesso a literatura é uma das maiores fontes de conhecimento, capacidade de contestação, criação e reflexão, tão necessários, mas escassos, em nossa sociedade”.

A inclusão da Literatura nos currículos de ensino de Direito é capaz de fomentar a criatividade, a imaginação, a criticidade e a humanização dos sujeitos, uma vez que os torna mais conscientes, participativos na sociedade e capazes de compreender o seu semelhante. Assim sendo, a Literatura concebida no sentido amplo corresponde a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. Sobre isso, Lima<sup>23</sup> afirma o seguinte:

Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

A luta por direitos, sobretudo direitos humanos, abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis

---

<sup>22</sup> PEREIRA, Fabiane Aparecida. O direito à literatura: “sonho acordado” das civilizações. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 175-189, dez. 2016.

<sup>23</sup> LIMA, Aldo de; *et al.* **O direito à literatura**. Recife: editora universitária da UFPE, 2012.



da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação da sociedade como se essa fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa respeita os direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

## O DIREITO COMO LITERATURA

O estudo do Direito como literatura é feito por intermédio da lógica do sistema da arte e não mais do sistema jurídico, o que não significa, por óbvio, que este não possa usufruir da autopoiese daquele. Dito de outro modo, ao interpretar a lógica do sistema jurídico através da Literatura, o jurista amplia sua percepção de mundo e favorece seu lado crítico, pois estende seus horizontes de sentido a partir de uma nova visão acerca dos problemas que deverá enfrentar no cotidiano social, podendo emitir uma opinião correta, extraída da razão, perante determinada situação.

Considerando que a Literatura tem sua origem na abstração e na criação de um mundo fictício, quando o Direito é estudado através dela, a arte faz com que o jurista adote uma postura diferenciada frente a cada caso, uma vez que o jurista consegue visualizá-lo no imaginário, antes de ser acometido na vida real. Isso faz com que o leitor possa se preparar às situações que enfrentará e, assim, produzir uma decisão correta e crítica frente ao fato apresentado. Nessa perspectiva, utilizando-se da Literatura para a interpretação jurídica, o Direito adquire bases sólidas e novas formas de conhecimento, capazes de orientar a visão de mundo e humanizar o jurista, quando perante a diversos conflitos do cotidiano da profissão e da sociedade.

Portanto, a Literatura como prática discursiva para a compreensão do Direito, além de proporcionar a integração e valorização das diferenças, da cultura geral, ciência e tecnologia e na educação para a vida e trabalho,

constitui-se como uma excelente estratégia pedagógica para um ensino plural. Sobre isso, Fernandes<sup>24</sup> afirma o seguinte:

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

Posto isso, resta evidente que o cenário jurídico necessita utilizar-se da Literatura como uma nova forma de pensar e buscar o desenvolvimento crítico no Direito, bem como para expansão dos horizontes proporcionados por meio das obras literárias.

Ao teorizar e fundamentar sua decisão a partir da utilização de elementos da Literatura como meio de compreensão, o jurista se torna também agente político, pois força-se a pensar sobre sua própria sociedade. Dessa forma, ao construir os elementos técnicos do Direito através do qual o autor formula além do que percebe, estará atuando além de suas próprias crenças.

Do ponto de vista hermenêutico, se o intérprete utiliza apenas a letra da lei para sua decisão, terá a vantagem de não criar problemas quanto às fronteiras do texto sob análise, pois ele remete a um autor ou lei que o referencia. Porém, essa delimitação do campo do objeto se torna questão candente apenas no estruturalismo, muitas das vezes, não

---

<sup>24</sup> FERNANDES, Adriana. Didática(s) entre diálogos: por uma educação plural nos caminhos da literatura. In: PINTO, Auxiliadora dos Santos. **Diálogos entre lugares:** educação, literatura e memória. Porto Velho: Temática editora, 2020.

conseguindo uma resposta satisfatória para a demanda que lhe é apresentada<sup>25</sup>.

O Direito, ao buscar na Literatura sua compreensão, evita a estereotipação e abstração dos problemas jurídicos e sociais. Dessa forma, promove a quebra de padrões adotados pelo viés da narrativa de autoridade, tão típico da linguagem jurídica. Em síntese, o saber literário alcança todas as bifurcações possíveis de um mesmo caminho, transformando, dessa forma, a dogmática cartesiana adotada cotidianamente no ensino do conhecimento jurídico.

## O DIREITO NA LITERATURA

O Direito na Literatura é o ramo que estuda as formas sob as quais aspectos do Direito são representados na Literatura, e cada forma de tratamento poderá interessar a um determinado campo jurídico.

A relação interdisciplinar entre Direito e Literatura começou a ser estudada mais profundamente nos Estados Unidos, na década de 1970, com a criação de cursos e disciplinas acadêmicas, a partir da iniciativa e sistematização de um grupo de juristas norte-americanos, através do movimento Law and Literature Movement, cujos idealizadores foram James Boyd White e Richard Weisberg<sup>26</sup>.

Porém, muito antes disso, os juristas já se utilizavam metaforicamente da Literatura não só para explicar o próprio procedimento judicial, mas também a forma e a matéria jurídica.

White sistematizou seus estudos a partir da interpretação de obras clássicas que abordam temas jurídicos, como *As Eumênidas*, de Ésquilo; *Crime e Castigo*, de Dostoiévski; *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen;

---

<sup>25</sup> LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

<sup>26</sup> SANTOS, Silvana Maria Pantoja. Direito e Literatura: perspectiva transdisciplinar na abordagem de temas sociais e jurídicos. **Revista Interfaces Científicas – Direito**, Aracaju, v. 1, n. 1, p. 27-34, out. 2012.

*Hamlet*, de William Shakespeare, dentre outras, resultando na publicação de *The Legal Imagination*, marco do movimento.

Cabe dizer que o estudo do Direito na Literatura mostra-se marcado por formulações pragmáticas. Em virtude de vastas publicações literárias, o profissional do direito colhe na Literatura um manancial de exemplos, indicações de efeitos retóricos, tinturas de cultura e demãos de generalidade sistêmica. Sobre essa pluralidade de fontes, afirma Godoy<sup>27</sup>:

Passagens da literatura universal são apanhadas a laço e identificam justiça vendida, comprometida, instrumento dos poderosos. Desfilam então Morus, Erasmo, Rabelais, Shakespeare e tutti quanti. Canonizam-se passagens de forma recorrente. Camus seria autor indispensável; O estrangeiro potencializa reflexões em torno do direito internacional. Kafka seria lembrança imperdível.

Oliveira<sup>28</sup>, ao discutir sobre a Literatura e seu poder de humanizar o Direito, nos aponta mais uma série de obras estrangeiras que são primorosas na compreensão dos fenômenos sociojurídicos. Segundo a autora:

Não podem ficar de fora da presente análise obras como "Os Miseráveis" (Victor Hugo, 1862), "Crime e castigo" (1866) e "O idiota" (1869), ambos de Fiódor Dostoiévski, "Vigiar e punir" (Michel Foucault; 1975), "Germinal" (Emile Zola, 1885), "A casa soturna" (Charles Dickens, 1853), "A revolução dos bichos" (1945) e "1984" (1949), de George Orwell, todas trazendo representações acerca da exteriorização da Sociedade a respeito de suas normas jurídicas e "O caso dos exploradores de caverna" (1949), de Lon Fuller, que trata sobre o "estado da

---

<sup>27</sup> GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. **Direito e literatura** – ensaio de síntese teórica. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

<sup>28</sup> OLIVEIRA, Maria Teresa Vieira da Silva. A literatura e o poder de humanizar o direito. **Revista Consultor Jurídico**. Disponível em: [www.conjur.com.br/2020-jun-27/direito-literatura](http://www.conjur.com.br/2020-jun-27/direito-literatura). Acesso em: 12 maio 2022.

natureza", de Hobbes, trazendo à luz o conflito entre aplicar a "letra fria da lei" e fazer justiça, buscando uma adequação da lei ao caso concreto, além de diversas obras de Balzac ("O contrato de casamento" e "Ilusões perdidas"), Flaubert ("Madame Bovary") e Goethe ("Fausto"), que trouxeram as questões de Direito para dentro de suas narrativas.

No Brasil, desde o século XVII, em razão do bacharelismo, são vários exemplos de escritores que tiveram formação jurídica. Todavia, o verdadeiro precursor brasileiro do Direito e Literatura é Aloysio de Carvalho Filho, jurista e político baiano, que iniciou suas investigações nas obras de Machado de Assis na década de 30 do século XX, tendo sido publicado dois livros sobre o tema findos anos 50.

Nesse sentido, informa Trindade e Bernsts<sup>29</sup>:

O primeiro deles, intitulado O processo penal e Capitu, foi publicado em 1958, resultando de uma conferência proferida na Academia de Letras da Bahia no mesmo ano. Neste pequeno trabalho, após apresentar a fortuna literária do romance Dom Casmurro, Carvalho Filho examina, sob a perspectiva criminal, os indícios favoráveis e desfavoráveis à tese da traição do narrador (Prado, 2008). O segundo, inspirado na monografia Ideales penales de Anatole France, do jurista espanhol Mariano Ruiz-Funes (1926), foi publicado em 1959, sob o título Machado de Assis e o problema penal. Neste estudo pioneiro – porém, ainda pouco conhecido entre nós, conforme destaca Prado (2008) –, que se revela um nítido trabalho de Direito na Literatura, Carvalho Filho reúne quatro artigos em que aborda questões jurídicas à luz da literatura de Machado de Assis, além de um quinto artigo, curiosamente mais extenso do que os anteriores, intitulado Aspectos penais na obra de Dostoiévski.

---

<sup>29</sup> TRINDADE, André Karam; BERNSTS, Luísa Giuliani. O estudo do direito e literatura no Brasil: surgimento, evolução e expansão. **Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 3, n. 1, janeiro-junho 2017.

Pepe<sup>30</sup>, no mesmo sentido de Trindade e Bernsts, relata que na literatura brasileira, temos Machado de Assis e Graciliano Ramos, dentre tantos que se inspiraram nos mundos possíveis do discurso jurídico.

Todavia, embora, no Brasil, estudos e pesquisas sobre as intersecções entre Direito e Literatura sejam muito recentes, o direito na literatura é o ramo que se encontra mais construído e desenvolvido, conforme nos aponta Schwartz<sup>31</sup>:

De fato, o estudo do Direito na Literatura é aquele que se apresenta como o mais construído e desenvolvido, pois, aqui, o acoplamento entre o sistema jurídico e o sistema da arte é latente, visto que existem imbricações bastante óbvias possibilitadas pela comunicação entre os textos.

Podemos trazer à baila uma pluralidade de escritos literários disponíveis no Brasil que apreciam o direito e as questões jurídicas, como Machado de Assis, Eça de Queiróz, Lima Barreto, Aluísio Azevedo, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Jorge Amado, entre tantos outros. Nessa direção, o campo de estudo do Direito na Literatura tem sido ampliado pelas universidades e virou instrumento de professores e alunos para fundamentar teses, e ainda, ampliar áreas do saber jurídico e da própria realidade social.

Por outro lado, embora os estudos sobre a intersecção entre Direito e Literatura em nosso país tenham sido ampliados, apresentando uma diversidade que se mostra compatível com nossas dimensões continentais, há uma flagrante deficiência teórica sobre essa temática. Trindade e

---

<sup>30</sup> PEPE, Albano Marcos Bastos. Direito e Literatura: uma intersecção possível? Interloquções com o pensamento Waratiano. **Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 2, n. 1, p. 5-15, jul./dez. 2016.

<sup>31</sup> SCHWARTZ, Germano; MACEDO, Elaine. Pode o Direito ser Arte? Respostas a Partir do Direito & Literatura. In: **XVII Encontro Preparatório para o Congresso Nacional do CONPEDI**, 2008, Salvador. Anais do Conpedi. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008. p. 1013-1031.

Bernsts<sup>32</sup> ao analisarem 339 trabalhos da Categoria Direito e Literatura, apresentados e publicados nos eventos do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito (Conpedi) entre os anos de 2007 a 2016, assim evidenciaram:

Os dados levantados e a análise deles decorrentes confirmam a hipótese inicialmente formulada, visto que mais da metade dos trabalhos apresentados e publicados no GT Direito, Arte e Literatura não possui nenhum embasamento teórico específico sobre Direito e Literatura. Observa-se, com isso, que a expansão dos estudos e pesquisas no Brasil – sobretudo no que diz respeito à produção bibliográfica – ocorreu à revelia de qualquer discussão ou sedimentação teórica. Isso para não adentrar na questão metodológica. Em suma: se, por um lado, constata-se o quanto o Direito e Literatura se ampliou, rapidamente, apresentando uma diversidade que se mostra compatível com as dimensões continentais do país; de outro, há uma flagrante deficiência teórica, inclusive em pesquisas que se inscrevem no nível da pós-graduação.

Torna-se, então, necessário que a intersecção entre Direito e Literatura seja adotada como uma prática pedagógica constante tanto na seara jurídica quanto na literária, e, se realizada com embasamento teórico adequado inerente a estes estudos, produzirá valorosas contribuições para o campo científico, uma vez que, por meio do entrecruzamento de suas fronteiras, ambas as disciplinas se complementam e se tornam relevantes para o meio acadêmico, considerando que o objeto de estudo se move em um campo de investigação que ultrapassa os limites individuais de cada componente curricular.

Assim sendo, entende-se que a aproximação entre Direito e Literatura pode proporcionar ao educador e ao educando a leitura consciente e reflexiva da realidade social. Nesse viés, o Direito na

---

<sup>32</sup> TRINDADE, André Karam; BERNSTS, Luísa Giuliani. O estudo do direito e literatura no Brasil: surgimento, evolução e expansão. **Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 3, n. 1, janeiro-junho 2017.

Literatura nos oferece um verdadeiro banquete de obras que podem estimular a sensibilidade do jurista, sobretudo, possibilitando o desenvolvimento de sua capacidade para a humanização do Direito.

## **A LITERATURA COMO ELEMENTO HUMANIZADOR DO DIREITO**

A construção do ensino e aprendizagem no Direito torna-se mais produtora se oriunda de paradigmas mais conectados com a sociedade na qual o aluno está inserido.

A complexidade das relações pós-modernas exige do profissional do Direito uma criatividade para solucionar questões sem precedentes. Desta forma, continuar a insistir na formação profissional a partir de um modelo de ensino-aprendizagem fechado, é insistir na formação de profissionais que apresentam dificuldades de estabelecer relações e ampliar os conteúdos memorizados nas aulas expositivas e nos manuais jurídicos para a complexidade das relações e conflitos atuais.

A Literatura traz ao Direito uma nova forma de resolver os problemas postos cotidianamente aos juristas, o que a norma juntamente aos costumes e outras fontes do conhecimento jurídico, por si só, não consegue resolver.

Outrossim, o uso das diversas linguagens artísticas e dos gêneros literários pode servir de apoio para a compressão necessária à lógica funcional do Direito, haja vista que existem influências entre os dois sistemas. Assim, com a associação da arte, o papel do professor deixa de ser o de ensinar e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender. Nesse aspecto, destaca Boaventura e Almeida<sup>33</sup>:

A Arte tem o papel humanizador, de propiciar a empatia com os conteúdos que serão ministrados, aproximando o estudante de diversas situações que poderiam ser distantes dele, facilitando,

---

<sup>33</sup> BOAVENTURA, Edivaldo; ALMEIDA, Marcella Pinto. O ensino jurídico e sua necessidade de ressignificação na pós-modernidade. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, v. 22, p. 26, 2017.



portanto, o próprio aprendizado, na pós-modernidade. O professor deixa de ser o detentor do conhecimento, para ser um facilitador.

A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante. Seja a Literatura clássica, romântica, moderna ou pós-moderna, encarada como um “sonho acordado”, conforme *Cândido*<sup>34</sup>, traz consigo um papel libertador, pois, além de entreter, encantar e mostrar beleza ao leitor, leva-o, por meio da comparação, da análise e da reflexão sobre o universo ficcional, à conscientização sobre diversas questões que lhe são privadas ou ocultadas na sociedade, seja desvelando abusos do poder, expondo regras de conduta de épocas distintas, emoldurando aspectos de identidade nacional, pregando valores, incitando ideais independentes ou, simplesmente, levando até o leitor exemplos das mais sublimes expressões de amor, sendo instrumento de instrução e educação, pelo seu caráter intelectual e afetivo.

A universidade, como espaço de ensino, pesquisa e extensão, deve preparar indivíduos para desenvolverem uma visão global de todos os aspectos da vida, comprometidos com a justiça, com a ética, com a responsabilidade e com a solidariedade, princípios maiores de um Estado Democrático de Direito.

Nesse contexto, o Direito, na condição de ciência humana, deve privilegiar os saberes literários de modo a imbuir o formando de sólida formação, não somente técnico-jurídica, mas também humanista, dotando-lhe de capacidade de análise, reflexão, valoração e interpretação dos fenômenos jurídico-sociais.

---

<sup>34</sup> CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras literárias possibilitam despertar a alteridade, estendendo o olhar para além dos espaços de atuação do Direito. Dentre os possíveis usos da relação Direito e Literatura, é na experiência interdisciplinar e transdisciplinar que se pode alcançar projeções mais ricas, pois é o momento da formação, do amadurecimento das ideias, da possibilidade de analisar o Direito nas situações limites, qualificando o conhecimento.

A Literatura tem um papel de extrema importância na formação dos indivíduos, por estimular a criatividade, a imaginação e por auxiliar na construção de diversos conhecimentos, e uma vez alinhada ao Direito, ajuda na compreensão e construção de soluções mais eficazes, compatíveis com os anseios das partes envolvidas na disputa jurídica. O campo literário constitui, desse modo, ferramenta poderosa para os intérpretes e operadores do Direito de distintos ramos, pois auxilia no entendimento do contexto histórico, da dialética social e da real necessidade de aplicação normativa e principiológica do Direito.

Dessa forma, acreditamos que a Literatura constitui um importante caminho para conduzir o ensino-aprendizagem do Direito de maneira mais produtiva, aprofundando seus valores em contraponto ao sistema de educação jurídica formal pautado na excessiva normatividade que contribui para o distanciamento da realidade social.

A construção do conhecimento feita pela interrelação entre professor e aluno, a partir de uma dialética em que o conteúdo estudado é questionado, ampliado, problematizado e dialogado com a arte literária, auxilia na ressignificação do ensino jurídico, abandonando o paradigma moderno da mera transmissão e reprodução do conteúdo.

Diante do exposto, este artigo induz como possibilidade para a ressignificação do modelo de educação jurídica a instituição de um ensino transdisciplinar, como uma nova proposta de reorientação. Necessita-se, assim, de uma mudança paradigmática do ensino do Direito, para que proporcione a formação de profissionais que se relacionem e interajam

com a sociedade civil, conhecendo seu funcionamento, sua estrutura e seus problemas sociais.

## REFERÊNCIAS

BOAVENTURA, Edivaldo; ALMEIDA, Marcella Pinto. O ensino jurídico e sua necessidade de ressignificação na pós-modernidade. **Revista da Academia de Letras da Bahia**, v. 22, p. 41-74, 2017.

BOLWERK, Aloisio Alencar; SOARES, Francisco dos Santos Oliveira; GOMES, Mayara Pereira. A inserção da literatura nas ciências jurídicas: uma proposta transdisciplinar para uma (re)construção do ensino jurídico. **ACTIO Revista de Estudos Jurídicos**. n. 31, v. 1, Jan./Jun. 2021.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

COUTO, Michele Cristine Assis. Proposições para um ensino jurídico através da arte. **Revista Direito UNIFACS – Debate Virtual**, n. 222, 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade. **NUPEAT–IESA UFG**, v.1, n.1, jan./jun, 2011.

FERNANDES, Adriana. Didática(s) entre diálogos: por uma educação plural nos caminhos da literatura. *In*: PINTO, Auxiliadora dos Santos. **Diálogos entre lugares: educação, literatura e memória**. Porto Velho: Temática editora, 2020.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. Natal: UFRN, 2007.

FILHO, Fernando Fortes Said. O ensino jurídico e a construção do Estado Brasileiro pós-independência: das academias ao poder. **Revista Direito em Debate**. Editora Unijuí – Ano XXVIII – n. 51 – jan./jun. 2019.

FILHO, Francisco Soares Campelo. **O advogado e sua formação: é preciso (re)pensar o ensino jurídico no Brasil.** CONJUR, 2017. Disponível em: [www.conjur.com.br/2017](http://www.conjur.com.br/2017). Acesso em: 12 de maio de 2022.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. **Direito e literatura** – ensaio de síntese teórica. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010,

KARAM, Henriete. Entrevista com Lenio Streck: A literatura ajuda a existencializar o direito. **Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 4, n.2, p. 615-626, 2018.

LIMA, Aldo de; *et al.* **O direito à literatura.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MENDONÇA, Bárbara; ALCOFORADO, Ana Rafaela. Direito e literatura: interface entre A hora da estrela e o papel da mulher nas codificações civis. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 23, n. 5383, 28 mar. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/59136>. Acesso em: 12 maio. 2022.

OLIVEIRA, Maria Teresa Vieira da Silva. A literatura e o poder de humanizar o direito. **Revista Consultor Jurídico.** Disponível em: [www.conjur.com.br/2020-jun-27/direito-literatura](http://www.conjur.com.br/2020-jun-27/direito-literatura). Acesso em: 12 maio. 2022.

PEPE, Albano Marcos Bastos. Direito e Literatura: uma intersecção possível? Interloquções com o pensamento Waratiano. **Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 2, n. 1, p. 5-15, jul./dez. 2016.

PEREIRA, Fabiane Aparecida. O direito à literatura: “sonho acordado” das civilizações. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 3, p. 175-189, dez. 2016.

SANTOS, Silvana Maria Pantoja. Direito e Literatura: perspectiva transdisciplinar na abordagem de temas sociais e jurídicos. **Revista Interfaces Científicas – Direito**, Aracaju, v. 1, n. 1, p. 27-34, out. 2012.

SCHWARTZ, Germano; MACEDO, Elaine. Pode o direito ser arte? respostas a partir do direito & literatura. *In: XVII Encontro Preparatório para o Congresso Nacional do CONPEDI*, 2008, Salvador. Anais do Conpedi. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008. p. 1013-1031.

STRECK, Lênio Luiz. **O que isto:** decido conforme a minha consciência. 4ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado. 2013.

STRECK, Lênio Luiz; TRINDADE, André Karam. **Direito e literatura:** da realidade da ficção à ficção da realidade. Editora Atlas, 2013.

TREVISAM, Elisaide. Transdisciplinaridade no ensino jurídico como construção de conhecimentos necessários para uma (con)vivência solidária, ética e responsável. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**. Curitiba, vol. 2, n. 2, p. 16-21, jul/dez, 2016.

TRINDADE, André Karam; BERNSTES, Luísa Giuliani. O estudo do direito e literatura no Brasil: surgimento, evolução e expansão. **Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 3, n. 1, janeiro-junho 2017.

WIVIURKA, Eduardo Seino. A transdisciplinarização do Direito. **Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI**, Fortaleza – CE, jun. de 2010.

Disponível em:

[www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3278.pdf](http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3278.pdf). Acesso em: 12 de maio. 2022.

# FORMAÇÃO, CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR REFLEXIVO<sup>35</sup>

Neidimar Vieira Lopes Gonzales<sup>36</sup>

Rosiane Ribas de Souza Eler<sup>37</sup>

## RESUMO

Diante das mudanças decorrentes do mundo contemporâneo e do acelerado avanço tecnológico, há a preocupação com uma formação profissional que atenda ao perfil exigido atualmente, principalmente quando se trata de formação docente. Torna-se necessário repensar a formação e a prática do professor como um profissional reflexivo, capaz, por meio da docência, de compreender os contextos históricos, sociais, culturais e a si mesmo para modificá-los. O professor não poderá ficar alheio, nem tampouco ter atitude inerte diante dos acontecimentos que perpassam sua prática. Isso nos leva ao seguinte problema: Os cursos de formação docente têm contribuído para formar professores reflexivos? O objetivo deste trabalho é verificar a importância dos cursos de formação docente para uma prática reflexiva, analisar as características dos conceitos de professor reflexivo para a mobilização de ações conscientes, tendo em vista pautar o fazer pedagógico na reflexão-ação-reflexão. A metodologia para realizar o presente trabalho foi pesquisa bibliográfica, artigos da área e de áreas correlatas, e a análise crítica sobre o problema abordado. Desta forma, conclui-se que os cursos de formação docente devem ter como desafios: a superação da racionalidade técnica que ainda perpassa os currículos, a constante busca em

---

<sup>35</sup> Este texto foi apresentado no VI Seminário de Educação Inclusiva, no ano de 2018.

<sup>36</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – Univali, Santa Catarina. Mestre em Educação. Pedagoga com habilitação em Orientação Educacional; Bacharel em Direito, Vice-líder e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Estudos Interativos em Educação Inclusiva - GEIPEI da UNIR e Prof<sup>a</sup>. Adjunto da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: neidimar@unir.br.

<sup>37</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Líder e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Estudos Interativos em Educação Inclusiva - GEIPEI da UNIR, e prof<sup>a</sup>. Adjunta da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: rosiane.ribas@unir.br.

promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, elaborar propostas centradas nos processos de pesquisa de forma ampla e contínua no decorrer de todo o curso, sempre com a ideia de promover níveis mais complexos de reflexão, e considerar relevante a formação de um professor reflexivo capaz de atuar de modo a causar transformações na sociedade atual.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Prática docente. Ação-reflexão.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, muitos são os estudos acerca da formação docente. O professor tem sido capaz de reconhecer-se como agente de transformações, tanto em sua prática profissional quanto social?

O contato informal com docentes têm normalmente apresentado discursos que revelam uma fragilidade do processo formativo dos professores, onde revelam que não se sentem em condições para enfrentar os desafios impostos pela escola no seu cotidiano, principalmente no que tange à diversidade cultural, a alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem ou não se comportam conforme a expectativa do professor. Na busca de um entendimento desta problemática pesquisaremos acerca da importância dos cursos de formação docente para uma prática reflexiva, busca-se analisar as características dos conceitos de professor reflexivo para a mobilização de ações conscientes.

Para a pesquisa busca-se referencial teórico que dê aprofundamento acerca da importância dos cursos de formação docente para uma prática reflexiva e análises acerca das características dos conceitos de professor reflexivo. Serão tidos como referenciais os seguintes autores: Schön (1983), que defende a valorização da prática na formação dos profissionais, uma prática refletida que possibilita a responder às situações novas, singulares, incertas, carregada de conflitos e dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados. Pimenta (2002): que faz uma análise crítica, explícita, discute as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características do conceito

de professor reflexivo. Alarcão (1996) que apresenta uma discussão acerca do esvaziamento do conceito de professor reflexivo, o para quê e como ser reflexivo, a relação entre teoria e prática, a reflexão sobre a experiência profissional, os mecanismos de ação e a práxis como forma de compreensão do agir.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

Ao se tratar da formação de professores, no Brasil, as reformas educacionais alteraram a vida destes profissionais. Foram várias as mudanças desde socioeconômicas aos desafios enfrentados em sala de aula com uma diversidade imensa de alunos.

Portanto, busca-se compreender o contexto histórico em que ocorreu a formação docente ao longo dos anos no Brasil.

Desde a colonização do Brasil a educação era de cunho ideológico, sob a responsabilidade da Companhia de Jesus sendo o ensino laico e sob a responsabilidade dos professores regentes. E a partir da implantação da Lei Geral do ensino no ano de 1827 com a única lei geral relativa ao ensino elementar, é que houve uma organização da formação docente no Brasil e que vigorou até 1946 (ENS; VAZ, 2011). A educação era tida como a única maneira de conter os que ameaçavam a ordem social. Destacamos a frase de Plutarco citada por Brandão (2013, p. 53) “As armas não tinham conseguido submetê-los a não ser parcialmente, foi a educação que os domou”.

Neste contexto ideológico de dominação através da educação é que surge a Escola Normal Brasileira, e para exercer a profissão de professor não se poderia ter um pensamento crítico a respeito das políticas vigentes.

Após um longo período de ideias divergentes e conflitos no Congresso Nacional, sanciona-se a primeira Lei das Diretrizes e Bases Nacional n. 4.024/61, sendo um dos seus objetivos principais a



reformulação do Curso de Pedagogia, através do Parecer 251/62<sup>38</sup>, de autoria do Prof. Valnir Chagas.

Na década de 1990, com a LDBEN n. 9394/96, que determina em seu artigo 87 o prazo de dez anos para a formação de professores em curso superior, surge nesse contexto uma gama de instituições superiores, dentre elas os institutos superiores de educação. E, só a partir da publicação do Decreto n. 3276 de 6 de dezembro de 1999, que estes juntamente com os Cursos Normais Superiores seriam os responsáveis pela formação dos docentes da educação básica, retirando “o locus de tal função do Curso de Pedagogia, o qual estaria destinado a formar “cientistas da educação” (AGUIAR, 2006, p. 28).

E ainda, na tentativa de melhorar a qualificação docente no país, cria-se a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nesta mesma perspectiva, com o intuito de melhorar a resolução anterior, publica-se a Resolução CNE/CP n. 1, de 25 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia e Licenciatura e, em 2015 é reformulada por meio da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Contudo, estas resoluções ainda não foram capazes de definir em seu texto legal a identidade do curso de Pedagogia.

Diante desse breve contexto histórico temos uma ideia de como foi o início da formação docente no Brasil. E porque há uma quantidade infinita de cursos de formação de professores, contudo, é evidente o despreparo dos mesmos. Demo (2000) esclarece isso, ao afirmar: o que se tem é a impressão de que há uma aceitação social de que basta um profissional menor para as séries iniciais do ensino fundamental,

---

<sup>38</sup> Cury (2003) destaca que Valnir Chagas no Parecer 251/62 defende a necessidade de formação superior para o professor dos anos iniciais da educação escolar. CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional (2003). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/lbd\\_Art64.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/lbd_Art64.pdf).

estabelecendo a mesma iniquidade social com a qual todos convivem, até mesmo os que se dizem preocupados em combater as desigualdades de classe. A escola normal acabou sendo vista como um lugar onde se inventam profissionais menores para populações menores, ou seja, coisa pobre para pobre.

Atualmente a revisão do Curso de Pedagogia converge ao momento de crise no país. Crise não só no setor educacional, mas crise econômica, política, desemprego e desigualdades sociais. Contudo, a crise de valorização profissional, falta de clareza sobre a função do educador na sociedade.

## **PROFESSOR REFLEXIVO: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS**

Os anos 90 foram marcados por crescente interesse pelo conceito de professor reflexivo tão propagado pelos portugueses: Antônio Nóvoa e Isabel Alarcão.

As pesquisas em educação no Brasil como em outros países, têm dado significativa importância ao ensino como prática reflexiva.

No Brasil a admiração por essa temática deu-se em função do contexto em que formação de professores se encontrava. Contexto de lutas para que fosse sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN – n. 9.394/96 que estabelecia um prazo de dez anos para a formação dos professores em curso de graduação.

Neste contexto de reformas curriculares e questionamentos acerca da formação de professores, bem como, o papel deles nestas reformas; rapidamente, se propagaram as ideias de Schön (1983), que questionava a formação de professores numa perspectiva técnica. Schön, defende a valorização da prática na formação dos profissionais, uma prática refletida que possibilita responder às situações novas, singulares, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados.

Conforme Selma Pimenta (2002), Donald Schön, valoriza a experiência e a reflexão na experiência, com base em John Dewey, propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia prática, a valorização da prática como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, conforme Luria e Polany, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Estes por sua vez, não dão conta de novas situações, que apresentam problemas que superam as soluções criadas, exigindo uma nova busca, uma análise, uma apropriação de teorias sobre o problema. A esse movimento, Schön denomina de reflexão sobre a reflexão na ação. Suas ideias levaram a discussão de vários temas acerca da formação de professores, temas inclusive ausentes em suas preocupações.

Quanto ao termo “professor reflexivo”, Pimenta (2002, p. 18), aponta criticamente que: “A reflexão é atributo dos seres humanos. Para a autora essa expressão ‘professor reflexivo’ confunde reflexão na condição de adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente (conceito)”.

Perrenoud (2008), apresenta uma ideia convergente com Pimenta ao argumentar que: todos refletem na ação e sobre a ação, e nem por isso, se tornam profissionais reflexivos. Para o autor é preciso estabelecer a diferença entre postura reflexiva do profissional, e a reflexão episódica de todos sobre o que se faz. Uma prática verdadeiramente reflexiva requer uma postura de relação analítica permanente que independe dos obstáculos ou das decepções. “Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*”. No caso da educação, o profissional reflexivo é o símbolo de um desejado acesso ao *status* de profissão de pleno direito, o que ainda não é atribuído socialmente à profissão de professor nem reivindicado por todos que a exercem (2008, p. 13-16).

Richardson *et al.* (1999, p. 14) argumentam que “o conceito de reflexão na ação está relativamente *esvaziado de conteúdo*”. Como tal, ele

não esclarece sobre o que nem como o profissional reflete nem tampouco especifica os efeitos de tal reflexão.

Conforme argumenta Pimenta (2002, p. 22):

Que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir? [...] ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor. [...] a preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” [...] para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível individualismo, [...] uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática.

Deve-se questionar que somente a reflexão não é o suficiente, o professor deverá ser capaz de ter atitudes e posições concretas pautados em ideais de justiça e igualdade que realmente possam causar transformação social, com a minimização ou até mesmo a exclusão dos problemas.

Segundo Freitas (1999)<sup>39</sup>, o enfoque de Schön é um tanto reducionista e limitante por não considerar o contexto institucional e por pressupor a prática reflexiva de modo individual. Para os autores Liston e Zeichner (1992), Schön não colocou por objetivo elaborar um processo de mudança institucional, porém centrou-se em práticas individuais, “concede aos profissionais a missão de mediação pública, facilitadores do diálogo público nos problemas sociais. Não incluiu qual deveria ser o compromisso e a responsabilidade pública dos professores”. (p. 13).

---

<sup>39</sup> FREITAS, Raquel A. M. M.; ROCHA, Celina Abadia da. Foram alunas do curso de doutorado da UCG em 1999. Os trechos citados referem-se a seus trabalhos de síntese do curso (FREITAS, 1999, *apud* PIMENTA, 2002).

Zeichner (1992) compreende que a concepção de intervenção reflexiva proposta por Schön, baseada no pensamento de Dewey, “é uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos como um pacote a ser aplicado tecnicamente” (ZEICHNER, 2002, p. 23).

Para Castro *et al.* (2000), citado por Pimenta (2002, p. 21), “esse ‘mercado’ de conceito entende a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente. Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-se ao fazer técnico”.

Pimenta (2002, p. 24), aponta que “o saber docente não é formado apenas pela prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. Fica evidente que a teoria também é importante para consolidar a formação docente, uma vez que a mesma dota os indivíduos com pontos de vista diversos para uma ação contextualizada, oportunizando perspectivas de análises para a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Fazendo referência a Habermas (1990), Pérez-Gomés (1995) aponta que a reflexão não é somente um processo psicológico individual, pois implica a imersão do homem no mundo da sua existência, e esse mundo é carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O autor aponta que para a prática reflexiva é necessário que esta seja articulada com práticas cotidianas e contextos mais amplos e o ensino deve ser visto como uma prática social concreta.

Para Almeida (2001), Schön é um crítico do modelo tecnicista, suas ideias apontam para os limites de uma formação voltada para a reprodução, e discutem a substituição deste modelo por outro, capaz de preparar o professor para a reflexão crítica sobre suas ações. Enfatiza também que, na formação de professores a teoria não é suficiente para orientar a prática docente e defende uma formação articulada entre teoria e prática. É através desta articulação que o professor será capaz de buscar

soluções para os desafios que enfrenta, testando, observando as reações dos alunos, procurando compreender o significado do comportamento de seus alunos e de si mesmo e, avaliando suas próprias ações, aperfeiçoando seus conhecimentos. Em outras palavras, ao refletir sua prática, o professor desenvolve uma atitude investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos sobre o ensino, e não mais especialista técnico que apenas reproduz conhecimentos.

Pimenta (2002, p. 45), defende a tese de que: “a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor reflexivo em um mero *termo*, expressão da moda à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, culpabilizando os professores e eximindo os governos de suas responsabilidades e compromissos”. A autora, acredita ainda que são necessárias mudanças nas condições de formação de professores e transformação nas condições de exercício profissional, bem como, jornada e salários compatíveis. “Assim, a análise das contradições presentes na apropriação histórica e concreta desse conceito, evidenciadas na pesquisa teórica e empírica empreendida, subsidia a proposta de superar-se a identidade necessária dos professores de *reflexivos* para a de *intelectuais críticos e reflexivos*” (2002, p. 47).

Ghedin (2001), coloca em discussão a formação profissional do professor, fundada num paradigma reflexivo, levantando um problema sobre o modelo de formação orientado no positivismo pragmático que não atende às necessidades concretas de um profissional capaz de responder de forma ampla aos desafios contemporâneos. Questiona que o problema não é exclusivamente prático, como quer o modelo tradicional de orientação pragmática, mas uma questão eminentemente epistemológica. O autor aponta ainda que há uma necessidade intrínseca que precisa se tornar explícita no modo de tratar e propor a formação profissional dos professores. Concorda com a proposta feita por Schön, e defende que é inegável a sua contribuição para uma nova visão da formação, uma vez aberto o caminho para a importância da reflexão como modelo de

formação, uma variedade de intervenções se tornou possível, nos campos: teórico e prático, um novo modo de ver, perceber e atuar na formação de professores.

“A grande crítica que se coloca contra Schön, não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos. A questão central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto” (GHEDIN, p. 131). A crítica se situa na redução da reflexão aos espaços limitados da sala de aula. Sendo a reflexão compreendida desta forma, todo o saber está totalmente reduzido à dimensão prática excluindo sua dimensão teórica. A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão, e esta é resultado de um processo de busca que acontece no constante questionamento entre o que se pensa e o que se faz (teoria que orienta a prática).

Gedhin (2001, p. 133), aponta que:

[...] esta transformação da consciência das coisas é pressuposto necessário para se operar, no plano teórico, um processo prático. No que diz respeito à formação de professores, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. [...] A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana.

Na realidade, torna-se necessário através dos cursos de formação de professores oportunizar atividades teórico-práticas que os levam à reflexão acerca dos acontecimentos que fazem parte de seu contexto em âmbito institucional e social. Os profissionais deverão ser capazes de desvelar os problemas de forma autônoma, emancipada, democrática e, encontrar juntamente com os demais atores envolvidos as maneiras mais viáveis e justas para solucioná-los.

Alarcão (1996), concorda com essa tendência que emerge no contexto educativo internacional de um profissional reflexivo capaz de agir autonomamente. Mas, para que tal tendência seja compreendida é necessário enquadrá-la no contexto histórico-cultural que a fez emergir. Segundo a autora, o homem pensante deste final do século, ameaçado pelas catástrofes ambientais, pela crise econômica, pelo desemprego, pela droga, pelo espírito consumista, pelo individualismo exagerado procura reencontrar a sua identidade perdida.

Nesta perspectiva é relevante democratizar a escola, criar instâncias para o desenvolvimento da cidadania, perceber a importância do professor, da universidade como espaço de formação científica e dos governos (sistema político público), nesse processo. Para isso, é preciso conhecer quem são os envolvidos, suas necessidades, seus interesses, bem como sua identidade histórico-cultural.

Alarcão (1996, p. 175), faz um questionamento sobre o que é ser-se reflexivo? E responde, “ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”. A reflexão, ao contrário da tradição e do ato impulsivo, baseia-se na vontade, em atitudes de indagações e curiosidades buscando a verdade e a justiça.

O conceito de professor reflexivo surgiu nos Estados Unidos como uma forma de reagir à concepção tecnocrática de professor como mero reprodutor de currículos elaborados por outros profissionais alheios à realidade da sala de aula ou a própria comunidade profissional. No entanto, é perceptível o “esvaziamento do conceito professor reflexivo” (uma preocupação de Zeichner), empregado como mais um jargão dos modismos existentes ao longo da história da educação tanto no Brasil como nos demais países (ALARCÃO, 1996, p. 175).

Para Alarcão (1996, p 177), “o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade”. Ao discorrer acerca da relação reflexão e conhecimento que acredita ser uma de suas preocupações relativas ao



possível esvaziamento dos conceitos de professor reflexivo, Alarcão esclarece que quando se reflete sobre uma ação, uma atitude, um fenômeno, tem-se um objeto de reflexão e através dela (reflexão) quer-se a compreensão da ação, da atitude e do fenômeno. No entanto, para compreendê-los é necessário analisá-los à luz de referentes que lhes deem sentido. Esses referentes são os saberes que já se possui, por meio da experiência ou da informação, ou saberes que se busca por imposição da necessidade de compreensão da realidade em estudo. Para a autora, é nessa interação que reside a essência da relação teoria-prática do mundo profissional dos professores. Defende o pensamento de Dewey ao acreditar que talvez a perspectiva dele quanto a prática reflexiva seja: “não se pode conhecer sem agir e não se pode agir sem conhecer”. (ALARCÃO,1996, p. 177).

Quando se refere à formação contínua de professores, Alarcão (1996, p. 178), considera importante que o professor reflita sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma, ou seja, reflita sobre a experiência profissional, a atuação educativa, os mecanismos de ação e práxis. Isso é a filosofia da ação, ou uma epistemologia da ação. A este processo de reflexão e conhecimento, a autora chama de *metapraxis*. “A postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo”.

Alarcão (1996, p. 181), argumenta ainda que: “Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal e é esta uma das ideias que deve estar na base do conceito de professor reflexivo” A autora aponta que as perguntas são que permitem a ultrapassagem do nível descritivo para o nível interpretativo, permitem também transformar os confrontos em potenciais de construção.

Quanto aos cursos de formação de professores, Imbernón (2000), aborda a necessidade de toda instituição educativa, em todos os níveis até a universidade, bem como toda a instituição responsável pela formação inicial e permanente e, até mesmo, os professores em mudar radicalmente,

abandonar a concepção de mera transmissão do conhecimento acadêmico que se tornou obsoleta, para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática. O autor entende que houve evolução na instituição educativa no decorrer do século XX, mas essa evolução não rompeu as linhas diretrizes atribuídas em sua origem. Contudo, deve-se superar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, tentando aproximar-se de um caráter mais relacional, dialógico, cultural-contextual e comunitário.

Imbernòn (2000, p. 8) argumenta que se deve:

[...] ensinar por exemplo, o mundo e todas as suas manifestações. Ensinar a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental. E deve fazê-lo mesmo que em alguns lugares, estiver rodeada por uma grande “neomiséria” ou pobreza endêmica e ante uma população (alunos, famílias, vizinhos...) imbuída de analfabetismo cívico.

No contexto atual faz-se necessária a renovação da instituição educativa o que requer uma redefinição da profissão docente. Para isso, uma das características principais é a capacidade reflexiva em grupo, não como aspecto de atuação técnica, mas como processo coletivo (envolvendo todos os segmentos sociais) abrindo possibilidades para uma autonomia profissional, para que se possa regular as ações, os juízos e as decisões do ensino em um mundo complexo.

Imbernòn (2000) faz uma análise do contexto profissional e aponta evidências que considera elementar, mas que não se aplicam a formação do professor. Enfatiza que essas evidências permitem a reflexão acerca das mudanças que deveriam ocorrer nos cursos de formação para o benefício de um conjunto de professores. Para o autor, o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos, justifica que a formação sempre se baseou em conhecimentos que denomina de “conteúdo”, ou seja, a formação numa perspectiva técnica e racional, predominantemente metodológica, que preparava o professor com conhecimentos uniformes

no campo do saber científico e psicopedagógico. Mas, o contexto atual valoriza tanto o conhecimento quanto as atitudes. No entanto, é necessária uma formação que desenvolva as atitudes e os conteúdos.

Quando o curso de formação docente se preocupa em dar condições para que o professor seja capaz de trabalhar e desenvolver suas atitudes e sobretudo os conteúdos, conforme o que é proposto por Imbernón, dará condições para que haja uma reflexão na ação e também nas atitudes (comportamento), ou seja, a importância das decisões coletivas para a compreensão da complexidade que envolve a prática educativa.

Para Philippe Perrenoud (2008), “o desafio é ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, *savoir-faire*, métodos e posturas reflexivas”. Partindo da formação inicial, criando ambientes para analisar a prática, para partilhar, para decidir, para contribuição e construção sobre as atitudes em sala de aula e sobre si mesmo.

Nóvoa (1992, p. 22) entende que:

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não e vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal, elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao ministério, aos colegas, aos alunos etc.), recurso sistemático a *discursos-álibi* de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional.

Percebe-se diante das exposições que urge a reformulação das políticas públicas destinadas à formação docente, sendo necessária a compreensão da escola e dos atores sociais que a compõem, bem como as suas condições biopsicossociais, econômicas e histórico-culturais. E, a partir desta perspectiva, buscar mudanças nas condições de formação e nas condições de exercício profissional, para que possam ser capazes de agir como cidadãos reflexivos e atuantes na sociedade.

Acredita-se que as mudanças sociais serão possíveis através da formação reflexiva de professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após discussões acerca da formação docente e do professor reflexivo, conclui-se que as ideias propagadas por Schön, Nóvoa, Alarcão, Pimenta e outros, abrem caminho para uma nova forma de pensar a formação do professor, vislumbrando mudanças nos cursos de formação, primando por compreender o professor como um ser histórico-cultural, respeitando sua identidade e sua realidade social.

Quanto à explosão do uso do termo “professor reflexivo” nos anos 90, no Brasil e em outros países, gerou essa discussão com o intuito de analisar as características dos conceitos e o esvaziamento do termo professor reflexivo. Schön, defende a valorização da prática na formação dos profissionais, uma prática refletida que possibilita responder às situações singulares, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados.

Pimenta, acredita que a reflexão é inerente ao ser humano, e que é preciso pensar o termo fazendo a distinção entre reflexão como adjetivo, atributo próprio do indivíduo e como um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Zeichner compreende que a concepção de intervenção reflexiva proposta por Schön, é uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos como um pacote a ser aplicado tecnicamente.

No entanto, diante do exposto pelos autores supramencionados, são necessárias mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores, pois muitas instituições formadoras estão ainda centradas no ensino pouco reflexivo, e a preocupação maior é vencer o currículo que apesar de haver diretrizes norteadoras para a construção do mesmo, permanece em muitos casos engessado.

É importante pensar que a sociedade é resultado da intenção humana consciente, e que a relação entre teoria e prática leva à reflexão. É evidente que os professores têm participação ativa na formação e construção dessa sociedade, e seu papel como profissional reflexivo muito poderá contribuir para transformá-la. Por isso, durante a sua formação, deve-se estabelecer a ruptura entre o velho paradigma da racionalidade técnica, buscando-se novos referenciais teórico-metodológicos que atendam suas diferentes necessidades.

Os autores que discutem acerca da formação de professores, demonstram consenso de que é através da interação, da prática diária e da reflexão coletiva que a vida profissional vai se construindo e solidificando. Os cursos de formação de professores, tanto na graduação quanto os de formação continuada, devem oportunizar o conhecimento e a instrumentalização destes, para a atuação como profissionais autônomos e interessados em seu fazer pedagógico.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia. Angela da S. BRZEZINSK, Iria. FREITAS, Helena Costa L. SILVA, Marcelo Soares Pereira da. PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.

ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação, Projetos, Tecnologia e Conhecimento. São Paulo: Proem, 2001. *In*: RAUSCH, Rita Buzzi. **Formação do professor reflexivo-pesquisador por meio do estágio na Pedagogia**. Disponível em: [www.pupr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/442\\_682.pdf](http://www.pupr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/442_682.pdf). Acesso em: 28 set. 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei n. 4.024, 20 de dezembro de 1961.** Institui as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1961. Disponível em: [www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192).

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 25 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia e Licenciatura. Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res\\_CP\\_01\\_2006\\_05\\_15.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res_CP_01_2006_05_15.pdf).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2013. 116 p.

DEMO, Pedro. **Ironias da Educação – Mudanças e Contos sobre Mudanças.** RJ: DP&A, 2000.

ENS, Romilda Teodora. VAZ, Fabiana Andréa Barbosa. Políticas de formação de professores no Brasil: caminhos do curso de pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 143-158, set. 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639934/7497>. Acesso em: 30 ago. 2023.

GHEDIN, Evandro. Educação e despolitização: a tese de Habermas. In XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: **Educação, Desenvolvimento humano e cidadania.** São Luís, UFMA, 19-22 de junho de 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos.** RJ: Tempo e Presença, 1990.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Questões da nossa Época v. 77).

LISTON, Daniel Patrick. ZEICHNER, Kenneth. M. **Teacher education and the social conditions of schooling**. New York: Routledge. 1992.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez, 2002.

PERRENOUD. Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jerry. PERES, José Augusto de Souza. WANDERLEY, José Carlos Vieira. CORREIA, Lindoya Martins. PERES, Maria de Holanda de Melo. **Pesquisa social, métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo, Atlas, 1999.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 1983.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 220, p. 44-49. 1992.

# DIREITOS HUMANOS E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO BASEADA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Kleyton Coelho Castro<sup>40</sup>

## RESUMO

A pesquisa tem por finalidade analisar a presença de elementos de direitos humanos nas literaturas amazônicas trabalhadas no ensino de História através de uma perspectiva culturalista. A temática dos direitos humanos entrou em saliência nos últimos anos no Brasil devido à falta de responsabilidade dos governantes e à profusão de discursos de ódio. O objetivo da pesquisa é investigar a presença e/ou ausência de temas sobre direitos humanos na literatura amazônica e em que medida a discussão chega no ensino de História. A historiografia da Amazônia registra as várias atrocidades praticadas contra a dignidade da pessoa humana, principalmente contra os povos originários. A forma como foram submetidos durante o processo de ocupação, que deixou marcas destrutivas nas comunidades locais, como desapropriação de terras, exploração de trabalho no formato de escravidão, violação sexual e imposição cultural entre outros. A construção do espaço denominado Amazônia se fez à base do genocídio indígena e relações conflituosas existem até os dias atuais, configurando uma brutal violação dos direitos indígenas e dos direitos humanos. Não obstante as normas protetivas, verificamos a necessidade da reconstrução dos direitos indígenas/humanos no âmbito do princípio-fundamento da Constituição Federal brasileira que protege a dignidade da pessoa humana. A pesquisa interdisciplinar recorreu à Literatura, à História e ao Direito. Abordamos a relação entre o Direito e a Literatura, vez que adotamos a Literatura como possibilidades de análise para perceber como as obras literárias sobre a Amazônia projetam ou não os direitos indígenas e os direitos humanos. Como referência dos direitos humanos para análise da construção dos direitos indígenas na Amazônia, usamos como base principiológica humanista os estudos de Fabio Comparato. Trata-se de um estudo qualitativo, com o emprego da técnica de pesquisa bibliográfica, realizada em torno de leitura

---

<sup>40</sup> Professor da rede estadual de ensino, mestre em História e Estudos Culturais pela UNIR/RO, Doutorando em Educação pela UNIVALI/SC. kleyotncaastro@seduc.ro.gov.br.



de estudos que analisaram a Amazônia numa perspectiva culturalista. O ensino de História se relaciona diretamente com os direitos humanos. O uso da literatura amazônica em sala de aula disponibiliza várias situações que podem ser analisadas e debatidas para observar, sob a perspectiva culturalista dos direitos indígenas e dos direitos humanos, a construção da Amazônia.

**Palavras-chave:** Direitos Indígenas/Humanos, Ensino de História, Literatura, Amazônia.

## INTRODUÇÃO

A região amazônica é inquestionavelmente uma das áreas mais biologicamente diversas e vitais do nosso planeta. Cobrindo aproximadamente 7 milhões de quilômetros quadrados e abrangendo nove países da América do Sul, a floresta amazônica abriga inúmeras comunidades indígenas e espécies únicas de vida selvagem. No entanto, a região também apresenta numerosos desafios significativos em termos de violações dos direitos humanos. Este ensaio pretende explorar a intrincada relação entre a região amazônica e a emaranhada teia de questões de direitos humanos que enfrenta, incluindo disputas de terras, degradação ambiental e exploração de comunidades indígenas.

Um dos principais desafios associados à região amazônica diz respeito às contínuas disputas por terras. O imenso valor da floresta tropical, tanto em termos de recursos naturais como de terras para desenvolvimento, levou a uma luta constante pelo controle e propriedade. Como resultado, a apropriação de terras, o desmatamento ilegal e os despejos forçados tornaram-se comuns, especialmente em países como o Brasil. As comunidades indígenas, que historicamente viveram em harmonia com a terra, são, muitas vezes, as mais afetadas por estes conflitos. Enfrentam frequentemente violência, discriminação e deslocamento, uma vez que os seus territórios tradicionais são invadidos por atividades ilegais.

Além disso, a floresta amazônica é afetada por uma extensa degradação ambiental, o que representa uma ameaça direta aos povos

indígenas da região e aos seus direitos humanos. O desmatamento desenfreado, impulsionado principalmente pela expansão da agricultura e das indústrias madeireiras, destrói não só os ecossistemas, mas também os meios de subsistência das comunidades locais. A destruição das florestas leva à perda de práticas e conhecimentos tradicionais, essenciais para a sobrevivência cultural dos grupos indígenas. Além disso, o desmatamento contribui para as alterações climáticas, com consequências graves para as pessoas em todo o mundo. Neste contexto, as violações dos direitos humanos na região amazônica estendem-se para além das suas fronteiras imediatas.

A exploração das comunidades indígenas, tanto econômica como culturalmente, é outra questão crítica de direitos humanos na Amazônia. Os povos indígenas enfrentam frequentemente marginalização, discriminação e até violência. Os seus direitos à autodeterminação, à terra e aos recursos naturais são constantemente minados por poderosos interesses econômicos. A mineração, a extração de petróleo e outras atividades industriais ocorrem com frequência sem o seu consentimento, exacerbando ainda mais as disparidades sociais, econômicas e de saúde enfrentadas por estas comunidades. A falta de atendimento médico, participação e respeito pelos direitos indígenas perpetua um ciclo de desigualdade e injustiça.

Para enfrentar estes desafios complexos, é essencial promover uma abordagem baseada em direitos que garanta a proteção e o empoderamento das comunidades indígenas e quilombolas na região amazônica. Os governos, tanto a nível nacional como internacional, devem aplicar e reforçar a legislação que salvaguarda os direitos destas comunidades. As medidas devem incluir o reconhecimento e o respeito dos direitos indígenas às terras, a implementação de práticas de desenvolvimento sustentável e a promoção de participação e consulta significativas. Além disso, as parcerias com ONGs, organizações da sociedade civil e líderes indígenas podem ajudar a amplificar as vozes das

pessoas diretamente afetadas pelas violações dos direitos humanos na região.

Sendo assim, é inegável que a região amazônica é palco de desafios significativos em matéria de direitos humanos. As disputas por terras, a degradação ambiental e a exploração das comunidades indígenas continuam a assolar a região. A resolução destas questões exige uma abordagem abrangente que reconheça a interligação entre os direitos humanos, a conservação ambiental e o desenvolvimento sustentável. Cabe aos governos, organizações da sociedade civil e indivíduos trabalharem juntos para enfrentar esses desafios e garantir a proteção e o cumprimento dos direitos humanos de todos aqueles que vivem na Amazônia. Somente através de esforços concertados, poderemos esperar um futuro no qual a região Amazônica prospere, tanto ecologicamente como em termos de direitos humanos.

Esta pesquisa utiliza uma abordagem interdisciplinar; sendo assim, envolve a colaboração entre pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento que compartilham suas perspectivas e habilidades para resolver problemas complexos. Isso implica a integração de conceitos, teorias, métodos e abordagens de diversas disciplinas, muitas vezes, em um esforço conjunto para obter uma compreensão mais completa de um fenômeno ou para desenvolver soluções inovadoras, no caso essa pesquisa recorreu à Literatura, à História e ao Direito.

Abordamos a relação entre o Direito e a Literatura, vez que adotamos a Literatura como possibilidades de análise para perceber como as obras literárias sobre a Amazônia projetam ou não os direitos indígenas e os direitos humanos. Como referência dos direitos humanos para análise da construção dos direitos indígenas na Amazônia, usamos como base principiológica humanista os estudos de Fabio Comparato (2007). Trata-se de um estudo qualitativo, com o emprego da técnica de pesquisa bibliográfica, realizada em torno de leitura de estudos que analisaram a Amazônia numa perspectiva culturalista. O ensino de História, por sua vez, se relaciona diretamente com os direitos humanos. À medida que

exploramos o contexto amazônico, também consideraremos como o ensino de História pode se tornar uma ferramenta poderosa para a sensibilização, a conscientização e a ação em prol dos direitos humanos na região. O uso da literatura amazônica em sala de aula disponibiliza várias situações que podem ser analisadas e debatidas para observar, sob a perspectiva culturalista dos direitos indígenas e dos direitos humanos, a construção da Amazônia.

Nesse sentido, esta reflexão visa não apenas analisar a relação entre direitos humanos e ensino de história, mas também identificar oportunidades para promover uma educação que respeite e celebre a diversidade cultural e étnica da Amazônia, ao mesmo tempo em que fortalece o compromisso com os princípios universais dos direitos humanos.

## **O ENSINO DE HISTÓRIA E O DIREITOS HUMANOS NA AMAZÔNIA**

Os direitos humanos, abrangendo as liberdades fundamentais e a dignidade inerente a cada indivíduo, constituem a base de uma sociedade justa e equitativa. Com os seus fundamentos históricos profundamente interligados com o desenvolvimento das civilizações, o estudo dos direitos humanos é de suma importância, especialmente no campo da educação histórica (MONDAINI, 2006).

Os direitos humanos, conforme elucidados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (DUDH, 1948), referem-se aos direitos básicos que todos os indivíduos possuem em virtude da sua humanidade. Abrangem direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais e baseiam-se nos princípios da universalidade, indivisibilidade, interdependência e não discriminação. Os direitos humanos servem como uma bússola moral, orientando as sociedades em direção à justiça, à igualdade e à proteção da dignidade humana.

A inclusão dos direitos humanos no ensino da história é crucial, pois proporciona uma compreensão abrangente das consequências dos acontecimentos históricos e do seu impacto na vida dos indivíduos. Ao analisar episódios históricos através das lentes dos direitos humanos, os estudantes e pesquisadores podem lançar luz sobre as injustiças, atrocidades e lutas que moldaram as sociedades ao longo do tempo. Este quadro permite uma apreciação mais profunda da experiência humana, desafiando as narrativas etnocêntricas prevalentes e promovendo uma compreensão mais inclusiva e matizada da história. Quaisquer esforços para retratar os direitos humanos em sala de aula visando o comprometimento com a dignidade humana trazem resultados positivos para o futuro dos alunos, partindo de uma metodologia ativa a serviço da aprendizagem significativa (PINSKY, 2015).

A adoção de uma estrutura de direitos humanos no estudo da história permite aos estudantes analisar criticamente a dinâmica do poder, as estruturas sociais e o papel dos indivíduos na formação dos eventos históricos. Ao examinar a história através da lente dos direitos humanos, é possível identificar padrões de discriminação, opressão e marginalização, chamando a atenção para as experiências de grupos historicamente marginalizados. Esta abordagem promove a empatia, facilita uma compreensão mais abrangente dos fenômenos históricos e incentiva a busca de um futuro mais justo e equitativo.

O ensino da História sempre terá a função principal de olhar a ação do homem no passado, fazer análises para entender o presente e preparar os alunos para o que nos reserva o futuro (BLOCH, 2002). Nesse contexto, a incorporação dos direitos humanos no ensino de História aprimora as habilidades de pensamento crítico. Isso porque, ao analisar eventos históricos através do prisma dos direitos humanos, os alunos são incentivados a questionar narrativas dominantes, desafiar suposições e interrogar o equilíbrio de poder nas sociedades. O que promove um envolvimento mais profundo com fontes primárias e secundárias, permitindo a exploração de diversas perspectivas e uma interpretação mais abrangente dos eventos históricos.

O conceito de direitos humanos tem profunda relevância para o ensino de História. Ao adotar uma estrutura de direitos humanos, os estudantes obtêm uma compreensão mais profunda dos eventos históricos, desafiam as narrativas predominantes e promovem o pensamento crítico. A integração dos direitos humanos no ensino de História enriquece não só a experiência do aluno, mas também contribui para o objetivo mais amplo de promover a dignidade humana, a igualdade e a justiça.

### **EXPLORAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA INCORPORAÇÃO DE CONTEXTOS LOCAIS, ESPECIFICAMENTE DA REGIÃO AMAZÔNICA, NO ENSINO DE HISTÓRIA**

O ensino de História é uma forma fundamental que serve não apenas para compreender o passado, mas também moldar nosso presente e futuro. Nesse sentido, a exploração de narrativas históricas em sala de aula torna-se mais complexa e sofisticada. É crucial incorporar contextos locais, especialmente de regiões como a Amazônia, percebendo que existem vários fatores que aniquilam os direitos humanos. Sobre esse ensino, Filho e Araujo (2021, p. 17) ressaltam:

A importância do ensino de História para a formação de sujeitos críticos, conscientes do seu papel como ser social, que contribuiu para um mundo socialmente mais justo e procura, acima de tudo, colaborar para a diminuição das desigualdades na Amazônia, no Brasil e no mundo.

A região amazônica possui imenso valor histórico, tanto em termos de patrimônio cultural quanto de importância ambiental. A região abrange diversas comunidades indígenas, cada uma com sua história, tradições e lutas únicas. Ao incorporar o contexto local da Amazônia, os discentes em sala de aula podem obter uma compreensão mais profunda dos eventos e processos históricos que moldaram esta vasta região.

A História ambiental é outro aspecto crucial do contexto local da Amazônia. A rica biodiversidade da região e as extensas florestas tropicais

têm sido sujeitas à exploração e à degradação ambiental ao longo da história. Ao examinar as interações históricas entre os humanos e a natureza na Amazônia, os estudantes podem obter insights sobre a intrincada relação entre sociedade, cultura e meio ambiente.

A incorporação de contextos locais, como os da região amazônica, traz vários benefícios. Em primeiro lugar, promove uma compreensão mais abrangente dos eventos e processos históricos, considerando múltiplas perspectivas e narrativas. Ao examinar registros locais, testemunhos e materiais históricos da Amazônia, os alunos podem desafiar narrativas dominantes e descobrir histórias ocultas de comunidades marginalizadas.

Em segundo lugar, a integração dos contextos locais promove um sentido de inclusão e diversidade na disciplina de História. Ao reconhecer e valorizar as histórias dos povos indígenas e de outras comunidades na Amazônia, os alunos em sala de aula podem romper com a abordagem eurocêntrica e centrada no Ocidente que dominou os estudos históricos durante séculos. Essa nova abordagem não só garante a representação acadêmica, mas também ajuda a criar um discurso histórico mais inclusivo e socialmente justo.

Além disso, explorar o contexto local da região amazônica permite que se abordem questões e desafios contemporâneos. A região enfrenta atualmente numerosos problemas sociais, políticos e ambientais, como desmatamento, conflitos de terra e violações dos direitos indígenas. Ao contextualizar essas questões no seu enquadramento histórico, podemos propor soluções inovadoras e contribuir para a formulação de políticas públicas informadas.

Incorporar contextos locais, especificamente da região amazônica, no ensino de História é de extrema importância. Ajuda a aprofundar a nossa compreensão dos acontecimentos históricos, promove a inclusão e a diversidade e aborda os desafios contemporâneos enfrentados pela região. O contexto local da Amazônia oferece uma riqueza de narrativas históricas, aguardando exploração e interpretação pelos estudantes, para melhorar nossa compreensão global da história.

## **EXAME DAS MANEIRAS PELAS QUAIS O ENSINO DE HISTÓRIA PODE CONTRIBUIR PARA A PROMOÇÃO E PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA REGIÃO AMAZÔNICA**

O ensino de História desempenha um papel fundamental na promoção e proteção dos direitos humanos na região Amazônica. Ao examinar as maneiras pelas quais a história pode contribuir para essa causa, torna-se evidente que compreender o passado é essencial para enfrentar os desafios atuais e garantir um futuro sustentável para a região.

Primeiramente, o ensino de História permite uma análise das raízes dos problemas enfrentados na região Amazônica. Através do exame dos eventos e processos históricos, é possível traçar a origem das desigualdades sociais e econômicas, bem como do desmatamento e da exploração dos recursos naturais. Isso oferece uma base sólida para a formulação de políticas e ações que buscam corrigir essas injustiças e garantir o respeito aos direitos humanos.

Além disso, a História também oferece uma perspectiva histórica do modo de vida das comunidades indígenas na região Amazônica. Ao entender a rica cultura e os conhecimentos tradicionais dessas comunidades, é possível promover o respeito e a proteção de seus direitos. O ensino de História permite ainda considerar a importância da preservação do território e dos modos de vida indígenas, bem como a necessidade de consulta e participação dessas comunidades na tomada de decisões sobre o desenvolvimento da região.

Outro aspecto importante é a identificação e divulgação dos direitos humanos ocorridos ao longo da história na região Amazônica. Através do estudo aprofundado dos acontecimentos passados, é possível trazer à tona episódios de abusos e injustiças, como conflitos agrários, trabalhos promovidos e protegidos de direitos territoriais, exploração sexual, apropriação de terra indígena, imposição cultural entre outros. Essa análise histórica contribui para conscientizar a sociedade e as instituições sobre a necessidade de justiça e reparações.



Ademais, o ensino de História também fornece uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais, culturais e políticas da região Amazônica. Isso é crucial para a implementação de políticas públicas e ações efetivas que promovam os direitos humanos. Ao examinar as diferentes experiências e perspectivas históricas, é possível desenvolver estratégias que levem em consideração a diversidade da região e a proteção dos direitos de todos os grupos envolvidos.

Portanto, o ensino de História desempenha um papel relevante na promoção e proteção dos direitos humanos na região Amazônica. Através da análise dos eventos e processos históricos, é possível compreender as raízes dos problemas enfrentados e buscar soluções sustentáveis. Além disso, a História permite reconhecer os direitos e a cultura das comunidades indígenas, além de identificar os direitos humanos passados para promover a justiça. Em última análise, o estudo da História fornece uma base sólida para a implementação de políticas e ações que garantam um futuro justo e sustentável para a região Amazônica.

## **LITERATURA AMAZÔNICA E OS DIREITOS HUMANOS**

Nesta pesquisa, para analisar a presença ou não de direitos humanos na literatura, utilizamos as contribuições de Godoy (2008) e auxílio teórico de Trindade (2007). Assim como para fundamentar a pesquisa sobre a utilização de literatura, adentramos nos conceitos de Afrânio Coutinho (1960), Antônio Candido (2006) e Alfredo Bosi (2003). Sobre as obras literárias amazônicas, teremos a participação de Márcio Souza (2009), Hatoum (2000, 2008), Tocantins (1960), Gondim (2007) e Benchimol (1999) entre outras.

A utilização da literatura amazônica para identificar a presença ou ausência de direitos humanos na Amazônia é um tema de significativa importância para ser utilizado em sala de aula com alunos do ensino médio. O estudo dos elementos jurídicos e, portanto, culturais estão vinculados ao campo do Direito na Literatura que “consiste em se alcançar aspectos jurídicos na produção literária da ficção” (Godoy, 2008). A floresta amazônica, com sua vasta biodiversidade e ricas culturas

indígenas, é uma região que tem sido assolada por diversas violações dos direitos humanos. A literatura desta região pode fornecer informações valiosas sobre as questões sociais, políticas e ambientais enfrentadas pelos seus habitantes.

Várias obras de escritores que versam sobre a Amazônia podem ser analisadas na perspectiva de se verificar a situação dos direitos humanos na região. Estas obras exploram a luta das comunidades indígenas na Amazônia contra as forças destrutivas do desmatamento e da exploração, a desapropriação de terras, exploração do trabalho em formato de escravidão, violência sexual, tráfico de crianças indígenas, imposição cultural entre outros. Estes escritos retratam, além disso, a violação dos direitos indígenas, incluindo deslocamento forçado, perda de terras e meios de subsistência e preconceito cultural. Ao analisar estas literaturas, pode-se obter uma compreensão mais profunda dos abusos dos direitos humanos enfrentados pelos povos indígenas da Amazônia.

Uma importante obra literária clássica que reflete a situação dos direitos humanos na Amazônia é “Iracema”, de José de Alencar (2018). Embora seja uma obra de ficção, este romance retrata o encontro entre colonizadores europeus e povos indígenas na Amazônia durante o século XIX. Destaca a dinâmica de poder desigual e a violação dos direitos indígenas pelos colonizadores. Ao examinar os temas e narrativas presentes em “Iracema”, os pesquisadores podem desvendar o contexto histórico das violações dos direitos humanos na região.

Além de obras literárias clássicas, a literatura amazônica contemporânea também desempenha um papel crucial na identificação da atual situação dos direitos humanos na região. Autores como Milton Hatoum, Marcio Souza, Neide Gondim, Samuel Benchimol entre outros escreveram extensivamente sobre a Amazônia, abordando questões como desmatamento, direitos à terra e violência contra comunidades indígenas. Seus trabalhos fornecem uma compreensão diferenciada dos desafios complexos enfrentados pelo povo da Amazônia na afirmação de seus direitos em meio a ameaças externas.

Além disso, o uso da literatura como ferramenta para identificar violações de direitos humanos na Amazônia vai além das obras de ficção. Estudos antropológicos e de literatos, como os conduzidos por Marcio Souza (2009), Neide Gondim (2007), Samuel Benchimol (1999) e também Leandro Tocantins (1960), oferecem informações valiosas sobre as práticas culturais e sociais das comunidades indígenas amazônicas e toda a estrutura colonizadora instalada no ambiente amazônico. Estes estudos ajudam a revelar casos de discriminação cultural e violação dos direitos indígenas, como a apropriação de terras e a assimilação forçada.

Portanto, o uso da literatura amazônica, tanto ficcional quanto não ficcional, é essencial para identificar a presença ou ausência de direitos humanos na Amazônia. Estas obras literárias fornecem informações valiosas sobre os desafios históricos e contemporâneos enfrentados pelas comunidades indígenas da região. Ao analisar esses textos, os pesquisadores podem obter uma compreensão abrangente da situação dos direitos humanos na Amazônia e contribuir para o desenvolvimento de políticas e intervenções que salvaguardem os direitos dos seus habitantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino de História é uma ferramenta essencial para a promoção dos direitos humanos. Ao compreender o passado, os alunos são capazes de refletir sobre o presente e construir um futuro mais justo e igualitário. No contexto amazônico, o ensino de História deve ser pautado nos seguintes princípios: reconhecimento da diversidade cultural e étnica, vez que a Amazônia é uma região com uma rica diversidade cultural e étnica, composta por povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros grupos. O ensino de História deve valorizar essa diversidade e promover a compreensão entre os diferentes grupos sociais; defesa do meio ambiente: a Amazônia é uma região de extrema importância ambiental. O ensino de História pretende conscientizar os alunos sobre a importância da preservação da floresta e dos recursos naturais; promoção da justiça social: a região amazônica é marcada por desigualdades sociais e econômicas. O ensino de História, nesse contexto, procura contribuir para a promoção da

justiça social, a defesa dos direitos dos mais vulneráveis, a promoção e a proteção dos direitos humanos na região.

Algumas estratégias para promover o ensino de direitos humanos no contexto amazônico são as seguintes: incorporação da perspectiva dos povos tradicionais - dando voz a estas comunidades tradicionais da Amazônia, valorizando seus saberes e experiências; utilização de metodologias participativas - o ensino deve ser dinâmico e participativo, envolvendo os alunos na construção do conhecimento; promoção de atividades de conscientização - buscando promover atividades de conscientização sobre os direitos humanos, como debates, rodas de conversa e oficinas, a participação ativa do aluno atingirá um dos objetivos do novo ensino médio que é o protagonismo juvenil.

A promoção dos direitos humanos na Amazônia é um desafio complexo, mas necessário. E o ensino de História pode contribuir para esse desafio, formando cidadãos conscientes e comprometidos com a defesa de uma sociedade justa e igualitária.

Além das estratégias mencionadas acima, o ensino de direitos humanos no contexto amazônico pode ser promovido por meio das seguintes recomendações: formação continuada de professores - os professores precisam estar preparados para promover o ensino de direitos humanos de forma crítica e reflexiva; desenvolvimento de materiais didáticos - é necessário desenvolver materiais didáticos que abordem os direitos humanos de forma contextualizada e adaptada ao contexto amazônico. Existem muitas dificuldades nesse quesito devido à falta de material didático sobre a região amazônica; fortalecimento da articulação entre escola e comunidade - a escola deve se articular com a comunidade para promover ações que promovam os direitos humanos. A implementação dessas recomendações contribuirá para a consolidação do ensino de direitos humanos na Amazônia, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **Iracema**. 2. ed. rev. São Paulo: Ciranda Cultural, 2018.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: Formação Social e Cultural**. Manaus: Editora Valer, 1999.

BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 5. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2007.

COUTINHO, Afrânio. **Conceito de literatura brasileira** (ensaio). Rio de Janeiro: Acadêmica, 1960.

FILHO, Eduardo Gomes da Silva e ARAÚJO, Marcos Paulo Mendes. **Práticas e experiências de ensino de História na Amazônia** (Orgs.). Maceió: Editora Olyver, 2021.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. **Direito e literatura: ensaio de Síntese Teórica**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Valer, 2007.

HATOUM, Milton. **Dois Irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HATOUM, Milton. **Órfãos do Eldorado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia**. Manaus, Editora Valer, 2009.

TOCANTINS, Leandro. **Amazônia, natureza, homem e tempo**. Rio de Janeiro: Editora Conquista, 1960.

TRINDADE, A. K.; GUBERT, R. M. Direito e Literatura: aproximações e perspectivas para se repensar o direito. *In*: TRINDADE, A. K.; GUBERT, R. M.; NETO, A. C. (Orgs). **Direito e literatura**: reflexões teóricas. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008. p. 11-66.

# LITERATURA AMAZÔNICA EM REVISÃO: RUMO A UMA FÓRMULA EM RUPTURA COM PARADIGMAS OCIDENTAIS

Erivelton Gomes Krüger<sup>41</sup>

Raiane Girard Madeira<sup>42</sup>

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo rever os processos de construção da Literatura Amazônica, a partir da obra Trem-Fantasma: a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e a modernidade na Selva, de F. Foot Hardman. Para tanto, buscou-se examinar os fundamentos da Literatura Ocidental através de uma perspectiva da Bíblia e a Odisseia como literatura e fórmula, suas características e sua continuação secularizada em saberes e artes, cujos vestígios impactam profundamente o ideal artístico do Ocidente até atualidade. Neste ponto, promove-se a consciência das consequências morais desse legado ao permitir observar uma fórmula de uma literatura em ruptura com esses paradigmas. Por meio de um estudo bibliográfico, a partir das reflexões sobre a representação da realidade na Literatura Ocidental de Erich Auerbach (2021) e Jackes Miles (2002), cujas matrizes, mesmo que diferentes, resultam em influências profundas na maneira de construir a Literatura Amazônica.

**Palavras-chave:** Literatura Amazônica. Representação. EFMM.

## INTRODUÇÃO

A literatura amazônica é historicamente contada por viajantes ou figuras históricas que se estabeleceram na região, através de um olhar, muitas vezes, fascinado ou pouco atraído pela imensidão verde, se fizeram registros preciosos de uma mata ainda virgem e inocente para os desejos da cultura europeia que ainda estava despertando. Os registros de sua

---

<sup>41</sup> Graduado em Direito pela Faculdade de Rondônia (2010) e Mestrando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação da Unir (2021-2023). E-mail: eriveltonkruger12@gmail.com.

<sup>42</sup> Graduada em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (2015) e Mestranda em Estudos Literários pelo PPGL/UNIR (2021-2023). E-mail: raianemadeira@gmail.com.

passagem pela floresta e os encantos místicos sob os quais elas os envolviam refletiam a cultura a qual narrava e a sociedade que se constituiu a partir deste conhecimento.

Como a narrativa de frei Gaspar de Carvajal vem provar, a revelação da Amazônia foi um verdadeiro impacto para os europeus. Uma verdadeira colisão cultural, racial e social, que como em toda a América Latina provocou as mesmas contradições que se referiram ao longo do caminho da empresa desbravadora. Tanto os espanhóis como os outros europeus não haviam experimentado, além do contato com até a tradicionalíssima cultura do Oriente, um conflito de tamanho proporção como o que se operou na Amazônia. E, se nas áreas do litoral atlântico e pacífico esse conflito foi sumariamente esmagado, na Amazônia ele se tornou crônico. (SOUZA, 2019, p. 87)

Os registos desta forma de viver amazônica reverberaram e iniciaram uma nova forma de pensar e construir literatura, o que, agora, é conhecido como Literatura Amazônica, pois as fórmulas de análise da literatura ocidental não cabem na floresta, sendo necessário intervir nas metodologias aplicadas aos estudos das narrativas da floresta. Pois há, neste eixo literário, um imbricamento entre o passado e atribuições da memória nos registos literários: pois "o passado assim revelado é mais do que o antecedente do presente: é a sua fonte. Ao remontar a ele, a rememoração procura não apenas situar os eventos num quadro temporal, mas atingir as profundezas do ser, descobrir o original [...]" (ELIADE, 2002, p. 108).

A fim de examinar os aspectos que influenciam na construção literária amazônica, foi adotada a obra Trem-Fantasma: A estrada de Ferro Madeira-Mamoré e a modernidade na Selva, de Francisco Foot-Hardman, publicada originalmente em 1982 pela editora Companhia das Letras. Na obra, o autor aborda a construção da estrada de Ferro Madeira-Mamoré (EFMM) e, posteriormente, a construção das linhas telegráficas na região



amazônica com o objetivo de ligar a capital do país<sup>43</sup> e a prática de faxina social na I República brasileira. Permitindo, através desta, a abertura e o envio de contingente de desterrados da capital da República para a região da construção da linha de telégrafo e ferroviária. E, especialmente, devido a este modelo metodológico traduzido em tomada de posição que é evidenciada a prática de produção literária em consonância com os paradigmas ocidentais.

Para estabelecer uma metodologia, a que seja possível observar uma fórmula cultural amazônica de uma literatura em criação, a pesquisa assume a existência possível de dois eixos, ligados nos processos sociais que constituem esta literatura amazônica. Primeiro, por ter como fonte uma realidade social vivida na época do registro e, dessa forma, estabelecer ao leitor, que não é uma criação fantasiosa com elementos que realmente existiram na sociedade. E, por segundo, afirmar que os elementos descritos fazem parte de uma memória vivida pelos habitantes a qual a época foi retratada e pelos que hoje ocupam estes espaços. Das duas maneiras, trata-se do real e vívido, pertencente a uma memória de uma população extremamente diferente entre si<sup>44</sup>, social e culturalmente, mas unida espacialmente e culturalmente pelos elementos fornecidos pela floresta habitada.

Com base nesta perspectiva, os estudos abordam as reflexões sobre a representação da realidade na literatura de Erich Auerbach (2021) e Jackes Miles (2002). No sentido de que a Bíblia e a Odisséia são obras bases que norteiam como fórmula a construção de toda literatura posterior a

---

<sup>43</sup> No período de construção das linhas telegráficas, lideradas por Marechal Rondon, a capital administrativa do Brasil era o Rio de Janeiro. Somente em 1960, no Governo JK, a sede administrativa passou a ser o Distrito Federal (GO), com objetivo de centralizar os Poderes e tornar mais acessível a geolocalização para todos os brasileiros.

<sup>44</sup> A floresta habitada: remete ao fato de que a população que atualmente ocupa esses espaços amazônicos ser formada por descendentes dos que vieram nos processos de colonização de exploração da borracha e, posteriormente, dos programas de ocupação promovidos pelo governo brasileiro.

elas. Tendo, assim, como objetivo identificar os vestígios e influências em específico na Literatura Amazônica.

## PERSPECTIVA DESCORTINADA SOBRE LITERATURA

O alemão, de ascendência judaica, Erich Auerbach estudou, em sua obra *Mimesis*, a representação da realidade na Literatura Ocidental (2021), composta por estudos selecionados das obras e da técnica que desenvolveu denominada literatura comparada. Na obra citada, com prefácio de Manuel da Costa Pinto, 7ª edição da obra publicada no Brasil, a obra de vanguarda é considerada monumental:

Auerbach seleciona seus locais aprazíveis e não por acaso começa com Homero e a Bíblia, *os dois pilares do Ocidente europeu*. Dali até o farol de Virgínia Woolf será uma longa, insólita e, como o tempo o provou, inesquecível jornada, de abrangência inaudita, da qual cada capítulo deste livro é um instantâneo, um recorte. (AUERBACH, 2021, grifo nosso).

Estudando profundamente essas duas grandes obras da literatura do Ocidente, a Bíblia, de um lado, e a *Odisséia* de Homero, de outro, Auerbach aplicou o método que desenvolveu – a literatura comparada – chegando a conclusões surpreendentes sobre a influência dessas obras na identidade cultural ocidental; porém, reconhece que as duas matrizes exerceram influências diferentes na grande cultura.

A Bíblia e a *Odisséia* constituem a base da literatura ocidental, concluiu Erich Auerbach (2021), por isso, estudou-as como forma de reconhecer o papel que elas protagonizaram na construção da identidade cultural e sua influência geral no ideal ocidental em áreas estratégicas das artes e saberes.

Assim, comparando episódios das duas obras, Erich Auerbach escreveu:

A pretensão de verdade da Bíblia não é somente muito mais urgente que a de Homero, *ela também é tirânica; exclui qualquer*

*outra pretensão*. O mundo dos relatos das Sagradas Escrituras *não se contenta com a pretensão de ser uma realidade historicamente verdadeira — ela pretende ser o único mundo verdadeiro, destinado ao domínio exclusivo. Qualquer outro cenário, quaisquer outros desfechos ou ordens não têm direito algum a se apresentar independentemente dele, e está escrito que todos eles e a história de toda a humanidade se integrarão e se subordinarão aos seus quadros*. Os relatos das Sagradas Escrituras *não procuram o nosso favor*, como os de Homero, *não nos lisonjeiam para nos agradar e nos encantar — o que querem é dominar-nos*, e se nos negamos a isto, então *somos rebeldes*. Não se queira objetar que isto é ir demasiado longe, que não é o relato, mas a doutrina religiosa o que apresenta estas pretensões; pois os relatos justamente não são, como os de Homero, mera “realidade” narrada. Neles encarnam doutrina e promessa, indissolivelmente fundidas nestes relatos; precisamente, por isso eles têm um caráter recôndito e obscuro, eles contêm um segundo sentido, oculto. [...] Se, desta forma, o texto do relato bíblico, a partir do seu próprio conteúdo, é carente de interpretação, a sua pretensão de domínio leva-o ainda mais longe por este caminho. Pois ele não quer fazer-nos esquecer a nossa própria realidade durante algumas horas, como Homero, mas quer submetê-la a si; devemos inserir a nossa própria vida no seu mundo, sentirmo-nos membros da sua estrutura histórico-universal. Isto se torna cada vez mais difícil, à medida que o nosso mundo vital se afasta cada vez mais do mundo das Escrituras, e se este mundo, apesar de tudo, mantém em pé a sua pretensão de domínio, é imperioso que ele próprio deva se adaptar, através de uma transformação interpretativa (AUERBACH, 2021, p. 14 e 15, grifo nosso).

Como se observa, as duas obras tiveram papéis diferentes na moldura cultural dos seus leitores, a partir da manipulação da “realidade narrada”. De um lado, a criatividade de Homero com o propósito de ir ao encontro do nosso favor, com seu texto fluido e suas histórias cativantes, procurando nossa lisonja e agrado por meio do encanto que o leitor está em busca; por outro lado, o conjunto de relatos, que constitui o coletivo de livros denominados Bíblia, segue um caminho diferente, pois seu alvo é

nos dominar e colocar uma fronteira moral em nosso *modus vivendi*; e, caso nos recusemos a trocar a nossa realidade pela realidade por ela oferecida (realidade confeccionada com relatos que encarnam “doutrina e promessa” – quem sabe um trocadilho com “direito e repressão”), então, somos rebeldes.

Por esta razão, Auerbach irá associar a narrativa da Bíblia com uma pretensão urgente que “não se contenta com a pretensão de ser *uma realidade historicamente verdadeira*”, mas, que “pretende ser *o único mundo verdadeiro*, destinado ao domínio exclusivo”.

Em outro giro, Jackes Miles (2002), hebraísta e literato norte-americano, chega a conclusões semelhantes a respeito das duas grandes divisões que constituem a Bíblia, sem discutir *a representação* de mundo, como fez Auerbach, argumentando que:

O Novo Testamento, como o Velho Testamento, é de uma seriedade moral que chega à exclusão virtual de atrativos e, com certa frequência, até de informação. Não é que não haja humor na Bíblia, mas o seu humor, como tudo o mais nela, é sempre um meio para uma finalidade moral. Nada na Bíblia é jamais dito apenas para informar ou divertir; nem conhecimento nem beleza nem nenhum outro bem humano são procurados por si mesmo. Como resultado, a Bíblia proporciona somente um pouco do prazer estético, que aprendemos a esperar do texto criativo, e o efeito estético inconfundível que ela, de fato, causa é de concentrada e imperativa insistência moral. Os discursos de Jesus, como os de Deus, são como se dissessem: “Leitor, isto não é nem um exercício escolar nem um entretenimento vão, nem mesmo uma bela obra de arte. Isto é realidade. Isto é sério. *Preste atenção!*” (MILES, 2002, p. 65 e 66 – sem grifos).

Com base neste ponto de partida, observa-se que o leitor obtém com a leitura deste texto, a Bíblia, certo “prazer estético”, concedido através dos saberes presentes nas construções do discurso; emoção causada pela promessa de resposta aos problemas vividos pela própria Divindade a qual representa. Certeza reforçada através de frases que

transmitem ao leitor a seriedade do que é dito, para que este não transgrida a dominação e se mantenha fiel aos preceitos propostos.

Com bastante vigor e precisão, Miles (2002) descortinará o propósito das narrativas Bíblicas e sua influência na cultura predominante no ocidente:

A regra empírica para a interpretação de textos escritos com essa receita ascética pode ser formulada da seguinte forma: “Desde que tudo o que é insignificante foi deixado de lado, presume que tudo o que foi mantido é significativo”. Ler um texto dessa maneira poderia também, mais vagamente, ser descrito como a leitura de um texto que tivesse sido escrito por Deus. O escrutínio minucioso, a ampliação de detalhe que esse tipo de interpretação acarreta, torna-se uma tarefa exaustiva e, no início, até contemplar é desconcertante. Mas, com efeito, a Bíblia recebeu tamanha atenção durante séculos, que os hábitos de exegese bíblica, *da maneira como foram cristalizados e secularizados*, levaram o Ocidente a uma *relativa sacralização de toda a literatura criativa* — na verdade, *de toda produção criativa*. Em outras palavras, *poemas, peças de teatro e romances não poderiam hoje se sujeitar a tal exame diligente e minucioso, nem seus autores seriam reverenciados como fontes de uma verdade* que, de outra forma, não estaria disponível, *se a exegese bíblica não tivesse estabelecido antes o padrão*: um texto no qual se espera encontrar mais do que sua simples aparência inicial explícita, e com um personagem central — entendido como o seu verdadeiro autor — que nunca, nem por um instante, consente em não ser levado a sério. Na gravidade oracular de um cineasta (arquiteto, novelista, meio-soprano) que claramente acredita ter realizado não um filme qualquer (edifício, romance, ária), *podemos ver a continuação secularizada do antigênero bíblico de pura consequência moral*. O jornalista entrevistador que não prestasse homenagem a essa gravidade seria como um profeta que recusasse a palavra do Senhor. O que está em jogo é algo muito mais profundo ou totalmente diferente da simples pompa. *Com consumada arte, a Bíblia insiste que ela não é arte de forma nenhuma*, é exatamente por causa dessa insistência é que tem

exercido o mais profundo impacto no ideal artístico do Ocidente (MILES, 2002, p. 65 e 66 – grifos nossos).

Os estudos de Jackes Miles (2002) sugerem a aplicação de uma premissa para obter a fórmula deste objeto: “Desde que tudo o que é insignificante foi deixado de lado, presume-se que tudo o que foi mantido é significativo”. Pois o seu discurso está associado à própria divindade (Deus) e seus autores atuam como ponte para passagem desses saberes à massa. Essa relação aderida nos textos apostólicos divide a produção literária, até aquela cujo foco é a própria divindade (como a Literatura Barroca, por exemplo) por não se encontrar nos moldes engessados e secularizados que o texto original, pois sua intenção está totalmente ligada ao deleite estético do tema. Por outro lado, apesar de não se entrar no mesmo patamar, as diversas linguagens artísticas que não tratassem deste tema de maneira a valorizá-lo, foram consideradas “um antigênero bíblico de pura consequência moral” (Miles, 2002, p. 65 e 66).

## **A PESQUISA ACADÊMICA E A REPRODUÇÃO INCONSCIENTE DA PRÁTICA DA (IN)SIGNIFICAÇÃO DO OUTRO**

A suma do que foi apresentado a respeito dos padrões e fórmulas literárias a partir de uma literatura sacra, como é o caso da Bíblia, incluindo a sua continuidade nos âmbitos seculares da criação, conforme Auerbach (2021) e Miles (2002), aponta que entre eles a prática da (in)significação do outro ainda pode ser constatada. Dessa forma, passamos ao estudo de *Trem-fantasma: a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e a modernidade na selva* (2005), de Francisco F. Hardman. Vamos a um trecho da obra para vermos como se encaixa no esquema descortinado por Auerbach (2021) e Miles (2002).

Alguns escritores tentaram, já mais recentemente, nas quatro últimas décadas, fazer o romance da Madeira-Mamoré. Mas, no geral, falharam, pelo menos do ponto de vista da reconstrução literária de uma experiência humana capaz de representar-se por si mesma, sem a intromissão do discurso alusivo ou exemplar,

que varia da grandiloquência no tratamento da luta do homem contra a selva até o gênero social de denúncia, rico em esquemas sociológicos, pobre em fluência, ritmo ou densidade dramática. Ainda sobre esse aspecto, acredito que as narrativas históricas de tipo “clássico” e menos pretensiosas dos engenheiros Neville-Craig (1907) e Manoel Rodrigues Ferreira (1960) constituem realizações mais felizes, não só no plano documental, mas, inclusive, em termos literários. Despreocupados de certa missão sagrada da escritura, mas apenas artesanalmente engajados numa obsessão arqueológica, simples e linear de um lado, tensa e enredada de outro, esses dois autores redimem, cada um à sua maneira, um mosaico inesgotável de sentidos que se podem prestar a infinitas leituras. Antes de interpretar, reapresentam; e, nessa vertente, me parecem insuperáveis (HARDMAN, 2005, p. 133).

Ao fazer referência a suas obras consultadas para produção de sua tese de doutorado, que posteriormente foi publicada em livro, o autor aplica o critério da seleção e distinção de obras, com exclusão de outras, que ele julgou ser menor ou de menos importância, ficando claro que seu texto é confeccionado com base nas narrativas selecionadas; em outras palavras, importa dizer que é um texto que não revela todo o cenário de uma realidade pesquisada, apesar de que toda realidade nem poderia estar contida em todas as obras consultadas. Estas também praticaram o critério mencionado por Miles e Auerbach deixando muita coisa de fora, pois Hardman se pauta pelo critério do peso dos autores escolhidos (“insuperáveis”, no quesito “representação”, como *a priori* de uma “interpretação”), a qualidade estética da sua narrativa e o suposto compromisso deles com certa despreocupação com o discurso exemplar na qual os demais, excluídos, estariam comprometidos.

Quando Hardman (2005) faz menção aos escritores, em sua concepção, eles falharam, pois foram superados ao tentarem fazer um romance sobre a ferrovia Madeira-Mamoré. Na nota 27, ele vai mencioná-los:

Kurt Falkenburger. *As botas do diabo*, São Paulo, 2ª Ed., 1971; Barros Ferreira. *O romance da Madeira-Mamoré*, São Paulo, 1963. A melhor dessas tentativas, sem dúvida, é a de Márcio Souza, *Mad Maria*, *op. cit.* Mas, também aí, a meu ver, a narrativa não se equilibra a contento, principalmente em função de certo esquematismo antiimperialista, que obriga a uma complicação empobrecedora do enredo, com a ação sendo entremeada de cenas das negociatas políticas na capital federal. A despeito disso, *Mad Maria* apresenta alguns momentos de tensão dramática bem construídos. Afora as reconstruções históricas clássicas de Craig e Ferreira, os melhores momentos literários em torno da Madeira-Mamoré ainda correm por conta do gênero memorialístico (p. ex., Benigno Cortizo Bouzas, *Del Amazonas al Infinito*, Recife, 1950) ou da narrativa de viagem próxima do diário de bordo (p. ex., H. M. Tomlinson: *The sea and the jungle*, Londres, 1912) (HARDMAN, 2005, p. 283-84).

Assim, é exatamente a questão do discurso exemplar, ou uma tentativa de enviesar suas narrativas a partir de (novos) direitos, que pesou na escolha. E olha que estamos falando de uma tese, logo, de um trabalho científico produzido para a obtenção de título acadêmico. Esse é o ponto da questão que trazemos para a discussão: Como inverter ou interromper essa prática inconsciente de produção literária e como ela vai se relacionar com a inclusão de direitos? Uma resposta imediatamente óbvia nos parece que o primeiro passo seria tomar consciência dela. Esse já seria um bom rumo a um novo modelo de literatura, especialmente amazônica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira, a partir deste estudo, compreende-se a necessidade de olhar mais atentamente as produções amazônicas, no sentido de que há o surgimento de uma nova vertente no que consiste à produção literária, cuja ficcionalidade está pautada na realidade histórica, praticando a fórmula aplicada na bíblia. Ou seja, a dominância da cultura ocidental seletiva, ainda que inconsciente, faz distinção do que é importante e



rejeição daquilo que supostamente não teria valor, aplicando as culturas às diretrizes circularidades da bíblia, a qual a ocidental está profundamente influenciada e nela se baseia.

Hardman em Trem-Fantasma cita os escritores que têm como objeto os elementos amazônicos, sobre Neville Craig (1907) e Manoel Rodrigues Ferreira (1960) por “constituírem realizações mais felizes, não só no plano documental, mas inclusive em termo literários” (Hardman, 2005, p. 133). Nesse sentido, também tece elogios ao trabalho do Márcio Souza em Mad Maria (2005), mas ressaltando que a obra fragmenta a realidade, pois é construída não a partir dela, mas a partir de um discurso; em outras palavras, a história é reconstruída para se encaixar num discurso reconstutivo. Com isso, é possível visualizar a realidade na obra Mad Maria em que o autor manipula os eventos, a exemplo de a obra construir uma vinda para Farquhar à Porto Velho que historicamente nunca aconteceu.

Com isso, o objetivo geral deste estudo foi apresentar as características da literatura ocidental: que faz parecer que tudo o que está presente numa obra representa a realidade; contudo, conclui-se que o processo da ideia da congruência narrativa vem de longa data e oculta, na verdade, a prática de selecionar o que deve fazer parte de uma obra, um texto, uma narrativa, excluindo o que, na perspectiva do autor, não é relevante, ou não tem valor, ou é insignificante, quando o assunto é especificamente a literatura, e a necessidade de tomar consciência desse processo, para que possa surgir uma literatura que realmente reflita várias posições.

## REFERÊNCIAS

AUERBACH, Erich. **Mimesis**: a representação da realidade na literatura ocidental. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2021.

CRAIG, Neville B. **Estrada de Ferro Madeira-Mamoré**: história trágica de uma expedição. Rio de Janeiro: Ed. Brasiliiana, 1947.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FERREIRA, M. Rodrigues. **A ferrovia do diabo**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

HARDMAN, Francisco Foot. **Trem-Fantasma: a ferrovia Madeira-Mamoré e a modernidade na Selva**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

MILES, Jackes. **Cristo: uma crise na vida de Deus**. Tradução: Carlos Eduardo Lins da Silva e Maria Cecília de Sá Porto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia: do período pré-colonial aos desafios do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SOUZA, Márcio. **Mad Maria**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

## OS DESAFIOS E AVANÇOS DA LEI MARIA DA PENHA: UMA AÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

Breno Azevedo Lima<sup>45</sup>

Neire Abreu Mota Porfiro<sup>46</sup>

Selena Castiel Gualberto Lima<sup>47</sup>

### RESUMO

Este trabalho teve como objetivo discutir acerca dos desafios e avanços da patrulha Maria da Penha como fatores dos direitos humanos. Trata-se de um momento jamais imaginado que delimitou para todos os sujeitos medidas de prevenção através do isolamento social. Nesse sentido, muitas famílias ficaram reunidas por dias em seus lares, o que gerou conflitos socioemocionais. Muitos relacionamentos familiares se deterioraram e aumentaram as denúncias de violência doméstica contra mulheres e crianças. Diante disso, contextualizou-se a pergunta problema delimitada em investigar: quais foram os desafios e avanços da Lei Maria da Penha como aparato de direitos humanos? O objetivo geral foi analisar quais foram esses desafios e avanços da Lei na condição de aparato legal de garantia dos direitos

---

<sup>45</sup> Doutorando em Ciências Jurídicas - Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI, Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, Professor de Direito Civil e Direito Processual Civil da Faculdade Católica de Rondônia - FCR. Plataforma lattes: <http://lattes.cnpq.br/6001320648496760>.

<sup>46</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia. Pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior (UNINTES-2004). Pós-graduada em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR- 2012). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar (UNIPEC-2003). Plataforma lattes: <http://lattes.cnpq.br/2174979432762207>.

<sup>47</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí -UNIVALI. Mestre em educação pela Universidade Federal de Rondônia- UNIR. Especialista em Docência do Ensino Superior pelo instituto FGF. Especialista em Psicologia do Trabalho. Especialista em Tanatologia - Luto. Graduada em Psicologia pela Universidade Luterana do Brasil. Graduada em Direito pela Faculdade de Rondônia- FARO. Advogada inscrita na OAB seccional Rondônia. Especialista em Direito Civil com ênfase familiar pelo Instituto Luterano de Ensino Superior - ULBRA. Psicóloga Clínica e do Trabalho. Professora na Faculdade Católica de Rondônia - FCR no curso de Psicologia e Direito. Plataforma lattes: <http://lattes.cnpq.br/4855025551273789>.

humanos. Em termos metodológicos, optou-se por uma abordagem qualitativa e objetivo exploratório-descritivo para validar os aportes epistemológicos por meio de levantamento bibliográfico e dos dados analisados. Ao concluir, verifica-se que mesmo diante de aspectos legais que garantem as medidas protetivas, a Lei Maria da Penha não garante todos os fatores delimitados pelos direitos humanos, tampouco os fatores de igualdade.

**Palavras-chave:** Lei Maria da Penha. Violência Doméstica. Medidas Protetivas.

## INTRODUÇÃO

Tratar de questões relacionadas a gênero, em uma sociedade que historicamente traz em suas raízes a desigualdade entre homens e mulheres, é sempre uma tarefa necessária e também muito complexa, tendo em vista que a igualdade, constitucionalmente prevista no Ordenamento Jurídico Brasileiro, ainda não é plena. Ao longo da história, persiste a classificação que denomina os homens como provedores e as mulheres como dependentes, aquelas que têm a incumbência das questões domésticas e os aspectos educacionais dos filhos e a submissão ao homem.

Em decorrência do modelo patriarcal, o homem entende, por meio das próprias concepções e pelos paradigmas propagados pela historicidade dos direitos, que a mulher é um objeto da sua propriedade, no qual ele exerce toda a autoridade e poder em delinear o que deve ou não fazer; e, em muitas situações, efetivam-se restrições, cárceres e atos de violência conforme o desejo masculino.

Essa forma de pensar ainda é presente em tempos contemporâneos, na qual uma ideologia totalmente machista encontra-se empregada pelo pensamento de controle e poder na imagem do homem, como sendo o único responsável pela família e pela construção social.

Essa situação de opressão da mulher começou a obter publicidade no Brasil principalmente por meio de movimentos sociais e feministas nas

décadas de 1970 e 1980. O que contribuiu também para todo o processo de redemocratização que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e que instituiu o Estado Democrático de Direito.

Destaca-se a incorporação dos princípios que regem os direitos fundamentais, que devem ser assegurados a todos os cidadãos em termos da sua dignidade humana no Art. 3º que preconiza:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, independentemente de cor, raça, religião ou gênero, todo indivíduo deve ter o respeito e toda seguridade para viver socialmente. Todavia, mesmo em tempos de significativas mudanças tecnológicas e questões de ordem pessoal e profissional que legitimam a igualdade, verificamos que ainda existe na sociedade o pensamento machista que priva a mulher de seus direitos garantidos por lei.

Ademais, existem no território brasileiro inúmeros fatos que discorrem sobre os casos de extrema violência contra as mulheres. Trata-se de um comportamento evidenciado no perfilar de muitos anos. Se traçarmos um panorama histórico, teremos um quadro de delineamento de agressões contra a dignidade da mulher pela persistência de uma mentalidade patriarcal.

Dessa forma, ao chegar no ano de 2006, em decorrência de um caso que chamou a atenção em vários países, foi determinado no ordenamento jurídico a Lei n. 11.340 em 7 de agosto daquele ano, firmando a

importância da diminuição de casos de violência contra as mulheres, sejam elas de natureza física, emocional, psicológica, abusos e outros formatos.

Assim, a Lei Maria da Penha (LMP) trouxe para o Brasil uma legitimação que marca a historicidade do Direito ao pensar na seguridade da integridade das mulheres em situações de agravamentos contra as suas vidas. Para tanto, seu escopo foi inserido no Código de Processo Penal como forma de garantir a proteção das mulheres contra os criminosos que agredem suas companheiras e ficam ilesos de serem punidos.

Outro ponto a se destacar, a partir da elencada lei, ocorreu um estímulo à valorização do trabalho a ser desenvolvido nas delegacias específicas, criadas na década de 1980, para tratar destas questões contra a vida das mulheres. Outro avanço a ser registrado foi a criação das Patrulhas da Maria da Penha, criadas para garantir medidas protetivas, em consonância com a Lei n. 13.505, de 8 de novembro de 2017, que doravante impulsionou uma nova redação para a LMP, em 2019.

Dessa forma, a presente pesquisa consistiu em buscar respostas para a pergunta: quais foram os desafios e avanços da Lei Maria da Penha como aparato de direitos humanos? O objetivo geral foi analisar quais foram os desafios e avanços da referida Lei como aparato garantidor de direitos humanos.

Os objetivos específicos ficaram delimitados em: descrever o histórico de direitos da mulher na sociedade; evidenciar os aportes legais da Lei Maria Penha, o Projeto de Lei n. 13.505/2017 e a nova redação da LMP no ano de 2019; e identificar as aportes de avanços e desafios na condição de direitos humanos e fatores de igualdade.

Metodologicamente, para executar a pesquisa seguiu-se os parâmetros de um estudo de natureza básica, através de uma abordagem qualitativa referenciada por Bardin (2011), e objetivo exploratório e descritivo, conforme as ideias de Gil (2008), para consubstanciar os resultados ao discutir o campo epistemológico.

Contextualiza-se que a presente pesquisa pode ser considerada de relevância social para estudantes, professores e profissionais do direito que se debruçam em discutir os direitos humanos voltados para as mulheres em situações de vulnerabilidade devido à violência doméstica no Brasil.

## **A INTERFACE ENTRE A MULHER E O DIREITO**

Frisa-se que as desigualdades de gênero no Brasil também persistem em termos de participação e oportunidade. As lacunas manifestam-se principalmente em termos de salários e rendimentos. Até o ano de 2021, as mulheres apresentavam uma desigualdade salarial em relação aos homens no total de 56,7% de diferença (IBDFAM, 2021).

Para entender a interface entre a mulher e o direito, evidencia-se a importância de buscar por aportes que historicamente representam avanços e desafios no que concerne à presença da mulher em diferentes áreas de atuação na sociedade brasileira.

É necessário frisar também que muitas dessas conquistas foram alçadas por meio de movimentos de mulheres que denunciaram as múltiplas discriminações sofridas em vários campos da sociedade, como no trabalho e na política. A questão de gênero ganhou a cena pública.

O conceito de gênero é social, Aguado (2005) menciona que os papéis são definidos na convivência, de maneira a determinar o que pertence a cada um, como são socialmente aceitos, sendo responsabilidade a manutenção das engrenagens da máquina social funcionando nas diversas instituições e espaços de convivência de modo a assegurar os direitos de cada um.

Assim, discutir sobre a mulher no âmbito do direito consiste em refletir sobre os panoramas que perfazem um quadro de desigualdades de gênero, no qual o homem culturalmente aparece como figura de autoridade, e a tendência consiste em ocultar a presença e a contribuição das mulheres.

Hirata e Kergoat (2007) aduzem que a participação das mulheres no mercado de trabalho intensifica-se com a representação de uma conquista no que diz respeito à independência financeira e à busca da autonomia; mas, por outro lado, está centrada com divisão sexual do trabalho, gerando consequências na vida dos/as trabalhadores/as.

Sendo assim, reportam-se alguns marcos nesta historicidade brasileira, desde seu descobrimento, sobre violência e discriminação da mulher. Principalmente, se contextualizarmos uma sociedade com anseios machistas nos quais o homem representa o poder absoluto e a mulher configura uma imagem de fragilidade e inferioridade que pode sofrer atos de violência pelo entendimento de ser uma propriedade privada.

Assim, surgem algumas ações que buscam reverter essa visão dominante. Um exemplo disso é a campanha lançada no país:

Quem ama não mata”, “em briga de marido e mulher, vamos meter a colher”, “Homem que é homem não bate em mulher”, “Toda mulher tem direito a uma vida livre de violência”, “Sua vida recomeça quando a violência termina”, “Onde tem violência todo mundo perde”. Foram muitos os slogans utilizados nas campanhas que trouxeram para o espaço público aquilo que se teimava em dizer que deveria ser resolvido entre as quatro paredes do lar (BRASIL, 2006).

São interpretações do senso comum que devem ser revertidas, visto a concepção cultural que advém de alguns séculos e que marcam a relação homem e mulher. Simone de Beauvoir (1970, p. 14), na década de 1970, chamava atenção para a relação de desigualdade de gênero:

A mulher sempre foi, se não escrava do homem, ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado handicap. Em quase nenhum país seu estatuto legal é idêntico ao do homem e, muitas vezes, este último a prejudica consideravelmente. Mesmo quando os direitos



lhes são abstratamente reconhecidos, um longo hábito impede que encontrem nos costumes sua expressão concreta.

Além disso, a autora nos apresenta que “certas” representações da mulher, como mãe, esposa, heteronormativa, dona de casa disposta a cuidar do lar e da família, são discursos construídos socialmente. Não há nenhum aspecto biológico ou natural que determine o corpo feminino a esses símbolos, que nos ferem e nos condicionam a traumas, haja vista que, desde cedo, somos incentivadas a corresponder essas construções ideológicas (BEAUVOIR, 2016).

Ao retrocedermos na história, observamos que tais construções sempre estiveram presentes na sociedade. As relações no Brasil Colônia eram de base patriarcal, ou seja, as mulheres deveriam casar-se e tornar-se submissas, bem como zelar pela casa realizando os afazeres domésticos, além de serem mães e educar os filhos. O esposo, nessa época, era o “senhor” da casa e detentor de todas as decisões, visto que somente os homens possuíam o direito de desenvolver os conhecimentos essenciais para cidadania, como ler e escrever.

Ressalta-se que, neste momento do país, as mulheres eram vistas como objetos, principalmente em decorrência de inúmeras indígenas ficarem nuas devido à cultura. Sobre as condições femininas no período colonial, Bassegio e Silva (2015, p. 24) enfatizam que:

As mulheres brancas chegaram ao Brasil colonial muito depois do início da sua colonização. Inicialmente vinham com seus maridos que eram designados a chefes e donos de engenhos e grandes lavouras. Na colônia, as mulheres brancas viviam uma realidade muito diferente que a do mundo europeu, e foram as responsáveis por trazerem e criarem hábitos europeus aqui, do outro lado do oceano.

Doravante, no período do império em 1822, inicia-se, de forma principiante, o processo de fortalecimento das mulheres através de uma ação humanística. As parcelas de mulheres que viviam privadas de ações

sociais e públicas tinham como incumbência gerir suas tarefas domiciliares, ocorrendo um impedimento das transformações políticas.

Para Fernandes (2015), a mulher continuava, nesta fase do império, conservando o seu papel tradicional dos afazeres domésticos, mesmo sendo um momento de grandes transformações no país em relação aos campos econômico e social e de reconhecimento inicial da importância de a mulher ter acesso ao conhecimento nas escolas.

Contudo, verifica-se que permanecia a inexistência de direito para as mulheres, até mesmo em receber instrução, situação essa que só foi alterada por meio da primeira Constituição brasileira do Império em 25 de março de 1824 por D. Pedro I, que previu a igualdade de todos perante a lei em seu artigo 179 (XIII): “a Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, o recompensará em proporção dos merecimentos de cada um (BRASIL, 1824)”.

Dessa maneira, ao chegar o ano de 1830, instituiu-se o Código Criminal do Império do Brasil que trazia na sua redação que nenhuma mulher poderia receber algum tipo de punição se estivesse grávida e se porventura ocorresse um fato de estupro, o criminoso receberia uma penalidade.

Aduz Lavorenti (2007, p. 190) ao afirmar que a “exigência constitucional de um Código Penal assentado na equidade não impediu que as mulheres fossem classificadas em honestas ou desonestas, de acordo com seu recato sexual”. Também se verifica, como regra, que o casamento “escoimava a mácula decorrente da ofensa à honra da mulher que era vitimada por crime contra sua liberdade sexual”.

Mas, foi com o surgimento das primeiras indústrias que ocorreu uma mudança significativa: inúmeras mulheres começam a ser integradas ao mercado de trabalho, acumulando, nesta interface, um papel além daquele como responsável pela educação dos filhos e afazeres do lar. Em decorrência deste iniciar e inclusão da mulher para trabalhar fora do

ambiente doméstico, ocorre uma ascensão econômica no país, legitimando seguidamente o Código Penal no ano de 1890.

No entanto, fatores que exprimem a igualdade dos gêneros surgem na promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891, quando na redação evidencia:

A igualdade formal com a extinção dos privilégios de origem e nobreza (art. 72, § 2º), o reconhecimento exclusivo do casamento civil, com celebração gratuita (art. 72, § 4º) e a abolição das penas de morte, de galês e banimento (art. 72, §§ 20 e 21). Além disso, eram eleitores os cidadãos maiores de 21 anos alfabetizados (art. 70, § 1º, inciso 2º) (BRASIL, 2011).

Realizando um salto na história, após a Constituição da República de 1891, percebe-se que a mulher, a partir da publicação do Código Civil, assume seus próprios atos, desde que tivesse a maioria de 21 anos e se encontrasse no estado de viúva.

Digno de repulsa, o Código Civil Brasileiro de 1916, inculcado com base em fortíssima concepção patriarcal, pelo qual o casamento gerava a incapacidade civil da mulher, passando o marido a agir em seu nome, não podendo ir a juízo, comerciar ou até exercer uma profissão sem a autorização marital, configurando-se uma situação, a todos os títulos, inconcebível (FERNANDES, 2015).

Um dos marcos salutaros que determinam direitos para as mulheres brasileiras é efetivado em 1932, quando obtém-se a legalização do voto feminino nas eleições, conforme o Decreto n. 21.076, promulgado em 24 de fevereiro daquele ano, pois determinava eleitor qualquer “cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo (...)” (BRASIL, 2011).

Outrossim, pode-se enfatizar que ainda não existia a proteção para mulheres contra os criminosos que praticavam violência, mas foi no período da ditadura do Governo de Getúlio Vargas, que se instituiu o novo Código Penal, por meio do Decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de

1940, que assegurou alguma proteção à mulher. Essa afirmativa é realizada por Zaffaroni e Pierangeli (2015, p. 204):

Estabelecido o Estado Novo, novo regime político brasileiro, o então Ministro Francisco Campos encarregou o professor paulista Alcântara Machado de elaborar um novo projeto de Código Criminal Brasileiro. Desta forma, após a revisão do projeto e a realização de modificações viscerais pela comissão, foi apresentado o projeto definitivo ao governo, sendo sancionado em 7 de dezembro de 1940 e entrando em vigor o Código Penal Brasileiro em 1º de janeiro de 1942.

Surge na história uma nova perspectiva para as mulheres no país, podendo mensurar uma nova era que diminuía o modelo patriarcal e ascendia um modernismo feminino. Ao chegar a década de 1970, em decorrência dos movimentos feministas sobre os crimes passionais que cresciam aceleradamente no território brasileiro, “esses atos passam a ser denominados como violência doméstica, havendo uma diminuição de impunidades” (ELUF, 2007, p. 171).

Neste diálogo com Eluf, para Vasconcellos (2015, p. 50):

A questão acerca dos conflitos violentos contra as mulheres só passou a ser discutida politicamente no Brasil a partir do início dos anos 1980. A crítica realizada pelos movimentos feministas em relação ao descaso com que as mulheres vítimas de violência eram tratadas pelas instituições de segurança e judiciário impulsionou o debate e pressionou o Estado para a criação de mecanismos institucionais especializados para a administração desses conflitos. As dinâmicas ocorridas a partir de então propiciaram a implementação das Delegacias Especializadas para o Atendimento de Mulheres – DEAMs.

Ganhando maior ênfase neste processo com a Constituição Federal de 1988, que previu a igualdade de homens e mulheres, conforme o Art. 5º: “homens e mulheres têm iguais direitos e deveres sob os termos desta Constituição (BRASIL, 1988)”.

Ressalta-se que mesmo analisando um possível avanço para promover a igualdade entre os gêneros, observa-se um crescente aumento da violência doméstica, que prossegue nos lares, nas relações extraconjugais, entre namorados e ex-amantes, com as mesmas alegações pretéritas de ciúmes, orgulho ferido e não aceitação do fim do relacionamento. Tais atitudes são movidas pela ideia de que há uma relação de pertencimento entre homens e mulheres, onde um é o dono e a outra o objeto de prazer, autoafirmação da masculinidade e controle (AZEVEDO, 2018, p. 8).

Por conseguinte, diante dessas situações alarmantes e pela necessidade de maior deliberação para proteger a mulher, surge com todos os escopos da redação a Lei Maria da Penha a partir de 2006, que será contextualizada na seção a seguir.

## **OS APORTES DA LEI MARIA DA PENHA NO BRASIL: GARANTIAS DOS DIREITOS HUMANOS**

Para discorrer sobre a Lei Maria da Penha no Brasil, torna-se salutar primeiramente delinear a definição de violência, motivo este pelo qual gerou a promulgação da 11.340 em 7 de agosto de 2006.

Dessa forma, de acordo com Gerhard (2014, p. 35):

Violência significa hostilidade, coação, agressão, constrangimento, ameaça, cerceamento, intimidação, imposição. Dessa forma, funda-se intimamente em negar a existência do outro, negar seus direitos, suas convicções, assim como em subjugar-lo. Evidencia-se por meio da tirania, da opressão e, inclusive, pelo uso da força, ou seja, acontece sempre quando é realizado o constrangimento sobre um indivíduo a fim de que o obrigue a praticar ou deixar de praticar um ato qualquer.

Nesse sentido, a definição do autor mensura de forma contextualizada os resultantes do ato de violência contra a mulher no

próprio ambiente doméstico, em que toda a segurança e proteção deveria ser garantida.

Ademais, o criminoso tenta silenciar a vítima por questões de dependência de ordem financeira, emocional e psicológica; para tanto, se aproveita dessa situação para coagir e propagar os atos violentos sejam eles físicos, emocionais, sexuais. O criminoso efetiva o seu comportamento agressivo por entender que a vítima pertence a ele, é o algo exclusivo de total submissão e deve realizar qualquer tipificação de violência.

Outrossim, a elencada seguridade é determinada pela Constituição Federal de 1988 que institui a igualdade além de nortear a dignidade da pessoa humana como um dos valores fundamentais para cidadania. Todavia, frisa-se que mesmo diante da promulgação protetiva, a desigualdade de gênero permanece e os casos de extrema violência contra as mulheres no país crescem aceleradamente.

Assim, foi imprescindível criar políticas públicas de combate aos inúmeros casos de violência no território brasileiro. Fruto dessa necessidade e da luta das mulheres, ocorreu a promulgação da Lei de Combate à Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher - Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006).

A referida lei surge a partir de pressões internacionais e movimentos feministas que defendiam a importância de um tratamento protetivo no qual assegurasse a vida e a preconização de uma pena para o autor dos crimes contra a mulher.

Nesse sentido, mensura-se que as tratativas políticas para determinar a Lei Maria da Penha tiveram como fator preponderante, que impulsionou a sua legitimação, a extrema violência feita contra a vida da Sr.<sup>a</sup> Maria da Penha Maia Fernandes, que marcou juridicamente a proteção para as mulheres brasileiras no ordenamento jurídico do país, visto que tal senhora sofreu brutalmente uma violência doméstica de grande proporção no ano de 1983.

A Sr.<sup>a</sup>. Maria da Penha teve a sua vida totalmente modificada pelos atos criminosos do companheiro ao ser espancada e sofrer duas tentativas de homicídio, que doravante a deixou paraplégica. A vítima realizou inúmeras tentativas de denúncias contra o companheiro, porém, nenhuma delas foram atendidas; além disso, durante 19 (dezenove) anos e 6 (seis) meses, viveu significativas ações de violência, sendo elas de natureza psicológica, física e pressões de todas as formas.

A única situação discorrida de tantos agravos foi o cumprimento de 2 (dois) anos de pena do companheiro, que logo ganhou a liberdade, ficando ileso por praticar tamanha crueldade. Em cima dessa ocorrência, bem como pela dimensão alcançada pelas notícias no meio midiático, as impunidades e os crimes feitos contra a vida da Sr.<sup>a</sup>. Maria da Penha impulsionaram anseios por justiça no país no que tange à proteção das mulheres.

Tão logo, o Centro pela Justiça do Direito Internacional (CEJIL) e o Comitê Latino-Americano de Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM)<sup>48</sup> fizeram uma formalização para a vítima Maria da Penha da denúncia junto à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA) contra o companheiro (BRASIL, 2012).

O acontecimento foi tema de discussão na Comissão de Direitos Humanos, onde determinou-se que, no Brasil, fosse impulsionada a criação de uma normatização jurídica para deliberar estratégias protetivas e medidas de punição contra as conjugações de violência doméstica.

Dessa forma, instituiu-se um protocolo por órgãos e ONGs como o Comitê para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher - CEDAW, os consórcios das ONGs (Advocacy, Agende, Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação (CEPIA), Centro

---

<sup>48</sup> O referido comitê fazia parte do Consórcio Feminista que era formado pelas seguintes instituições: CEPIA (Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação); CFEMEA (Centro Feminista de Estudos e Assessoria); CLADEM (Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher); THEMIS (Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero).

Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM/Ipê e THEMIS), os quais exigiram que o Brasil criasse um aporte legal para que situações como o caso de Maria da Penha tivesse a garantia de proteção jurídica.

A contextualização dessa situação vivenciada pela vítima aponta que a impunidade e morosidade da justiça fizeram com que o caso chegasse à Comissão Interamericana de Direitos Humanos através de denúncias de organizações feministas e da própria Maria da Penha (ALVES, 2006, *on-line*).

No ano de 2006, por meio do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou-se o documento que inovaria juridicamente as medidas de garantias da vida nos casos de violência doméstica e familiar contra a mulher brasileira. A Lei Maria da Penha estabelece em sua redação o cumprimento da igualdade anteriormente determinada pela Constituição Federal de 1988, além de impor a proteção. Na elencada lei, os artigos 5º e 7º discorrem especificamente a denominação de violência doméstica.

Art. 5º para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - No âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.



Parágrafo único: As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual (BRASIL, 2006).

Frisa-se que a LMP norteou de forma transparente as medidas que devem ser observadas com a sua criação em relação às violências e condenação referente às agressões efetivadas pelos companheiros.

Dentre as principais medidas que entraram em vigor, Vasconcellos (2015, p. 67-68) realiza um destaque:

1. Legislação específica acerca dos conflitos violentos domésticos/familiares perpetrados contra a mulher. A tipificação e definição da violência doméstica e familiar contra a mulher, estabelecendo as formas pelas quais pode ser perpetrada (física, psicológica, sexual, patrimonial e moral);
2. Os delitos abrangidos pela tipificação de violência doméstica e familiar contra a mulher deixam de ser considerados “de menor potencial ofensivo”, logo, deixam de ser administrados pelos Juizados Especiais Criminais;
3. A Lei prevê a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, os quais passam a ser responsáveis pela administração do conflito como um todo: além de dar conta do âmbito penal dos casos, estes juizados passam a possuir como atribuição o processamento das questões de natureza cível que permeiam estes conflitos, administrando separações, guarda e visitação de filhos comuns, pensões e divisões de bens comuns;
4. Torna-se proibida a aplicação de penas pecuniárias de multas (como cestas básicas para instituições de caridade) para os casos abarcados pela Lei Maria da Penha;
5. Volta a ser obrigação da autoridade policial a elaboração de inquéritos policiais para a apuração dos casos, deixando de serem utilizados os Termos Circunstanciados;
6. Depois de realizado o registro das ocorrências policiais referentes aos casos de violência doméstica e familiar contra a mulher, não é mais possível a desistência da denúncia por parte da mulher em situação de violência. Com a entrada em vigor da

Lei 11.340/06, a renúncia passa a ser possível somente na presença da autoridade judicial;

7. Com a Lei Maria da Penha, passam a ser previstas medidas para a proteção das vítimas (as medidas protetivas de urgência, que podem ser de afastamento ou proibitivas), as quais possuem como objetivo a prevenção do acirramento das violências sofridas pelas mesmas, bem como a ocorrência de novos casos;

8. Passa a ser possível a decretação da prisão em flagrante e prisão preventiva dos agressores, dependendo dos riscos enfrentados pelas vítimas de violência doméstica e familiar;

9. A violência doméstica e familiar contra a mulher passa a ser considerada, pelo Código Penal, como agravante da pena a ser aplicada;

10. Ocorre o aumento da pena máxima para os delitos de lesão corporal ocorridos no espaço doméstico e familiar, que passa a ser de três anos, acrescido de mais 1/3 nos casos em que a vítima é portadora de deficiências;

11. Passa a ser possível a determinação do comparecimento obrigatório dos agressores a programas de recuperação e reeducação.

Essa afirmativa do autor enfatiza a importância de direitos normatizados legalmente pela LMP, visto que instituiu com a sua promulgação alguns aspectos essenciais para o cumprimento da elencada lei, dentre os quais estão o aumento de delegacias, casas para abrigar as vítimas, psicólogos para atendimento humanizado e defensorias nos juizados especializados.

Assim, no ordenamento jurídico do Brasil, as vítimas possuem o direito de uma proteção policial conforme o Art. 10:

Art. 10. Na hipótese da iminência ou da prática de violência doméstica e familiar contra a mulher, a autoridade policial que tomar conhecimento da ocorrência adotará, de imediato, as providências legais cabíveis.

Parágrafo único. Aplica-se o disposto no caput deste artigo ao descumprimento de medida protetiva de urgência deferida (BRASIL, 2006).

Dessa maneira, o policial tem a determinação de realizar prisões em flagrante quando o caso for específico de violência doméstica conforme exposto no Art. 11:

- I - garantir proteção policial, quando necessário, comunicando de imediato ao Ministério Público e ao Poder Judiciário;
- II - encaminhar a ofendida ao hospital ou posto de saúde e ao Instituto Médico Legal;
- III - fornecer transporte para a ofendida e seus dependentes para abrigo ou local seguro, quando houver risco de vida;
- IV - se necessário, acompanhar a ofendida para assegurar a retirada de seus pertences do local da ocorrência ou do domicílio familiar;
- V - informar à ofendida os direitos a ela conferidos nesta Lei e os serviços disponíveis (BRASIL, 2006).

Diante do contexto, ressalta-se que a LMP representou um avanço para assegurar à mulher a dimensão de igualdade na sociedade, mas que necessita de amparo legal para se defender de violências daqueles que deveriam proteger e resguardar. Sendo assim, a lei fez um conjunto de medidas protetivas a serem garantidas por meio da redação dos artigos 18 e 19:

Art. 18. Recebido o expediente com o pedido da ofendida, caberá ao juiz, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas:

- I - conhecer do expediente e do pedido e decidir sobre as medidas protetivas de urgência;
- II - determinar o encaminhamento da ofendida ao órgão de assistência judiciária, quando for o caso;
- III - comunicar ao Ministério Público para que adote as providências cabíveis.

Art. 19. As medidas protetivas de urgência poderão ser concedidas pelo juiz, a requerimento do Ministério Público ou a pedido da ofendida.

§ 1º: As medidas protetivas de urgência poderão ser concedidas de imediato, independentemente de audiência das partes e de manifestação do Ministério Público, devendo este ser prontamente comunicado.

§ 2º: As medidas protetivas de urgência serão aplicadas isolada ou cumulativamente, e poderão ser substituídas a qualquer tempo por outras de maior eficácia, sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados.

§ 3º: Poderá o juiz, a requerimento do Ministério Público ou a pedido da ofendida, conceder novas medidas protetivas de urgência ou rever aquelas já concedidas, se entender necessário à proteção da ofendida, de seus familiares e de seus familiares e de seu patrimônio, ouvido o Ministério Público (BRASIL, 2006).

Apesar da lei, ainda persistia um panorama de casos que, de forma significativa, crescia no território brasileiro.

## **O PROJETO DE LEI N. 13.505 NO BRASIL E A NOVA REDAÇÃO DA LMP**

Mesmo tendo uma legislação como a Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006, para delimitar aportes para a proteção da mulher brasileira da violência doméstica, os números de indicadores crescem no cotidiano social, sendo imprescindível a criação de outras determinações legais para ampliar e assegurar medidas protetivas nacionalmente.

Sendo assim, após 11 (onze) anos, surgiu o Projeto de Lei n. 13.505 em 8 de novembro de 2017, que delimitou a ordenação de dispositivos de grande relevância na LMP, para consubstanciar o direito da mulher por meio da seguridade de um atendimento realizado por profissionais da polícia, sendo do gênero feminino com especialização em perícia.

Para tanto, ao entrar em vigor a Lei 13.505/2017, trouxe um aparato instituído pelos artigos 10-A e 12-A no qual a redação deliberou alguns entendimentos de importância para proteção da mulher:

Art. 10-A. É direito da mulher em situação de violência doméstica e familiar o atendimento policial e pericial especializado, ininterrupto e prestado por servidores - preferencialmente do sexo feminino - previamente capacitados.

§ 1º A inquirição de mulher em situação de violência doméstica e familiar ou de testemunha de violência doméstica, quando se tratar de crime contra a mulher, obedecerá às seguintes diretrizes:

I - salvaguarda da integridade física, psíquica e emocional da depoente, considerada a sua condição peculiar de pessoa em situação de violência doméstica e familiar;

II - garantia de que, em nenhuma hipótese, a mulher em situação de violência doméstica e familiar, familiares e testemunhas terão contato direto com investigados ou suspeitos e pessoas a eles relacionadas;

III - não revitimização da depoente, evitando sucessivas inquirições sobre o mesmo fato nos âmbitos criminal, cível e administrativo, bem como questionamentos sobre a vida privada.

§ 2º Na inquirição de mulher em situação de violência doméstica e familiar ou de testemunha de delitos de que trata esta Lei, adotar-se-á, preferencialmente, o seguinte procedimento:

I - a inquirição será feita em recinto especialmente projetado para esse fim, o qual conterá os equipamentos próprios e adequados à idade da mulher em situação de violência doméstica e familiar ou testemunha e ao tipo e à gravidade da violência sofrida;

II - quando for o caso, a inquirição será intermediada por profissional especializado em violência doméstica e familiar designado pela autoridade judiciária ou policial;

III - o depoimento será registrado em meio eletrônico ou magnético, devendo a gravação e a mídia integrar o inquérito.

Art. 12-A. Os Estados e o Distrito Federal, na formulação de suas políticas e planos de atendimento à mulher em situação de violência doméstica e familiar, darão prioridade, no âmbito da Polícia Civil, à criação de Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (Deams), de Núcleos Investigativos de Femicídio e de equipes especializadas para o atendimento e a investigação das violências graves contra a mulher (BRASIL, 2017).

A Lei define que deveria ser disponibilizado um policial especializado para o atendimento das mulheres vítimas de violência doméstica, visto a imprescindibilidade de assegurar a integridade nas questões física, psíquica e socioemocional; por isso, a solicitação deste policial ser do gênero feminino. Assim, entenderia melhor as situações de fragilidade além da sensibilização e empatia.

Outrossim, a referida lei criava uma proteção da mulher no sentido de resguardá-la em relação às arguições e o contato com os investigados e também testemunhas. Em consonância, o poder público deveria promover a ampliação de Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (Deams) e Núcleos Investigativos de Femicídio em todo território nacional, como uma das interfaces que delimitaria ações específicas para a vítima.

Com essas Deams, o Brasil empregaria medidas protetivas para as mulheres vítimas de agressões que deveriam ser noticiadas e relatadas nestes espaços especializados, bem como no Ministério Público. Sobre isso, Presser (2014, online) aduz que caberia à vítima pedir as providências necessárias à justiça a fim de garantir a sua proteção por meio da autoridade policial, e o delegado de polícia deverá encaminhar, no prazo de 48 horas, o expediente referente ao pedido.

Diante do prazo legitimado, o delegado teria que, em sua funcionalidade, representar as medidas protetivas diretamente ao juiz para que ocorresse a determinação do consentimento ou não.

No entanto, existe um agravante neste contexto - o prazo, visto que o tempo estipulado de 48 horas torna difícil conseguir o retorno do judiciário no que concerne à decisão do magistrado em relação à denúncia de agressões, uma vez que depende de uma cautela para garantir e assegurar a vida da vítima diante de um quadro significativo de agressões que, se não forem prevenidas, podem chegar na morte da mulher violentada.

De acordo com Cunha e Pinto (2008), essas medidas de proteção independem de classe social ou raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, cabendo, assim, a todos aqueles que se enquadram como vítima de violência doméstica a preservação de viver sem violência com dignidade.

Nesta interface, as medidas criadas para obrigar o agressor a ser punido por seus atos já eram definidas desde a LMP, especificamente no Art. 22, o qual já discorria que, ao constatar um delito de violência doméstica delineado pela referida lei, caberá ao juiz decidir de forma imediata para as medidas protetivas:

- I - suspensão da posse ou restrição do porte de armas, com comunicação ao órgão competente, nos termos da Lei n. 10.826, de 22 de dezembro de 2003;
- II - afastamento do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida;
- III - proibição de determinadas condutas, entre as quais:
  - a) aproximação da ofendida, de seus familiares e das testemunhas, fixando o limite mínimo de distância entre estes e o agressor;
  - b) contato com a ofendida, seus familiares e testemunhas por qualquer meio de comunicação;
  - c) freqüentação de determinados lugares a fim de preservar a integridade física e psicológica da ofendida;

IV - restrição ou suspensão de visitas aos dependentes menores, ouvida a equipe de atendimento multidisciplinar ou serviço similar;

V - prestação de alimentos provisionais ou provisórios.

§ 1º As medidas referidas neste artigo não impedem a aplicação de outras previstas na legislação em vigor, sempre que a segurança da ofendida ou as circunstâncias o exigirem, devendo a providência ser comunicada ao Ministério Público.

§ 2º Na hipótese de aplicação do inciso I, encontrando-se o agressor nas condições mencionadas no caput e incisos do art. 6º da Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003, o juiz comunicará ao respectivo órgão, corporação ou instituição as medidas protetivas de urgência concedidas e determinará a restrição do porte de armas, ficando o superior imediato do agressor responsável pelo cumprimento da determinação judicial, sob pena de incorrer nos crimes de prevaricação ou de desobediência, conforme o caso.

§ 3º Para garantir a efetividade das medidas protetivas de urgência, poderá o juiz requisitar, a qualquer momento, auxílio da força policial.

§ 4º Aplica-se às hipóteses previstas neste artigo, no que couber, o disposto no caput e nos §§ 5º e 6º do art. 461 da Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 (Código de Processo Civil) (BRASIL, 2006).

Dessa maneira, em um formato sequenciado na lei, foram norteados os artigos 23 e 24 para consubstanciar uma redação que promovesse o amparo além da proteção que visa auxiliar todas as mulheres que foram agredidas em todos os aspectos, mas principalmente na dignidade humana, sendo de extrema importância a decisão do juiz:

Art. 23. Poderá o juiz, quando necessário, sem prejuízo de outras medidas:

I - encaminhar a ofendida e seus dependentes a programa oficial ou comunitário de proteção ou de atendimento;

II - determinar a recondução da ofendida e a de seus dependentes ao respectivo domicílio, após afastamento do agressor;



III - determinar o afastamento da ofendida do lar, sem prejuízo dos direitos relativos a bens, guarda dos filhos e alimentos;

IV - determinar a separação de corpos.

Art. 24. Para a proteção patrimonial dos bens da sociedade conjugal ou daqueles de propriedade particular da mulher, o juiz poderá determinar, liminarmente, as seguintes medidas, entre outras:

I - restituição de bens indevidamente subtraídos pelo agressor à ofendida;

II - proibição temporária para a celebração de atos e contratos de compra, venda e locação de propriedade em comum, salvo expressa autorização judicial;

III - suspensão das procurações conferidas pela ofendida ao agressor;

IV - prestação de caução provisória, mediante depósito judicial, por perdas e danos materiais decorrentes da prática de violência doméstica e familiar contra a ofendida.

Parágrafo único. Deverá o juiz oficiar ao cartório competente para os fins previstos nos incisos II e III deste artigo (BRASIL, 2006).

Neste sentido, para fundamentar a redação dos artigos supracitados, Dias (2007, p. 80) frisa que cabe à vítima, ao registrar a ocorrência da prática de violência doméstica, “requerer separação de corpos, alimentos, vedação de o agressor se aproximar-se da vítima e de seus familiares ou que seja ele proibido de frequentar determinados lugares”.

Destaca-se que, mesmo com a fundamentação legal da Lei n. 13.505, as agressões persistiam, os agressores não se preocupavam com os aspectos penais, e os direitos da mulher eram violados pelos companheiros, o que impulsionou no país vários movimentos sociais em defesa das vítimas.

Com a propagação desta luta, foram criados os Juizados de Violência Doméstica Familiar contra a mulher com a funcionalidade cível

e criminal nas ações desempenhadas. Além disso, todo o serviço desenvolvido seria ofertado de maneira gratuita para as mulheres, por meio da ordenação de abrigos para garantir segurança também aos filhos.

Ressalta Dias (2007, p. 25) que, nesse juizado, a decisão legal era realizada por um juiz que instituía a inserção dos agressores em Programas de recuperação e reeducação visando à mudança comportamental.

O autor acrescenta que, além disso, neste momento, poderia ser decretada a separação de corpos, a fixação dos proventos de alimentação, medidas protetivas, suspensão de procuração outorgada ao agressor e a anulação da venda de bens comuns (art. 24). Assim, a Lei proíbe a aplicação de penas mais brandas, como a pecuniária, multa ou a entrega de cesta básica (art. 17) e permite a prisão preventiva do ofensor (art. 20).

Frisa-se que no dia 13 de maio de 2019, a LMP teve uma alteração na sua redação, a qual deliberou no Art. 1º a autorização da concessão da medida protetiva de urgência que poderá ser emitida pela autoridade policial na figura do delegado (FOUREAUX, 2019, online).

Sequencialmente, o autor menciona que a atribuição realizada ao delegado de polícia tinha em suas práxis conceder a medida protetiva no município em que for atuar, mas que não seja a sede da sua comarca funcional, sendo que para liberar em sua ausência, poderia ser feita pelo escrivão, o agente de polícia e o Coronel da Polícia Militar.

Outrossim, as medidas protetivas feitas pelos policiais poderiam ocorrer somente em situações que fossem comprovados alguns itens salutares que foram delineados como: risco atual ou iminente à vida ou à integridade física; vítima mulher ou seus dependentes; situação de violência doméstica e familiar; legitimidade condicionada da autoridade policial.

Assim, após discorrer os aportes das sessões que evidenciaram o campo epistemológico, buscou-se, aqui, averiguar como no Estado do Tocantins está sendo feito os trabalhos da Patrulha Maria da Penha para

garantir as medidas protetivas das mulheres tocantinenses que foram agredidas fisicamente, psicologicamente e abusadas por uma violência sem igual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo, observou-se a importância de um processo reflexivo acerca da seguridade que deve ser preconizada para assegurar a vida das mulheres no território brasileiro e para resguardar a vida e a dignidade humana conforme estabelecidas nas leis que regulamentam a igualdade aos gêneros.

Apesar de alguns avanços e mudanças ocorridas na vida social que delimitam ascensão profissional para as mulheres, bem como oportunidades educacionais, ainda existem significativos números de casos de violência doméstica pela compreensão de posse dos companheiros e a visão de que a companheira deve ter a incumbência dos cuidados do lar e da educação dos filhos, concepção delimitada pelo formato patriarcal.

Nesse sentido, essa tipificação criminal não pode ficar impune, visto que a mulher não é um gênero frágil, mas é alguém formada de direitos e deveres que devem ser exercidos na sua cidadania.

Sendo assim, ao terminar a pesquisa sugere-se que ocorra maiores investimentos e políticas públicas para a implementação das Patrulhas Maria da Penha para consubstanciar medidas protetivas como a que foi efetivada pelo Governo do Tocantins, pois a mulher violentada sofre severamente nos aspectos psíquico e emocional, que podem desencadear em transtornos e impulsionar insegurança. Tão logo, é imprescindível que os princípios da Constituição Federal de 1988 e da Lei Maria da Penha sejam cumpridos para a garantia quanto à vida.

## REFERÊNCIAS

AGUADO, A. **Ciudadanía, mujeres y democracia**. História Constitucional, n. 6, 2005.

ALVES, Fabrício da Mota. Lei Maria da Penha: das discussões à aprovação de uma proposta concreta de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n.1133, 2006. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8764>. Acesso em: 5 out. 2021.

AZEVEDO, Murilo Jacques. **A proteção à mulher nos tratados internacionais**. Monografia (Bacharel em Direito). Universidade Católica do Salvador. Salvador, 2018.

BASEGIO, Julia Knapp. SILVA, Lisa Fernanda Meyer da. As Condições Femininas no Brasil Colonial. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 3, n. 1, p. 19-30, 2015.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Brasília, 1824.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Brasília. 1934.

BRASIL. **Código de Processo Penal**. Decreto-lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941. Brasília. 1941.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei n. 11.340 de 7 de agosto de 2006**. Lei da Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (Lei Maria da Penha). Brasília, DF: Senado Federal. 2006.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891. *In*: PELUSO, Antônio Cezar (Org.); AMORIM, José

Roberto Neves (Col.). **As constituições do Brasil: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988.** Barueri: Manole, 2011.

BRASIL. **Lei Maria da Penha.** Brasília. 2012. Disponível em: [www.brasil.gov.br/governo/2012/04/maria-da-penha-](http://www.brasil.gov.br/governo/2012/04/maria-da-penha-) Acesso em: 5 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.505, de 8 de novembro de 2017.** Brasília. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.827, de 13 de maio de 2019. Brasília. 2019.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos.** 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista. **Violência doméstica: Lei Maria da Penha comentada artigo por artigo.** 2 ed. ver., atual. ampl. Salvador: Juspodivm, 2008.

DIAS, Maria Berenice. A lei Maria da Penha na justiça: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2007.

ELUF, Luiz Nagib. **A paixão no banco dos réus: casos passionais célebres de Pontes Visgueiro a Pimenta Neves.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

FERNANDES, Valéria Diez Scarance. **Lei Maria da Penha: o processo penal no caminho da efetividade: abordagem jurídica e multidisciplinar (inclui Lei de Femicídio).** São Paulo: Atlas, 2015.

FOUREAUX, Rodrigo. **A Lei n. 13.827/19 e a aplicação de medidas protetivas de urgência pelas autoridades policiais.** 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/73964/a-lei-n-13-827-19-e-a-aplicacao-de->

medidas-protetivas-de-urgencia-pelas-autoridades-policiais. Acesso em: 17 out. 2021.

GERHARD, Nadia. **Patrulha Maria da Penha**. Porto Alegre: Age Editora, 2014.

HIRATA, Helena. KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set/dez, 2007.

IBDFAM. Instituto Brasileiro de Direito de Família. Igualdade de gênero se torna um ideal ainda mais distante devido à pandemia. 2021.

Disponível em:

<https://ibdfam.org.br/noticias/8348/Igualdade+de+g%C3%AAnero+se+torna+um+ideal+ainda+mais+distante+devido+%C3%A0+pandemia>. Acesso em: 24 set. 2021.

LAVORENTI, Wilson. **Violência e discriminação contra a mulher**.

Tratados internacionais de proteção e o direito penal brasileiro. Tese (Doutorado em Direito Penal). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PRESSER, T. **Medidas Protetivas às vítimas de Violência Doméstica**. 2014. Disponível em:

[www.direitonet.com.br/artigos/exibir/8563/Medidas-protetivas-as-vitimas-de-violencia-domestica](http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/8563/Medidas-protetivas-as-vitimas-de-violencia-domestica). Acesso em: 17 out. 2021.

TOCANTINS. **Relatório de Implantação e Atuação da Patrulha Maria da Penha e dados sobre Violência Doméstica contra a Mulher**. Polícia Militar do Estado do Tocantins. Governo do Estado do Tocantins. Palmas, 2021.

VASCONCELLOS, Fernanda Bestetti de. **Punir, Proteger, Prevenir? A Lei Maria da Penha e as limitações da administração dos conflitos conjugais violentos através da utilização do Direito Penal**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2015.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; PIERANGELI, José Henrique. Manual de direito penal brasileiro: parte geral. 11. ed. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2015.

# POR UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO: CAMINHOS PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL

Adriana Fernandes de Oliveira<sup>49</sup>

Rita de Cássia Pessoa Nocetti<sup>50</sup>

Selena Castiel Gualberto Lima<sup>51</sup>

## RESUMO

O artigo tem o propósito de discutir acerca do currículo como uma construção social que regulamenta as práticas educativas em sala de aula. Argumentamos que a dimensão curricular, para além de organizar o processo de ensino e aprendizagem, exerce um papel fundamental como ação transformadora do desenvolvimento humano e, por isso, é uma área bastante discutida na literatura educacional. Assim, torna-se primordial atentar para as diferenças entre o currículo ideal e o currículo real, de modo a construir uma matriz curricular aberta para o diálogo intercultural; o que, por sua vez, significa o início do caminho a ser trilhado na organização de práticas pedagógicas criadas a partir de uma perspectiva intercultural.

**Palavras-chave:** Currículo. Diálogo intercultural. Ação transformadora. Desenvolvimento humano.

## INTRODUÇÃO

A educação brasileira, na contemporaneidade, tem sido pauta de discussões principalmente por aqueles que buscam por um ensino de qualidade. E, no contexto escolar, sabe-se que o currículo é o documento

---

<sup>49</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI/FCR. E-mail: adriana.fernandes@fcr.edu.br.

<sup>50</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI/FCR. E-mail: rita.nocetti@fcr.edu.br.

<sup>51</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI/FCR. E-mail: selena.castiel@fcr.edu.br.



regulador das práticas educativas em sala de aula e, por isso, é uma temática também muito discutida na literatura educacional.

Ao fazer referência sobre a dimensão curricular, Silva (1992)<sup>52</sup> nos elucida dizendo que a maior parte das questões sobre educação pode ser traduzida numa discussão acerca da “criação, seleção e organização do conhecimento escolar, isto é, sobre currículo”. Assim sendo, “todas as teorias educacionais e pedagógicas se configuram também em teorias de currículo” (SILVA, 2020, p. 32).<sup>53</sup>

No Brasil, a discussão sobre a dimensão curricular passou a estar na ordem do dia a partir da década de 1990, quando o tema se tornou alvo central da atenção não só de professores e especialistas como também de autoridades e políticos. Segundo Moreira (1997, p. 7),<sup>54</sup> “sua centralidade no panorama educacional brasileiro contemporâneo pode ser atestada pelas constantes reformas dos currículos dos diversos graus de ensino, bem como pelo incremento da produção teórica do campo”.

Contudo, para que a educação seja qualitativa, entendemos ser imprescindível que todos os envolvidos no processo educacional saibam conceitualizações e definições acerca de currículo, a fim de que o conhecimento curricular não seja propagado como um rol de conteúdos a serem aplicados, mas que faça parte da ação transformadora do desenvolvimento humano e do sentimento de pertencimento dos estudantes como sujeitos sociais, de forma legítima e integral.

Partindo do pressuposto de que a discussão sobre currículo, escola, ensino, aprendizagem, prática docente, enfim, educação nunca é neutra

---

<sup>52</sup> SILVA, T. T. da. **O que produz e o que reproduz em educação**. P. Alegre: Ed. Artes Médicas. 1992, p. 76.

<sup>53</sup> SILVA, M. A. da. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2020.

<sup>54</sup> MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997.

(SOUZA, 2019),<sup>55</sup> tendo em vista que este debate é permeado por disputas e diferentes interesses – principalmente quando essa discussão gira em torno da construção de políticas públicas educacionais –, a questão que se coloca importante é compreender o contexto social e político de produção dos currículos, dando visibilidade aos seus diferentes posicionamentos discursivos que buscam estabilizar sentidos para nortear a educação brasileira. Entender tal processo é muito significativo, pois contribui para compreender o currículo reconhecendo-o, a partir das conexões estabelecidas, como um domínio por meio do qual se podem criar alternativas potentes de interculturalidade, pela sua dimensão crítica e pelo seu potencial propositivo de uma “aprendizagem entre culturas” (WALSH, 2012).<sup>56</sup>

Nessa direção, ao propor reflexões acerca de um currículo, entendido como ação transformadora do desenvolvimento humano, esta discussão direciona a novos paradigmas epistemológicos que possam subsidiar as reflexões sobre a temática da dimensão curricular de modo a se pensar em práticas pedagógicas alicerçadas numa perspectiva intercultural, priorizando a diversidade, o pluralismo, a inclusão, as trocas culturais e as diferenças existentes no âmbito escolar. Em outros termos, propõe-se pensar uma matriz curricular aberta ao diálogo intercultural.

Trata-se de uma temática relevante para o âmbito educacional, uma vez que mensura a necessidade de dar enfoque a questões emergentes da perspectiva da Educação Intercultural, definida por

---

<sup>55</sup> SOUZA, A. M. R. de. **Base Nacional Comum para quê/quem?:** uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

<sup>56</sup> WALSH, C. **Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial.** Cuarto Seminario Internacional Etnoeducacion e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes. Lima, 2012.

Candau (2011)<sup>57</sup> como aquela que busca promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a “negociação cultural”.

Assim, a fim de aprofundar a temática da interculturalidade no contexto educacional, buscaremos apoio num conceito que é referência para o presente estudo, qual seja: a Educação Intercultural parte da afirmação da *diferença* como riqueza ao promover processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos, saberes e práticas sociais.

Nesse viés, um currículo aberto ao diálogo, em seus aspectos formais, operacionais e ocultos, é um produto da interculturalidade; é aquele que oferece a possibilidade de abertura para a diversidade e para o intercâmbio de culturas dentro do espaço escolar; é aquele que possibilita a escola assumir um ensino que busque a formação de indivíduos com o perfil de cidadão global - um cidadão na plenitude de suas potencialidades que conhece o mundo, em suas diversas manifestações linguístico-culturais. E a escola tem um papel fundamental nessa tarefa. Isso porque, é nela que professores, professoras, estudantes e demais envolvidos com a educação devem fomentar o diálogo intercultural sobre aspectos curriculares e pedagógicos.

Desse modo, torna-se interessante apresentar a sistemática que compõe a estrutura organizacional do presente texto a fim de proporcionar ao leitor os meios necessários para o entendimento do objeto em análise. Para tanto, iniciamos a discussão apresentando uma contextualização histórica dos estudos acerca de currículo, seguidas de visões de alguns estudiosos relacionadas ao currículo escolar, e a interface dos novos pressupostos educacionais que apontam para a necessidade de pensar o currículo na condição de uma construção social de identidades e culturas e, por fim, as considerações finais.

---

<sup>57</sup> CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

## NOÇÕES DE CURRÍCULO

Os estudos acerca de currículo que circulavam especialmente na década de 1970 davam conta de uma concepção vinculada ao chamado *paradigma técnico-linear*, concepção inspirada em Ralph Tyler (1949), com grande influência na educação do Brasil, como aduz Saul (1991, p. 55):<sup>58</sup>

A tradição educacional brasileira, em torno de currículo, é presidida pela lógica do controle técnico. Currículo tem sido tratado (...) como uma questão estrita de decisão sobre objetivos a serem atingidos, “grades curriculares” que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos pré-estabelecidos. Desse entendimento, a construção e reformulação de currículo tem se reduzido a um conjunto de decisões técnicas supostamente “neutras”.

De acordo com Geraldi (1994),<sup>59</sup> este modelo de currículo, baseado na metáfora industrial de Ralph Tyler, na educação, teve sua hegemonia muito marcada na década de 1970 e continua, de certo modo, influenciando a escola como um conjunto padronizado de conceitos e/ou habilidades específicas exigidas no processo educativo.

Conforme nos esclarece Silva (2020, p. 33),<sup>60</sup> o surgimento dos estudos sobre o tema currículo está associado a uma concepção tradicional de currículo, “com enfoque na racionalidade técnica e instrumental de resultados educacionais semelhante às empresas”. Segundo a autora, o Currículo Tradicional tem o papel de especificar os objetivos e os

---

<sup>58</sup> SAUL, A. M. Questões de Currículo. **Tecnologia Educacional**. 20 (101), 54-58, jul/ago. 1991.

<sup>59</sup> GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da Escola Básica. **Pro-Posições**. Vol. 5 n. 3[15] nov. de 1994.

<sup>60</sup> SILVA, M. A. da. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2020.

resultados pretendidos, a organização, o planejamento e a elaboração dos instrumentos de mediação com o propósito de verificar competências e habilidades e o êxito do processo de aprendizagem. Ou seja, em sentido geral, o currículo é normalmente utilizado pelas escolas referindo-se ao conhecimento e às habilidades que os alunos devem aprender, incluindo os padrões ou objetivos de aprendizagem, os quais se espera que sejam atingidos através das unidades e suas respectivas atividades ensinadas. Suas teorias voltam-se “ao conhecimento a ser ensinado aos estudantes e ao tipo de ser humano desejável para um dado tipo de sociedade” (Moreira, 2013, p. 7).<sup>61</sup> Entretanto, salienta-se que o campo de estudos específicos do currículo escolar tem sido fortemente marcado por um contexto de industrialização e de urbanização, o que implica em novas responsabilidades para a escola. Conforme nos elucidava Silva (2020, p. 31),<sup>62</sup> os estudos sobre currículo envolvem muitas perspectivas, sentidos e significados:

O currículo é uma invenção social da modernidade, datada do final do século XVI. O currículo coloca em funcionamento a instituição escolar moderna pelas mais diversas formas de conhecimento que permitem formar, formatar, regular e disciplinar o indivíduo. O currículo, então, funciona como artefato do projeto educacional moderno, na constituição do sujeito moderno (autônomo, racional e livre) e na própria constituição da sociedade moderna.

Entendido dessa forma, concordamos com a referida autora quando apresenta sua concepção de currículo:

um conhecimento produzido historicamente e funciona como regulador social no processo de organização do conhecimento escolar. Sendo assim, o "que está inscrito no currículo não é

---

<sup>61</sup> MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 7.

<sup>62</sup> SILVA, M. A. da. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2020.

apenas informação - a organização do conhecimento corporificada em formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu" (SILVA, 2020, p. 31 - grifos da autora).

Ainda de acordo com Silva, os discursos potencializadores da ordenação das disciplinas e sua regulação na escola por meio do currículo escolar são importantes "na medida em que o processo de escolarização regula o conhecimento do mundo e do "eu" através de seus padrões de seleção, organização e avaliação curricular" (p. 32).

Outra possibilidade de conceber o currículo é entendê-lo como um campo político-discursivo que tenciona uma multiplicidade de sentidos (LOPES, 2015)<sup>63</sup> e, por isso, o currículo nunca é neutro. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. Um currículo é, portanto, um produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo, afirma Apple (2011).<sup>64</sup>

Argumenta ainda o autor que na organização de um currículo (prescrito),

O que *conta* como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e — não menos importante — quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições

---

<sup>63</sup> LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

<sup>64</sup> APLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade** — 12. ed. — São Paulo: Cortez, 2011.

neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros (APPLE, 2011, p. 71-72 – grifo do autor).

Entende-se que este conceito de Currículo Formal (prescrito) está pré-definido tanto em nível nacional, a exemplo das normas e diretrizes nacionais dos documentos oficiais, como em nível local nas escolas, nos planejamentos de ensino e planos de aula elaborados pelos professores. Contudo, Araújo (2018)<sup>65</sup> chama a atenção para o fato de que, na escola, não é ensinado somente o que está formalmente definido no currículo prescrito. Em outros termos, o currículo também pode ser entendido como “um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aulas” (COLL, 1997, p. 34).<sup>66</sup>

Trata-se, aqui, de pensar sobre processos de ensino e aprendizagem que ocorrem de forma implícita, ou seja, nas interações informais que se estabelecem na escola. Essas aprendizagens informais são categorizadas por Silva (2003, p. 78)<sup>67</sup> como *Currículo Oculto*, que, segundo o autor, “[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Desse modo, entende-se o Currículo Oculto como um conjunto de práticas educativas organizadas em função de saberes, atitudes, crenças, valores e aspectos culturais que expressam e concretizam formal e informalmente o ensino, influenciando sobremaneira na formação da identidade dos estudantes.

---

<sup>65</sup> ARAÚJO, V. P. C. O conceito de Currículo Oculto e a formação docente. *REAE – Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 3 n. 6, jul./dez. 2018, p. 30.

<sup>66</sup> COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1997.

<sup>67</sup> SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Araújo (2018, p. 31),<sup>68</sup> do mesmo modo, contribui para a discussão ao elucidar quando e como ocorre tal processo de constituição da identidade:

É durante a vivência escolar que as pessoas vão constituindo a sua identidade, vão aprendendo sobre quem são, quais são suas origens culturais, étnicas, raciais e vão descobrindo os diferentes valores que a nossa sociedade atribui a essa diversidade cultural. Muitas dessas questões são aprendidas por meio dos conteúdos ensinados de forma explícita, outras ficam nas entrelinhas, implícitos.

É válido dizer que as teorias críticas do currículo contribuem para a discussão acerca de currículo ao apontar que, por ser entendido como uma prática discursiva, o Currículo Oculto assume a característica de ser dinâmico e se realiza em todos os momentos da vivência escolar. Silva (2003, p. 78)<sup>69</sup> sinaliza que o Currículo Oculto também pode ser definido como “[...] todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Assim, aquilo que é ensinado e aprendido na escola vai além daquilo que está prescrito formalmente.

Entretanto, ao proceder uma análise crítica do currículo, o referido autor salienta que essas aprendizagens são distintas conforme a classe social dos estudantes; e os elementos que contribuem para sua concretização (aprendizagens) são as “relações sociais” estabelecidas no âmbito escolar, da administração até as relações entre os alunos; a “organização do espaço escolar”, com salas de aula rigidamente organizadas de forma tradicional, que ensina o individualismo, a obediência e aceitação às ordens estabelecidas; ou os espaços frouxamente

---

<sup>68</sup> ARAÚJO, V. P. C. O conceito de Currículo Oculto e a formação docente. *REAE – Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 3 n. 6, jul./dez. 2018, p. 31.

<sup>69</sup> SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



estruturados da sala de aula mais aberta que estimulam a cooperação, o trabalho em grupo e a discussão; “o ensino do tempo”, em que se aprende o controle e a divisão do tempo na delimitação de cada tarefa. Além dessas fontes, há também os “rituais, regras, regulamentos, normas e a divisão e categorização” explícitas e implícitas dos mais capazes e dos menos capazes (SILVA, 2003, p. 78-79).<sup>70</sup>

Nesta seara, as teorias críticas do currículo apontam para contextos de ensino e aprendizagem, que ocorrem nas escolas por meio do Currículo Oculto, que estão além daqueles descritos nos currículos formais. Nesse sentido, tal conceito foi muito importante para o desenvolvimento da análise crítica sobre currículo, pois consiste em descrever os processos sociais que contribuem para o desenvolvimento de nossa subjetividade. Nas palavras de Silva, o Currículo Oculto “condensa uma preocupação sociológica permanente com os processos ‘invisíveis’, com os processos que estão ocultos na compreensão comum que temos da vida cotidiana” da sala de aula. O implícito ou o não dito, que está à margem, pode dar um novo sentido àquilo que se evidencia de forma explícita, tendo em vista que toda manifestação é compreendida como produção de sentido. Desse modo, o autor considera que o conceito continua sendo importante para os estudos de currículo.

Com base nas contribuições apresentadas, é possível dizer que os estudos teóricos acerca de currículo apresentam conceitos diferenciados, em suas concepções e enfoques de análise, em relação ao conhecimento, à aprendizagem, à cultura, aos sujeitos, enfim, e à sociedade como um todo. No dizer de Silva (2020, p. 32),<sup>71</sup> a noção de currículo está associada “a distintas perspectivas epistemológicas e concepções que derivam dos mais

---

<sup>70</sup> SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

<sup>71</sup> SILVA, M. A. da. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2020.

variados pressupostos teóricos ao longo da história no campo da educação e partem do questionamento de qual conhecimento deve ser ensinado”.

Assim sendo, os argumentos ora apresentados vão ao encontro daquilo que entendemos acerca do tema: o currículo prescrito, formal (formalizado institucionalmente) corresponde a um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares, pensado, produzido e implementado a partir de um viés ideológico, que seleciona culturalmente conhecimentos e conteúdos programáticos, silenciando, muitas vezes, as diversas vivências (inter)culturais que ocorrem na sala de aula.

Por outro lado, levando em consideração que uma das principais características das escolas no Brasil é a diversidade, isso aponta para a necessidade cada vez mais urgente de a escola e seus participantes saberem lidar com as múltiplas culturas existentes nela. Tal situação requer um ensino essencialmente intercultural, dada a necessidade de se estabelecer relações entre os sujeitos sociais e suas diferentes culturas, tornando o ambiente escolar um espaço privilegiado de intersecções entre identidades culturais múltiplas e interesses diversos, pensando exatamente na pluralidade dos saberes.

Sabe-se, no entanto, que em razão de a escola ainda insistir em práticas excludentes, de abordagens monoculturais, tais diferenças nem sempre são contempladas no currículo escolar. Isso porque a produção dos currículos escolares não depende somente de uma organização cooperativa da escola e de sua comunidade, mas também das diretrizes oficiais e questões político-ideológicas que, por sua vez, perpassam por uma série de lacunas e pouco entendimento sobre o processo de construção de um currículo que seja um diferencial na educação básica – aquele que tenha como matriz o reconhecimento da diversidade e, aqui, nos referimos não somente à diversidade que envolve os estudantes, mas também os professores, gestores, pais de alunos e demais membros da comunidade. Enfim, um currículo feito por infusão de perspectivas multiculturais que esteja em sintonia para compreender e dialogar com esse conjunto de sujeitos.

Portanto, concordamos com Candau (2010)<sup>72</sup> quando defende que é necessário “reinventar a escola” para que possa responder aos desafios contemporâneos da sociedade.

Assim sendo, dialogamos com a concepção de currículo defendida pela autora:

Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes (CANDAUI, 2016, p. 807).<sup>73</sup>

Torna-se, assim, primordial atentar para as diferenças entre o currículo ideal e o currículo real, de modo a construir uma matriz curricular aberta para o diálogo intercultural; o que, por sua vez, significa o início do caminho a ser trilhado na organização de práticas pedagógicas criadas a partir de um currículo numa perspectiva intercultural.

## CURRÍCULO INTERCULTURAL

Ao pensar o currículo como uma construção social, como tradição inventada (GOODSON, 2005),<sup>74</sup> entendemos, desse modo, que a produção de qualquer proposta curricular não pode ser considerada uma construção

---

<sup>72</sup> CANDAUI, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

<sup>73</sup> CANDAUI, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *In: Cadernos de Pesquisa*. v. 46, n. 16. jul./set. 2016.

<sup>74</sup> GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atílio Brunetta. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

neutra e atemporal, tendo em vista que “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder” (SILVA, 2010, p. 150).<sup>75</sup>

Nesse entendimento, dada essa natureza metodológica da construção curricular, compreender seu processo histórico torna-se fundamental, pois, como sustenta Goodson, entender historicamente a construção social do currículo escolar é pré-requisito essencial para o estudo da reconceitualização de currículo.

Vale dizer que o processo de hegemonização curricular não é algo recente. O currículo escolar, no Brasil, foi historicamente construído a partir de um processo de arquitetura que privilegia um discurso de superioridade (SILVEIRA; SILVA, 2021).<sup>76</sup> Tal pressuposto implica dizer que a definição de paradigmas curriculares não ocorre de forma simplificada, uma vez que as dinâmicas desse campo conceitual sempre envolveram disputas, conflitos e interesses em diferentes contextos histórico-sociais.

Nesse viés, Luigi (2015, p. 39)<sup>77</sup> ressalta o seguinte:

[...] o questionamento sobre o “currículo do poder” diz respeito ao conhecimento em si. Esta tendência não reconhece o conhecimento como algo passivo e neutro, algo cujo valor é intrínseco [...]. O conhecimento, por sua forma e conteúdo, pode contribuir para afirmar hierarquias, reproduzir estereótipos, disseminar subjetividades imbricadas politicamente.

Tais reflexões acerca de currículo dialogam com estudos que revelam uma histórica hierarquização do saber, sinalizando a existência

---

<sup>75</sup> SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

<sup>76</sup> SILVEIRA, N. D. R.; SILVA, L. R. da. Projeto Leituração e descolonização do currículo: uma construção coletiva e inovadora. *In*: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1542-1566, out./dez. 2021.

<sup>77</sup> LUIGI, A. S. **O ensino de História da África**: interfaces entre a legislação federal e o currículo de História do estado de São Paulo. 2015.

de conhecimentos mais valorizados socialmente. E o conhecimento escolar sofreu influência desse processo, no qual os currículos escolares têm sido direcionados para atender a lógicas universais e ordens de conhecimentos hegemônicos, de base colonial, como únicas verdades epistêmicas – processo que Silveira; Silva (2021)<sup>78</sup> chamam de *colonização curricular*. Sob essa ótica, os currículos são estruturados por uma colonização do conhecimento fundamentada em modelos de poder de um colonialismo moderno que operam, segundo Maldonado-Torres (2007),<sup>79</sup> por meio de mecanismos “do mercado capitalista mundial” (tradução livre).

São muitos os efeitos da colonização curricular, caracterizada pela omissão e/ou hierarquização dos saberes. Estas omissões e hierarquizações são reflexos de um modelo dominante de saber eurocêntrico, apregoado no sistema educacional que se constitui em uma lógica de globalização de difusão de um saber hegemônico. Nos termos de Foucault (1996, p. 43-44),<sup>80</sup> “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. O que acarreta currículos “engessados”, que não concedem espaço à diversidade cultural e epistemológica, silenciando, desse modo, as diferenças existentes no contexto escolar. Com efeito, o currículo escolar contempla princípios da colonização curricular com a qual professores e alunos têm contato durante o processo de formação escolar.

Segundo Santos; Meneses (2010, p. 7),<sup>81</sup> essa realidade se expressa ao admitir que:

---

<sup>78</sup> SILVEIRA, N. D. R.; SILVA, L. R. da. Projeto Leituração e descolonização do currículo: uma construção coletiva e inovadora. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1542-1566, out./dez. 2021.

<sup>79</sup> MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

<sup>80</sup> FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

<sup>81</sup> SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. **Ideias**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 223–228.

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

É nessa perspectiva que as relações de poder por meio da educação perpetuam uma construção curricular pautada numa visão eurocentrista e hegemônica, “visto que todo currículo traz consigo o recorte e seleção de determinadas culturas” (SILVEIRA; SILVA, 2021, p. 1545)<sup>82</sup> em detrimento de outras.

Nesse viés, como afirma Silva (1995, p. 195):<sup>83</sup>

[...] as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade).

Considerando esse contexto, o currículo prescrito, de base colonial, sempre esteve presente no Brasil por meio do que Boaventura de Sousa Santos chama de pensamento abissal, materializado por intermédio de teorias pedagógicas que se estruturam como percurso do polo negativo da

---

<sup>82</sup> SILVEIRA, N. D. R.; SILVA, L. R. da. Projeto Leituração e descolonização do currículo: uma construção coletiva e inovadora. *In: Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1542-1566, out./dez. 2021.

<sup>83</sup> SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In: \_\_\_\_\_*. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

incultura para cultura, da ignorância para o saber. Sobre isso, Macedo; Macêdo (2018, p. 307)<sup>84</sup> referem que [...] “os currículos escolares acabam reforçando essa lógica da bifurcação social e produzem superiores e inferiores, inteligentes e incapazes, nós e os outros”.

Tendo por base essas ideias e pressupostos, entende-se que os currículos prescritos apresentam marcas discursivas fundamentadas nos legados epistemológicos que preservam conhecimentos hegemônicos e revelam saberes hierarquizados socialmente.

Trazendo para o contexto atual educacional brasileiro, nota-se que os discursos produzidos em documentos curriculares oficiais ainda revelam marcas discursivas universalizantes e monoculturais que entram em disputa num jogo de hegemonização de sentidos (LACLAU, 2000)<sup>85</sup> a serem incorporados no currículo da Educação Básica.

Na esteira dessa compreensão, Silva (2020, p. 21)<sup>86</sup> define currículo como um lugar de tradução da multiplicidade de influências sociais nas dimensões educacionais; um lugar no qual grupos políticos hegemônicos se apropriam das inúmeras demandas que constroem sentidos diversos sobre currículo, para conjecturar um sentido que desapropria a natureza específica dos discursos produzidos pelos grupos minoritariamente representados. Precipuamente, são forjadas estratégias políticas que intentam regular e controlar os currículos pensados-vividos nas tramas educativas sob a justificativa da necessidade de unificação das práticas em torno de “experiências exitosas”, que “solucionem” os problemas educacionais.

---

<sup>84</sup> MACEDO, J.; MACÊDO, D. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 301-312, out./dez. 2018.

<sup>85</sup> LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

<sup>86</sup> SILVA, M. A. da. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2020.

É nessa direção que entendemos currículo como um texto oficial construído a partir de um discurso marcado por um forte teor prescritivo e, portanto, centralizador. Nesse viés, assumimos, aqui, o entendimento de que a dimensão curricular se constitui por meio de disputas pela significação da educação. Os processos de elaboração e implementação de um currículo se dão em meio a postulados legais e a uma série de enunciados, sejam avaliando currículos anteriores, defendendo ou se opondo à necessidade de sua implementação. Tal entendimento justifica-se pelo fato de que toda proposta curricular é idealizada para nortear o currículo nacional, caracterizado pela intencionalidade de se instituir um sentido fixo e único (SOUZA, 2019),<sup>87</sup> o que corresponde à própria identidade de proposta curricular.

Assim sendo, pensar a dimensão curricular envolve compreender que, por se tratar de uma política pública, todo currículo surge a partir de uma rede de tensões marcada por conflitos discursivos. Em outras palavras, o processo de produção de um currículo envolve relações de poder, escolhas políticas e escolhas dos objetos de ensino, configurando um campo de disputas entre várias vozes sociais de “diversas esferas que não apenas a da própria seara da educação” (SOUZA, 2019, p. 62).<sup>88</sup>

Nessa lógica, entende-se que as reflexões ora apresentadas nos permitem fazer a seguinte consideração: em que pesem todos os desafios e a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, partimos do entendimento de que é necessário pensar esse processo a partir de relações dialógicas, sob o enfoque da interculturalidade, como resultante de práticas sociais de sujeitos engajados em situações discursivas marcadas pela diversidade de saberes e vivências culturais,

---

<sup>87</sup> SOUZA, A. M. R. de. **Base Nacional Comum para quê/quem?:** uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

<sup>88</sup> SOUZA, A. M. R. de. **Base Nacional Comum para quê/quem?:** uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial, 2019.



numa visão plural de um currículo intercultural; ou seja, um currículo que recuse posições dogmáticas e esteja aberto às diferenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se situa no horizonte que dá enfoque a questões emergentes da perspectiva da interculturalidade, buscando promover uma educação embarcada na pluralidade, no diálogo entre diversos sujeitos, saberes e práticas sociais.

Nessa perspectiva, um currículo intercultural pode ser definido como aquele que oferece a possibilidade de abertura para a diversidade e para o intercâmbio de culturas dentro do espaço escolar; é aquele que possibilita a escola assumir um papel fundamental no fomento ao diálogo intercultural sobre aspectos curriculares e pedagógicos, pensando o currículo como espaço de construção de conhecimentos, identidades e culturas.

Assim, a partir da ideia de currículo entendido como processo em construção no âmbito das relações sociais, depreende-se que a elaboração de um currículo intercultural envolve indagações e mudanças, sendo a principal delas a inclusão de conteúdos curriculares e metodologias de ensino que acolham os diferentes saberes existentes no espaço escolar (e fora dele) e promovam um diálogo intercultural entre eles. Consideramos, desse modo, que buscar intersecções entre perspectivas interculturais no campo do currículo – e suas políticas – constitui uma valiosa estratégia para a escola compartilhar uma visão de formação construída a partir de um intercâmbio de saberes (SANTOS, 2002b).<sup>89</sup>

Todavia, estudos acerca da instituição escolar apontam que as escolas, em sua grande maioria, têm reproduzido uma dificuldade

---

<sup>89</sup> SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In: Revista crítica de Ciências Sociais*, n. 63, 2002b. p. 237-280.

persistente de lidar com a pluralidade, com o multiculturalismo que existe em toda sala de aula (LUNA, 2018).<sup>90</sup>

A escola é repleta de culturas e saberes diferentes, são as múltiplas identidades que dialogam no cotidiano do espaço escolar. E tal diálogo entre os diferentes saberes e práticas sociais é também proposto por Freire (2005a),<sup>91</sup> que institui uma lógica de pensar a produção do conhecimento pautada no diálogo, na complementaridade e interrelações entre conhecimentos e contextos. Desse modo, a interculturalidade em Paulo Freire compreende as diferenças e tensões entre culturas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais.

É nesse sentido que argumentamos o seguinte: a escola é um dos principais meios para se promover esse diálogo intercultural, tendo em vista que o ambiente escolar constitui um espaço de trocas sociais e, por isso, não pode – e nem deve – contribuir para a reprodução de estruturas hierarquizadas da sociedade.

Ao mesmo tempo, as políticas curriculares não devem refletir a “monocultura escolar” que dissemina conhecimentos e conteúdos estratificados. A escola deve, sim, ser um local de produção e reflexão de saberes acumulados culturalmente; e não apenas direcionar o processo de ensino e aprendizagem na centralização de saberes sistematizados. O principal papel da escola é, portanto, contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes do seu potencial de transformar o contexto social em que vivem.

Há, desse modo, uma emergência do pensamento intercultural na escola brasileira. Nesta perspectiva, o diálogo proposto por Freire (1986),<sup>92</sup> entre educação e cultura, reafirma a necessidade de se construir uma

---

<sup>90</sup> LUNA, J. M. F. de. **Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2018.

<sup>91</sup> FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

<sup>92</sup> FREIRE, P. **Educação e mudança**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

matriz curricular aberta para a interculturalidade; o que, por sua vez, significa o início do caminho a ser trilhado na organização de práticas pedagógicas criadas a partir de um currículo numa perspectiva intercultural, colocando-se como espaço de trocas de experiências e vivências de novos e velhos conhecimentos; o que abre outras possibilidades de pensar a educação como prática social que funde e se reafirma como prática cultural. Este diálogo é, portanto, fundamental na construção dos pilares da educação intercultural.

Entende-se, com base nestas reflexões, que tais diferenças culturais são constitutivas e intrínsecas às práticas educativas no cotidiano escolar. No dizer de (CANDAU, 2011),<sup>93</sup> ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos.

Nesse horizonte, buscar intersecções com a perspectiva da interculturalidade é pensar uma educação comprometida em romper com os silenciamentos que permitem a permanência e o fortalecimento da homogeneização cultural perpetuada nos currículos. É pensar uma perspectiva de educação que se encontra enlaçada com práticas pedagógicas orientadas ao diálogo intercultural, à diversidade, à transformação, à intervenção e à intersecção de condições distintas de sociedade, conhecimento e vida. É, portanto, pensar uma educação que esteja aberta às diferenças, conforme nos ensina Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade** — 12. ed. — São Paulo: Cortez, 2011.

---

<sup>93</sup> CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

ARAÚJO, V. P. C. O conceito de Currículo Oculto e a formação docente. **REAE – Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3 n. 6, jul./dez. 2018.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *In: Cadernos de Pesquisa*. v. 46, n. 16. p. 802-820, jul./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso em: 7 mar. de 2022.

COLL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1997.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da Escola Básica. **Pro-Posições**. Vol. 5, n. 3[15] nov. de 1994.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Tradução Atílio Brunetta. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 140p

GROSGOUEL, R. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v. 2, n. 2, jul-dez, 2012, pp. 337-362.

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

LUIGI, A. S. **O ensino de história da África**: interfaces entre a legislação federal e o currículo de História do estado de São Paulo. 2015.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus Sorocaba: Sorocaba, 2015.

LUNA, J. M. F. de. **Internacionalização do currículo**: educação, interculturalidade, cidadania global. 2. ed. Campinas: Pontes, 2018.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana, p. 227-278. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: **Revista crítica de Ciências Sociais**, n. 63, 2002b. p. 237-280.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. [orgs.]. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. **Ideias**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 223–228, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649323>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTOS, E. M. da S.; CAMPELO, M. L. R.; BÉLENS, J. N. A (Des)colonização do currículo escolar da Educação Básica: uma reflexão

inicial. *In: Anais IV CONAPESC*. 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/56342>. Acesso em: 10 de abr. de 2022.

SAUL, A. M. Questões de Currículo. **Tecnologia Educacional**. 20 (101), 54-58, jul/ago. 1991.

SILVA, M. A. da. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2020.

SILVA, T. T. da. **O que produz e o que reproduz em educação**. P. Alegre: Ed. Artes Médicas. 1992.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In: \_\_\_\_\_*. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVEIRA, N. D. R.; SILVA, L. R. da. Projeto Leituraço e descolonização do currículo: uma construção coletiva e inovadora. *In: Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1542-1566, out./dez. 2021.

SOUZA, A. M. R. de. **Base Nacional Comum para quê/quem?: uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial**. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

WALSH, C. **Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial**. Cuarto Seminario Internacional Etnoeducacion e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes. Lima, 2012.

# INTERSECÇÕES PEDAGÓGICAS E CULTURAIS: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO NA PROMOÇÃO TRANSCULTURAL DOS DIREITOS HUMANOS

Emerson Barbosa Passos da Silva<sup>94</sup>

Tarciso Pereira da Silva Júnior<sup>95</sup>

## RESUMO

Em meio ao imperativo da globalização contemporânea, o artigo intitulado "Intersecções Pedagógicas e Culturais: Uma Análise da Educação na Promoção Transcultural dos Direitos Humanos" traz em seu bojo a necessidade de um estudo crítico a fim de explorar a confluência entre práticas educacionais e a diversidade cultural na atual era interconectada tecnologicamente. O referido artigo tem como objetivo, primeiramente, investigar práticas pedagógicas contemporâneas que integram elementos transculturais, focando em seu impacto sobre a compreensão dos direitos humanos em variados contextos culturais do País. Adicionalmente, busca examinar as especificidades culturais que modelam as percepções dos direitos humanos e avaliar o papel da educação como mediadora na promoção da compreensão mútua. Bem como almeja-se desenvolver e sugerir intervenções educacionais eficazes, que abracem uma diversidade de perspectivas culturais, visando a consolidação da universalidade dos direitos humanos. Por fim, uma avaliação rigorosa do impacto destas abordagens pedagógicas será realizada, buscando, assim, contribuir para a construção de sistemas educacionais resilientes e sociedades mais inclusivas.

**Palavras-chave:** Globalização. Diversidade Cultural. Direitos Humanos. Práticas Educacionais Contemporâneas.

---

<sup>94</sup> Graduado em Direito: Uniron. Especialista em Direito Público: Faveni. E-mail: emersonbpassossilva45@gmail.com.

<sup>95</sup> Doutorando em Educação na Amazônia - UNIR/UFOPA/UFPA; Mestre em História e Estudos Culturais pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Especialista em Ciências Jurídicas pela Universidade Cruzeiro do Sul - UCS; Bacharel em Direito pela Universidade Cruzeiro do Sul - UCS; Bacharel em Segurança Pública pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Graduado em História pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

## INTRODUÇÃO

O estudo sobre o tema traz o debate sobre Intersecções Pedagógicas e Culturais e se debruça sobre o meio que permite a interação entre dois sistemas cada vez mais frequentes, a saber: a pedagogia e cultura na atualidade educacional, uma realidade amplificada pelo crescente destaque do multiculturalismo nos debates acadêmicos (SILVA, 2023). Esse foco busca não apenas aprofundar a compreensão das dinâmicas culturais nos espaços de ensino, mas enfatiza a formação de cidadãos reflexivos em um contexto globalizado e plural. Frente a tal desafio, destacam-se abordagens pedagógicas variadas, sendo a intercultural particularmente relevante. Esta, por sua vez, favorece o diálogo entre distintas culturas, promovendo uma perspectiva dinâmica e renovada dos direitos humanos, percebidos não mais como conceitos rígidos, mas como entidades moldadas pelas interações culturais (MARTINS, 2024).

Dada essa contextualização, a pesquisa propõe uma análise crítica da educação voltada à promoção transcultural dos direitos humanos. Em meio às inúmeras nuances pedagógicas, emerge uma preocupação com o potencial do ocidente referente ao ensino dos direitos humanos, que, conforme Almeida e Soares (2022), frequentemente negligencia a diversidade cultural. Barros (2021) adverte sobre os riscos de práticas educacionais que ao simplificar a diversidade comprometem sua riqueza e reforçam estereótipos. O artigo em questão trata de incentivar a sociedade a fazer reflexões sobre a pedagogia atual e sua relação com os direitos humanos, promovendo uma educação que valorize a diversidade cultural e o cidadão.



## **PERSPECTIVA INTERCULTURAL ENTRE EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E A GLOBALIZAÇÃO**

A globalização intensificou a conexão entre culturas, tornando essencial o papel da educação em promover os Direitos Humanos em uma perspectiva transcultural. Este desenvolvimento visa discutir as intersecções entre a pedagogia e a cultura e a forma como ambas podem ser instrumentalizadas para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e global.

Em primeiro lugar, é vital reconhecer que a cultura não é estática. Assim como os Direitos Humanos, ela é dinâmica, evolutiva e adaptativa. A pedagogia, por sua vez, deve ser responsiva a essas mudanças, adaptando-se às diferentes perspectivas culturais e garantindo que os Direitos Humanos sejam integrados de maneira culturalmente apropriada.

De forma imperiosa, vimos a imposição atualmente de normas e valores de uma cultura sobre outra, muitas vezes, com o pretexto de educação. O que se busca é a verdadeira e real promoção transcultural dos Direitos Humanos que deve partir de um princípio e de entendimento mútuos, respeitando as diferenças de todas as formas e buscando pontos em comum com a finalidade da promoção da aplicabilidade da Lei através da Constituição Federal em seu artigo 5º que retrata a igualdade sem distinções (BRASIL, 1998).

De forma contemporânea, a educação serve como ferramenta para construir pontes entre culturas, facilitando o diálogo e promovendo o entendimento. É de suma importância que os currículos e plataformas educacionais introduzam uma abordagem intercultural, onde os alunos são expostos a diversas tradições, práticas e perspectivas. Pois, tal exposição não apenas amplia o horizonte dos alunos, mas também agrega conhecimentos os quais permitem interagir e colaborar com indivíduos de diferentes origens culturais de maneira respeitosa e informada.

Contudo, a simples inclusão de conteúdo curricular culturalmente diverso não é suficiente. Mas, é essencial que os docentes estejam equipados com as ferramentas pedagógicas necessárias com intuito de ensinar de forma pacificada, crítica e reflexiva, levando ao envolvimento do discente. Ademais, é fundamental capacitar os educadores, de forma que, ao abordarem sobre os Direitos Humanos de uma perspectiva global, possibilitem aos alunos reconhecerem e desafiarem preconceitos e estereótipos culturais. A intersecção da pedagogia e da cultura oferece uma oportunidade única para promover os Direitos Humanos de forma eficaz e genuína. O docente, ao reconhecer a dinâmica em constante mudança da cultura, buscará adaptar a pedagogia para refletir sobre essas mudanças, fazendo com que o discente se transforme em um ser de multiculturalidade. Dessa forma, podemos esperar que a sociedade seja mais inclusiva e respeitosa onde os Direitos Humanos são universalmente reconhecidos e celebrados.

O evento fenomênico da globalização, muitas vezes associado à uniformização de práticas e perspectivas, é amplamente debatido no cenário político e social contemporâneo. De acordo com Fleuri (2001, p. 46), esse processo pode, por vezes, conduzir à homogeneização de culturas, negligenciando e obscurecendo a diversidade de raças, etnias, gêneros e tradições que são, muitas vezes, vistas erroneamente, como inferiores ou deficitárias. Vivemos numa era caracterizada por mudanças rápidas e profundas, em parte devido à aceleração da globalização. Este fenômeno é tão marcante que Candau (2008, p. 45) sugere que não estamos apenas testemunhando uma série de mudanças, mas, sim, uma transformação de era em si.

É interessante notar as nuances de definição entre os termos 'globalização' e 'mundialização'. Ortiz (1994, citado por Candau, 2008, p. 45) distingue os dois, associando globalização principalmente à economia global, enquanto a mundialização é vista como um fenômeno mais abrangente que toca todas as formas de manifestações culturais. O cenário contemporâneo, impregnado pela globalização e digitalização, apresenta

um desafio pedagógico de promover direitos humanos de maneira transcultural. Neste contexto, a intersecção de práticas pedagógicas e culturais ganha destaque.

Segundo Fleuri (2001, p. 46), a globalização pode conduzir à homogeneização de culturas. Entretanto, ele postula que através da educação é possível resistir a esta tendência, celebrando a diversidade e incentivando uma compreensão intercultural. Assim, a pedagogia, mais do que um conjunto de práticas, torna-se um campo de reflexão crítica sobre as identidades e direitos.

No entender de Candau (2008, p. 45), é muito importante reconhecer os tempos de transição e mudança que vivenciamos. As práticas educacionais, dentro desta perspectiva, devem se adaptar e se reinventar para responder, de forma adequada, aos novos desafios culturais e garantir a promoção dos direitos humanos.

Aprofundando a discussão sobre os termos, Ortiz (1994, p. 16-30 *apud* Candau, 2008, p.45) diferencia globalização de mundialização. A primeira, essencialmente econômica, em contraste com a segunda que celebra a rica interconexão de manifestações culturais. Esta compreensão reforça o papel crucial da educação em abraçar e integrar diversas culturas, garantindo a promoção dos direitos humanos de forma inclusiva. Nessa direção, é fundamental uma abordagem pedagógica que valorize as diversidades culturais e promova os direitos humanos em um contexto globalizado. Com uma educação orientada para a compreensão intercultural podemos construir uma sociedade mais justa e respeitosa.

## PROMOÇÃO TRANSCULTURAL DOS DIREITOS HUMANOS

Em uma era de globalização acelerada, a promoção dos direitos humanos tornou-se mais crucial do que nunca. No entanto, um desafio emergente é garantir que esses direitos sejam compreendidos e promovidos de maneira transcultural, ou seja, respeitando e incorporando a diversidade de culturas e tradições em todo o mundo.

Historicamente, os direitos humanos, conforme definidos e promulgados por organizações como a ONU, têm suas raízes em tradições ocidentais. Porém, com a crescente interconexão entre países e culturas, torna-se fundamental que esses princípios universais sejam apresentados e entendidos em diversos contextos culturais.

Por exemplo, enquanto a liberdade de expressão pode ser um direito bem estabelecido em muitas democracias ocidentais, seu exercício e limitações podem variar consideravelmente em culturas onde o respeito aos anciãos ou a líderes religiosos é profundamente valorizado. Da mesma forma, conceitos de igualdade de gênero e direitos das mulheres podem ser interpretados e praticados diferentemente em várias culturas, exigindo uma abordagem sensível à diversidade cultural. A promoção transcultural dos direitos humanos exige, portanto, uma compreensão profunda das tradições, valores e normas culturais locais. Mais do que isso, requer a construção de pontes de diálogo, permitindo que diferentes culturas contribuam para uma compreensão mais rica e diversificada dos direitos humanos no cenário global.

Nas intersecções pedagógicas e culturais em uma análise da educação na promoção transcultural dos direitos humanos, a educação intercultural é caracterizada por uma profunda interconexão cultural impulsionada pela globalização. Diante disso, a educação, na contemporaneidade, emerge como um pilar central, essencial para a promoção dos Direitos Humanos em um contexto transcultural. Esta análise destaca as sinergias entre pedagogia e cultura e sua potencialidade para construir uma educação inclusiva e global.

A verdadeira promoção transcultural dos Direitos Humanos pressupõe uma educação que celebre as diferenças e fomente a compreensão mútua. Assim, os currículos devem adotar uma abordagem intercultural, apresentando aos alunos uma variedade de tradições, práticas e perspectivas. Ao fazer isso, os educandos são preparados para interações respeitosas e informadas com diversas culturas.

No entanto, uma mera inclusão de conteúdo cultural não é suficiente. É vital que os educadores estejam bem-preparados para transmitir esse conteúdo de uma maneira que encoraje a reflexão crítica (FOUCAULT, 2008). Isso envolve capacitá-los a abordar Direitos Humanos globalmente, desafiando preconceitos e estereótipos culturais.

A pedagogia que almejamos destaca a importância da construção coletiva de conhecimento, valorizando o aprendizado em comunidade, em aldeias, terreiros e quilombos. Na tradição indígena, por exemplo, a terra é vista como uma fonte de sabedoria, uma verdadeira criadora (MARTINS, 2019). Este conceito reforça a necessidade de uma abordagem educacional que valorize a coletividade e a interconexão com a natureza, como o ponto principal em que existe convergência entre pedagogia e cultura pode ser a chave para uma promoção eficaz dos Direitos Humanos. Nessa direção, ao pontuar a educação como forma de ser mais inclusiva, intercultural e comunitária, estaremos pavimentando o caminho para um mundo onde os Direitos Humanos são valorizados e respeitados em todas as culturas.

Outrossim, enfatiza-se a natureza mutável da cultura em um contexto globalizado e a imperiosa necessidade de posicionamento da educação como mecanismo de resposta a tal dinamismo. Central a essa discussão é a ideia de que cultura e Direitos Humanos são conceitos evolutivos e adaptativos que demandam uma metodologia pedagógica versátil. Essa metodologia, por sua vez, deve incorporar os Direitos Humanos de forma culturalmente pertinente, contrapondo-se às frequentes abordagens ocidentais que tendem à homogeneização educacional.

É primordial distinguir os conceitos de 'globalização' e 'mundialização'. A mundialização se apresenta como uma reivindicação da profunda tessitura cultural, em contraste com uma globalização, muitas vezes, entendida como estritamente econômica. Contrariamente à sugestão de uniformização trazida pela globalização, a mundialização e a proposta pedagógica delineada no texto ressaltam a entrelaçada tapeçaria

das manifestações culturais. Assim, o presente artigo salienta a necessidade incontornável de uma formação sólida dos educadores, indicando que a mera integração de conteúdos culturais não é o objetivo final, mas apenas um ponto de partida. O desafio autêntico reside em habilitar os educadores para instruir com uma postura crítica e reflexiva, confrontando preconceitos e fomentando uma compreensão mais aprofundada. A concepção da educação como instrumento facilitador para uma compreensão mútua e para a promoção de Direitos Humanos em um cenário transcultural, apesar de sua complexidade, é defendida não somente como algo desejável, mas como intrínseco ao paradigma global atual.

Entende-se, portanto, que no âmbito da contemporaneidade educacional, está a crescente intersecção entre pedagogia e cultura. Todavia, o cenário atual, amplamente caracterizado por um mosaico de pluralidades, é palco de um dilema: como efetivamente integrar a diversidade cultural no ensino dos direitos humanos. Enquanto a educação tradicional tende a abordar os direitos humanos sob uma perspectiva ocidentalizada, muitas vezes homogênea, a realidade pluricultural das sociedades clama por uma abordagem mais inclusiva e representativa.

O multiculturalismo tem se consolidado como o epicentro dos debates acadêmicos, demonstrando a imperativa necessidade de formar cidadãos que não apenas estejam cientes de seus direitos, mas também compreendam e respeitem as variadas interpretações culturais desses direitos. Contudo, embora a retórica em torno do multiculturalismo seja robusta, sua efetiva implementação em práticas pedagógicas enfrenta desafios significativos. A abordagem assimilacionista, por exemplo, procura incorporar diversos grupos à cultura dominante, muitas vezes, em detrimento de suas identidades culturais. Já o diferencialismo pode, inadvertidamente, reforçar estereótipos ao categorizar grupos culturalmente distintos.

Em contrapartida, a abordagem intercultural, embora promissora, ainda luta para estabelecer um equilíbrio entre a promoção do diálogo entre diferentes culturas e a salvaguarda de suas singularidades. E é justamente aqui que reside a problemática central: como garantir que os direitos humanos sejam ensinados de uma maneira que reconheça, celebre e compreenda a diversidade cultural, sem cair na armadilha de estereotipar, simplificar ou marginalizar qualquer grupo? Essa questão é de suma importância, pois o ensino dos direitos humanos, quando desprovido de uma perspectiva culturalmente diversificada, corre o risco de ser percebido como exclusivista, perdendo sua relevância e impacto. Portanto, revisar e reestruturar a pedagogia dos direitos humanos à luz da diversidade cultural não é apenas desejável, mas essencial para formar cidadãos verdadeiramente globais e empáticos.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo de revisão foi a pesquisa bibliográfica. Sendo que a pesquisa bibliográfica foi elaborada com base em material catalogado do Google Acadêmico e Scielo. A pesquisa utilizada inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos.

Para a elaboração do artigo, foi utilizada a metodologia com base na pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet (GIL, 2010, p. 29).

## DISCUSSÃO

Em meio à crescente globalização, o artigo ressalta a imperativa necessidade de integrar e valorizar a diversidade cultural na educação. As sociedades, ao interagirem mais intensamente com diferentes culturas, devem reconhecer os desafios pedagógicos envolvidos, evitando abordagens que marginalizem identidades ou reforcem estereótipos. Nessa direção, a educação intercultural é proposta como solução, promovendo um diálogo construtivo entre culturas e enfatizando os direitos humanos.

Ressalta-se que a educação deve ser vista não apenas como um meio de disseminar informações, mas como uma ferramenta poderosa para a transformação social. Preparar educadores para ensinar de forma crítica, desconstruindo preconceitos é vital para formar cidadãos empáticos e conscientes. Esse enfoque educacional contribui para um entendimento mútuo em um mundo globalizado e reforça os princípios dos direitos humanos.

O artigo trata, portanto, da necessidade urgente de integrar a diversidade cultural na educação, especialmente no contexto da globalização. Ele destaca os desafios associados a essa integração e enfatiza a importância da educação como uma ferramenta para promover o entendimento mútuo e os direitos humanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto contemporâneo de globalização, a intersecção entre pedagogia e cultura tornou-se fundamental para a educação. Essa confluência, alimentada por debates sobre o multiculturalismo, destaca a necessidade urgente de transcender uma abordagem puramente ocidentalizada dos direitos humanos, priorizando uma visão mais inclusiva e representativa da diversidade cultural. Entretanto, a interconexão proporcionada pela globalização, embora promissora, apresenta desafios na busca de um aprendizado genuinamente



multicultural, onde o respeito mútuo, a empatia e a valorização da diversidade são fundamentais.

Para enfrentar esses desafios, é, portanto, imperativo reconfigurar as práticas pedagógicas, capacitando educadores para abordar os direitos humanos com sensibilidade intercultural, evitando simplificações e estereótipos e promovendo uma educação que forme cidadãos verdadeiramente globais e empáticos. Esta condensação busca capturar as ideias principais do seu texto original, apresentando-as de forma concisa e coerente.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 235-250, 2012. Disponível em:

[www.redalyc.org/html/873/87322726015/](http://www.redalyc.org/html/873/87322726015/). Acesso em: 22 mar. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em:

[www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf). Acesso: 24 mar. 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil.

**Educação, Sociedade e Cultura**, n.16, p.45-62, 2001. Disponível em:

[www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf). Acesso em: 24 jun. 2023.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes. *In*: FOUCAULT, Michel.

**Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2. ed.

Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 335-51.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Leda Maria. Encruzilhada referencial do dramaturgo diaspórico. *In: Ateliê de Ideias*, 5., 2018. Anais [...]. [S. l.]: [s. n.], 2019. 1 vídeo (147 min). Publicado pelo canal Melanina Digital. Disponível em: <https://youtu.be/6Kss5gRCvnY>. Acesso em: 3 out. 2023.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

# IMAGINÁRIO NAS NARRATIVAS DE SERINGUEIROS E SERINGUEIRAS DA/NA RESERVA EXTRATIVISTA RIO PACAÁS NOVOS EM GUAJARÁ-MIRIM (RO)<sup>96</sup>

Edivane da Silva Rodrigues Oliveira<sup>97</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma investigação sobre a representação do imaginário amazônico nas narrativas orais de seringueiros e seringueiras da/na Reserva Extrativista Rio Pacaás Novos, em Guajará-Mirim (RO). A pesquisa foi norteada pela seguinte problematização: de que forma o imaginário amazônico é representado nas narrativas de seringueiros e seringueiras da/na Reserva Extrativista Rio Pacaás Novos, em Guajará-Mirim/RO? O objetivo geral é investigar a representação do imaginário amazônico nas narrativas de seringueiros e seringueiras da/na Reserva Extrativista Rio Pacaás Novos, no município de Guajará-Mirim/RO. Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: identificar elementos do imaginário amazônico evidenciados nas narrativas de seringueiros e seringueiras da/na Reserva Extrativista Rio Pacaás Novos, no município de Guajará-Mirim/RO; descrever elementos do imaginário amazônico evidenciados nas narrativas de seringueiros e seringueiras da/na Reserva Extrativista Rio Pacaás Novos, no município de Guajará-Mirim/RO; e analisar, à luz dos estudos culturais, elementos do imaginário amazônico evidenciados nas narrativas de seringueiros e seringueiras da/na Reserva Extrativista Rio Pacaás Novos, no município de Guajará-Mirim/RO. O estudo do tema é relevante porque é necessário dar visibilidade e valorização às vozes e narrativas dos povos das reservas extrativistas, tema ainda pouco estudado na academia. A pesquisa do tipo bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa, foi desenvolvida a partir da utilização do método analítico-descritivo. Na coleta, descrição e análise dos dados, utilizamos os seguintes procedimentos técnicos: conversas informais, aplicação de entrevistas com

---

<sup>96</sup> Artigo elaborado sob a orientação da Profa. Dra. Auxiliadora dos Santos Pinto.

<sup>97</sup> Graduada em Letras - Língua Portuguesa/Literatura (Licenciatura) – da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, *Campus* Jorge Vassilakis de Guajará-Mirim/RO.

questões semiestruturadas, gravação de histórias de vida e registros fotográficos. Como aporte teórico- metodológico, utilizamos os estudos dos seguintes autores: Loureiro (2015); Amaral (2017); Halbwachs (2003); Meihy e Seawright (2020); Portelli (2016); Hall (2016); Laraia (2020); e outros. O resultado das análises da pesquisa mostraram que as narrativas orais de seringueiros e seringueiras da Reserva Extrativista Rio Pacaás Novos, em Guajará-Mirim/RO são permeadas pelo imaginário amazônico e expressam saberes e modos de vida dessa população que convive em um espaço de florestas e rios, de onde emergem simbologias e culturas singulares.

**Palavras-chave:** Resex Rio Pacaás Novos. Narrativas. Memória. Cultura. Imaginário.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma investigação sobre a presença do imaginário amazônico nas narrativas orais de seringueiros e seringueiras da/na Reserva Extrativista Rio Pacaás Novos, em Guajará-Mirim (RO), espaço geográfico formado por densas florestas e inúmeros rios, furos e igarapés, e marcado pela presença de elementos naturais e sobrenaturais de onde emanam simbologias e cosmogonias próprias da cultura amazônica.

O estudo foi norteado pela seguinte problematização: de que forma o imaginário amazônico é representado nas narrativas de seringueiros e seringueiras da/na Resex Rio Pacaás Novos, em Guajará-Mirim/RO?

Levantamos as seguintes hipóteses: a) os elementos do imaginário amazônico evidenciados nas narrativas de seringueiros e seringueiras da/na Reserva Extrativista Estadual Pacaás Novos, no município de Guajará-Mirim/RO, expressam os saberes e os modos de vida dessa população amazônica que convive em um espaço de florestas e rios de onde emergem simbologias e culturas singulares; b) as narrativas orais dos seringueiros e seringueiras da/na Reserva Extrativista Estadual Pacaás Novos, no município de Guajará-Mirim/RO, são marcadas por elementos que representam as relações entre o humano e o não humano, entre o

natural e o sobrenatural de onde emanam as simbologias próprias da cultura regional/amazônica.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar a representação do imaginário amazônico nas narrativas de seringueiros e seringueiras da/na Resex Estadual Pacaás Novos, no município de Guajará-Mirim/RO. Para tanto, definimos como objetivos específicos: identificar elementos do imaginário amazônico evidenciados nas narrativas de seringueiros e seringueiras da/na Reserva Extrativista Estadual Pacaás Novos, no município de Guajará-Mirim/RO; descrever elementos do imaginário amazônico evidenciados nas narrativas de seringueiros e seringueiras da/na Reserva Extrativista Estadual Pacaás Novos, no município de Guajará-Mirim/RO; e analisar, à luz dos estudos culturais, elementos do imaginário amazônico evidenciados nas narrativas de seringueiros e seringueiras da/na Reserva Extrativista Estadual Pacaás Novos, no município de Guajará-Mirim/RO.

No campo pessoal, o estudo do tema justifica-se porque, sendo neta e filha de seringueiros, desde a mais tenra infância, tive contato, conhecimento e vivência nesse espaço geográfico e cultural. Além disso, durante os estudos das disciplinas no curso de Letras, no *Campus* Jorge Vassilakis de Guajará-Mirim/UNIR, tive a oportunidade de participar de eventos sobre a temática deste objeto de estudo.

Nos campos científico e social, a pesquisa é relevante porque é necessário dar visibilidade e valorização às vozes e narrativas dos povos das reservas extrativistas, pois, ao longo dos anos, esses povos foram silenciados pela falta de políticas públicas e de acesso aos direitos fundamentais, principalmente, a saúde e a educação, fatos motivadores para que esses povos se ausentem de suas comunidades em busca de meios de sobrevivência. Também é necessário enfatizar que esse tema ainda é pouco estudado na academia.

A pesquisa, do tipo bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa e de natureza descritiva, foi desenvolvida no período de agosto a dezembro de 2022 e de janeiro a maio de 2023, com a utilização do

método analítico-descritivo. Na coleta, descrição e análise dos dados, utilizamos os seguintes procedimentos técnicos: conversas informais, aplicação de entrevistas com questões semiestruturadas, gravação de histórias de vida e registros fotográficos.

O referencial teórico utilizado na fundamentação da pesquisa foi constituído pelos estudos dos seguintes autores: Fares (2004) e Loureiro (2015), cujas obras discutem sobre a constituição da cultura amazônica e do imaginário; Halbwachs (2003), que apresenta conceitos sobre a memória individual e memória coletiva; Meihy e Seawright (2020), os quais discutem sobre os temas memória e narrativas e apresentam a metodologia da história oral aplicada; Hall (2016) e Laraia (2020), que discutem sobre o conceito de cultura e representação; Portelli (2016), que apresenta a técnica da História Oral como a arte da escuta e dialogia e outros.

O artigo está estruturado em cinco partes, conforme descrição a seguir: a primeira parte contém a introdução; na segunda parte, discutimos sobre a constituição da cultura amazônica e do imaginário; na terceira parte, apresentamos conceitos para os termos memória, cultura e representação; a quarta parte é composta pelos procedimentos metodológicos da pesquisa e a caracterização do *locus* da pesquisa; na quinta parte apresentamos uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa e os resultados e análises das entrevistas. Em seguida, apresentamos as considerações finais e as referências das obras que fundamentaram a coleta e a análise dos dados da pesquisa.

## CULTURA AMAZÔNICA E IMAGINÁRIO

Para compreender a constituição da cultura amazônica e do imaginário, recorreremos aos estudos de João de Jesus Paes Loureiro (2015) que, na obra: *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*, caracteriza, de forma detalhada, a cultura amazônica e as múltiplas representações dos sujeitos amazônicos. Segundo o autor:

A Amazônia está no imaginário de todo o mundo, como a vastidão das águas, matas e ares; o emblema primordial da vida vegetal, animal e humana; o emaralhado de lutas entre o nativo e o conquistador; o colonialismo, o imperialismo, o globalismo; o nativismo e o nacionalismo; a ideia de um país imaginário, o paraíso perdido; o eldorado escondido; a realidade prosaica, promissora, brutal, uma interrogação perdida em uma floresta de mitos (LOUREIRO, 2015, p. 24).

Sobre este aspecto, vale destacar que o território amazônico não compreende apenas o Brasil, mas, também, outros países com os quais compartilhamos fatos históricos semelhantes, dentre deles, destacamos o processo de colonização, o qual teve significativa participação na devastação da fauna, da flora e no extermínio de diversos povos originários, suas línguas e práticas culturais.

Nesse contexto, o homem amazônico constrói um mundo singular, o qual é constituído por imagens e símbolos resultantes de “[...] uma verdadeira metafísica poética – o impossível torna-se possível, o incrível apresenta-se crível, o sobrenatural resulta em natural. Trata-se de um estado poético que evolua do devaneio, da livre expansão do imaginário [...]” (LOUREIRO, 2015, p. 29).

No contexto rural-ribeirinho amazônico, a cultura predominante é a cultura do caboclo. Ou seja, uma cultura singular, mas ao mesmo tempo plural, pois os homens que habitam nesses espaços interagem com humanos e não humanos, com o natural e com o sobrenatural e desenvolvem atividades que nem sempre estão voltadas apenas para a autossustentação: roça, pesca, extrativismo vegetal, etc. Eles também convivem com um universo de mitos e lendas, encantados e encantamentos, que alimentam o imaginário, de forma poetizante.

Neste sentido, Loureiro (2015) assevera que:

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. [...] inúmeros

tornaram-se culturalmente “caboclos” [...] o conceito de cultura cabocla, portanto, pode ser estendido para além das limitações que a questão étnica poderia impor. (LOUREIRO, 2015, p. 52-53).

Dessa forma, os homens que vivem na Resex Rio Pacaás Novos, assim como a maioria dos sujeitos rurais-ribeirinhos, ocupam o seu tempo com atividades diversas, umas ligadas ao trabalho da caça e pesca, coleta de castanha, plantio de arroz, milho, mandioca e outros. Porém, também dedicam parte de seu tempo à contemplação da natureza e ao lazer, que incluem a limpeza de igarapés, o banho nos igarapés, a preparação de festas de santos e de campeonatos de futebol, e outros.

De acordo com Loureiro (2015), é a partir do imaginário que o homem amazônico constrói o seu mundo. Ou seja, ele interage com a natureza, humanizando-a e construindo, a partir dessa interação, um sistema cultural que vai reger e normatizar suas relações materiais e simbólicas com esse contexto em que ele habita. “Pelo imaginário, pela estetização, pelo povoamento mitológico, pelo universo dos signos, pela intervenção na visualidade, pela atividade astística, ele definiu sua grandeza diante desse conjunto grandioso que é o “mundo amazônico” (LOUREIRO, 2015, p. 59).

O autor também destaca que:

O sfumatto na cultura amazônica está representado pelo devaneio. Devaneio – atitude sem repouso, mas tranquila do imaginário. Provoca a interpenetração entre as realidades do mundo físico e as do mundo surreal, criando uma zona difusa na qual a imaginação e o entendimento reproduzem o jogo que possibilita a existência da beleza [...]” (LOUREIRO, 2015, p. 62-63).

Nesse sentido, de acordo com Loureiro, o sfumatto, sob a percepção do caboclo amazônico, representa as belezas e os próprios desejos de embelezar as coisas no espaço onde ele vive. Ou seja, o sfumatto amplia a imaginação e alarga o pensamento, de modo que o caboclo



consegue enxergar o que emerge além da realidade, transformando o real e o irreal em uma única visão, o estético-poético.

O imaginário das pessoas que vivem no espaço amazônico é muito fértil e é alimentado pelos elementos da natureza e pelo saudosismo dos antepassados que viveram na região, cuja cultura, em sua maioria de tradição oral que na perspectiva de Paz Loureiro: “[...] reflete, de forma predominante, a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa numa atmosfera em que imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural” (LOUREIRO, 2015, p. 78).

Partindo do que afirma o autor é importante explicitar que as relações entre os sujeitos amazônicos, na maioria das vezes, foram harmoniosas; entretanto, com o advento da globalização, as fronteiras se estreitaram, possibilitando contatos nunca imaginados. Nesse sentido, destacamos a criação de empreendimentos por empresas de origem nacional e internacional no território amazônico, as quais pensam mais no lucro do que no impacto ambiental e na destruição que podem causar, prejudicando, assim, os homens e a natureza.

Sobre a constituição da cultura rural-ribeirinha amazônica, Loureiro (2015, p. 79) destaca que:

A cultura amazônica, em que predomina a motivação de origem rural-ribeirinha, é aquela na qual melhor se expressam, mais vivas se mantêm as manifestações decorrentes de um imaginário unificador refletido dos mitos, na expressão astística propriamente dita e na visualidade que caracteriza suas produções de caráter utilitário – casas, barcos, etc. (LOUREIRO, 2015, p. 79).

Assim, a partir das concepções de Loureiro, podemos afirmar que o imaginário amazônico se reveste de diferentes elementos, tais como os mitos e lendas que vão surgindo ao longo dos tempos e espaços para normatizar os saberes, as práticas e os modos de vida, os quais também são atravessados por valores do sobrenatural, que nas relações sociais são naturais, pois não estão em um espaço supra-humano, mas em suas idas e

vindas, nos processos do fazer social, político, econômico, religioso, festivos, dentre outros.

Nesse sentido, o autor assinala que:

[...] Mítico e poético são produtos de um imaginário estetizante, no entanto, apresentam-se como verdades aparentes, ou formas de verdade, legitimadas pelo livre jogo entre a imaginação e o entendimento [...] O poético e o mito estabelecem uma das bases em que se edifica a cultura. [...] mítico e poético – contribuem para situar o presente em relação ao passado, reorganizando o passado em função do presente. A presença desses fatores, analisados em culturas como o da Amazônia, pode revelar o papel imaginário estetizador e poetizante, no conjunto de funções que a constituem e estruturam. (LOUREIRO, 2015, p. 89).

A partir das concepções do autor, destacamos que o mítico e o poético se materializam em narrativas orais e escritas pelas quais saberes, fazeres, crenças e memórias afetivas de diversos povos originários que habitam/habitavam o espaço amazônico conseguem sobreviver no tempo/espaço, visto que estes saberes e fazeres também são transformados ou apagados pelo contato com outras culturas e com a aprendizagem de novos saberes que são considerados mais “desenvolvidos”.

Nesse processo, os rios são elementos essenciais na constituição do imaginário do homem amazônico. Na obra *O rio comanda a vida*, Leandro Tocantins (2001) aborda a dinâmica das águas na Amazônia, destacando a importância da água para o homem amazônico. O autor afirma que:

Veias do sangue da planície, caminho natural dos descobridores, farnel do pobre e do rico, determinante das temperaturas e dos fenômenos atmosféricos, amados, odiados, louvados, amaldiçoados, os rios são a fonte perene do progresso, pois sem ele o vale se estiolaria no vazio inexpressivo dos desertos. Esses oásis fabulosos tornaram possível a conquista da terra e asseguraram a presença humana, embelezaram a paisagem, fazem girar a civilização – comandam a vida. [...] (TOCANTINS, 2001, p. 278).

Deste modo, os homens amazônicos são seres com consciência de pertencimento, pois estabelecem relações harmoniosas com os outros seres humanos e não/humanos que habitam no mesmo meio ambiente. Eles estão cientes de que não devem interferir no curso das águas, pois correm o grande risco de destruir as vias flúvias pelas quais eles se locomovem, estabelecem relações com os povos vizinhos e fazem contato com a cidade.

Nesse sentido, conforme Fares (2004, p. 19), na Amazônia, “A vida depende da água, concebida como sobrevivência, como meio de navegação, e como demarcadora de tempo. [...]”. O referido autor também cita Raymundo Moraes, criador da metáfora “Águas como relógio da Amazônia”, o qual afirma que na Amazônia, a água “[...] não marca somente as horas, as semanas, os meses, os anos, mas a escassez e a fartura, a alegria e a tristeza. É na corrente dos rios e na superfície dos lagos, que se decidem nossos problemas” (MORAIS, 1936, p. 257, *apud* FARES, 2004, p. 19).

Isto posto, inferimos que, na Amazônia, os homens são conhecedores das estações climáticas do bioma ao qual pertencem, e das narrativas do imaginário popular que orientam o momento propício para o plantio e para a colheita. A outra parte da alimentação dos povos que habitam a região amazônica advém da caça e da pesca; entretanto, eles sabem que tais práticas não devem ser predatórias, pois o consumo de alimento de origem animal deve ser organizado para que o ciclo existencial seja sustentável.

No artigo “Cartografia e fotoetnografia das águas: modos de vida e de luta na Amazônia marajoara”, Angenor Sarraf (2018) afirma que:

Claras, escuras, de todas as cores, águas contadoras de histórias, memórias, práticas, saberes, modos de vida e de luta, de mulheres e “homens anfíbios” esparramados entre rios, campos e florestas na complexa Amazônia [...] reuni material variado para a tessitura de muitos enredos da experiência humana e não humana. (SARRAF, 2018, p. 1).

Assim sendo, a pesquisa científica sobre o produto que emerge da estética amazônica é uma forma de resistência, já que tais elementos citados pelo autor estão sujeitos ao desaparecimento, os quais também são ocasionados pela não valorização da história, da memória e da identidade cultural por parte dos próprios pesquisadores que habitam o espaço amazônico.

Por sua vez, Loureiro afirma que:

A cultura amazônica é, portanto, uma produção humana que vem incorporando na sua subjetividade, no inconsciente coletivo e dentro das peculiaridades próprias da região, motivações simbólicas que resultam em criações que estreitam, humanizam ou dilaceram as relações dos homens entre si e com a natureza. Uma natureza plurivalente para o homem, da qual ele retira não apenas sua subsistência, como também espiritual (LOUREIRO, 2015, p. 92).

Dessa forma, podemos inferir que, nos espaços rurais-ribeirinhos da Amazônia, os rios representam as vias de acesso às localidades e as estradas molhadas que transportam os homens e suas produções. Também são caminhos para a ocupação dos espaços vazios, para a exploração da natureza. As águas dos rios também representam mundos que se comunicam, pois onde há água, há mistérios, há um imaginário fluindo, há mitos e sedução. Os rios também normatizam a vida dos homens que vivem nas suas margens, pois as águas são carregadas de múltiplos sentidos.

## **MEMÓRIA, CULTURA E REPRESENTAÇÃO: CONCEITOS BÁSICOS**

Para discutir sobre os conceitos de memória individual e de memória coletiva, recorreremos aos estudos do autor Maurice Halbwachs (2003). Segundo o autor, “[...] é impossível conceber o problema da evocação e da localização das lembranças se não tomarmos para ponto de aplicação os quadros sociais reais que servem de ponto de referência nesta construção que chamamos memória” (HALBWACHS, 2003, p. 7-8).

Halbwachs (2003) também contribuirá para a nossa compreensão sobre os conceitos de memória individual, memória coletiva, rememoração e lembrança. Sobre a constituição desses termos, o autor postula que:

[...] a memória individual existe, mas está enraizada em diferentes contextos que a simultaneidade ou contingência aproxima por por um instante. A rememoração pessoal está situada na encruzilhada das redes de solidariedades múltiplas em que estamos envolvidos. Nada escapa à trama sincrônica de existência social atual, é da combinação desses diversos elementos que pode emergir aquela forma que chamamos lembrança, porque a traduzimos em uma linguagem. [...] a lembrança é como a fronteira e o limite: ela está na interseção de muitas correntes do “pensamento coletivo” (HALBWACHS, 2003, p. 12-13).

Considerando as afirmações do autor, podemos inferir que a memória individual e a memória coletiva são indissociáveis e estruturantes na sociedade à qual se vinculam. Ou seja, a sociedade atual resulta de relações dinâmicas entre ambas memórias, possibilitando, assim, a manutenção de práticas culturais e o processo de transformação social. Outra contribuição importante que destacamos na obra de Halbwachs (2003) é a distinção entre a memória histórica e a memória coletiva:

[...] em Halbwachs, situa-se uma notável distinção entre a “memória histórica”, de um lado, pressupondo a reconstrução dos dados fornecidos pelo presente da vida social e projetada sobre o passado reinventado, e por outro lado a “memória coletiva”, que magicamente recompõe o passado. Entre essas duas direções da consciência coletiva e individual se desenvolvem as diversas formas de memória, que se alteram conforme as intenções por elas visadas (HALBWACHS, 2003, p. 13-14).

Segundo o autor, o processo de constituição da memória coletiva é muito complexo. Sobre esse aspecto, consideramos que, na

contemporaneidade, a memória coletiva tem um papel de destaque para pensarmos como o ser humano se desenvolveu na história, destacando-se como uma importante ferramenta de revisionismo, denúncia e resistência utilizada na pesquisa de diversos movimentos culturais, os quais lutam pelo direito de povos que, historicamente, foram vitimados pelos processos colonialistas que trabalharam para o apagamentos de suas memórias.

Ainda sobre a relação memória coletiva e memória individual, Halbwachs (2003) assinala que:

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de acordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum (HALBWACHS, 2003, p. 39).

Relacionando as afirmações do autor com o nosso objeto de pesquisa, é importante enfatizar que a memória é materializada através dos discursos dos seres humanos, os quais interagem, podendo contribuir para a desconstrução dos discursos colonialistas que colocam os povos que foram colonizados sempre em uma posição de subalternidade. Logo, o discurso do colonizador sempre teve a função de descaracterizar a cultura do colonizado.

Para discorrer sobre o conceito de cultura e representação, recorreremos aos estudos de Stuart Hall (2016), para o qual:

A linguagem é um dos “meios” através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos [...]. Nas definições tradicionais do termo, “cultura” é vista como algo que engloba “o que de melhor foi pensado e dito” numa sociedade. É o somatório das grandes ideias, como representadas em obras clássicas da

literatura, da pintura, da música e da filosofia – é a “alta cultura” de uma época. A cultura, podemos dizer, está envolvida em todas essas práticas que não são geneticamente programadas em nós, [...] mas que carregam sentidos e valores para nós, que precisam ser significativamente interpretadas por outros, ou que dependem do sentido para seu efetivo funcionamento. A cultura, desse modo, permeia toda a sociedade. Ela é o que diferencia o elemento “humano” na vida social daquilo que é biologicamente direcionado. Nesse sentido, o estudo da cultura ressalta o papel fundamental do domínio simbólico no centro da vida em sociedade (HALL, 2016, p. 18-21).

Nesse sentido, destacamos a oralidade como principal forma de construção cultural das localidades rurais-ribeirinhas amazônicas, como a representada em nossa pesquisa, cujos habitantes se utilizam, basicamente, das rodas de conversas e cantigas, dos festejos das datas históricas, das formas do trabalho, da agricultura e das comidas típicas, transmitidas tradicionalmente de pai para filho.

Também recorremos aos estudos de Roque de Barros Laraia (2020), o qual apresenta um conceito antropológico de cultura, afirmando que:

[...] cultura pode ser objeto de um estudo sistemático, pois trata-se de um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução [...] O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. [...]. A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo (LARAIA, 2020, p. 30-49).

Dessa forma, podemos afirmar que cada indivíduo traz consigo uma “carga” cultural que é construída a partir das vivências, das experiências familiares e da experiência adquirida a partir das interações

no contexto sociocultural. Vale destacar que, tradicionalmente, as classes dominantes retiram os direitos de outros povos, os quais foram/são considerados indivíduos com culturas menores, implantando mecanismos de subjetivação e violência que, fatalmente, culminam no processo de dominação, tal como ocorreu no período da colonização. Esse fenômeno se repete na atualidade quando as políticas propostas e planos de governo são excludentes.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste tópico, apresentamos os procedimentos metodológicos que foram utilizados na construção do trabalho e algumas informações contextuais que caracterizam o *locus* da pesquisa.

### AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A pesquisa do tipo bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa, foi desenvolvida no período de agosto a dezembro de 2022 e de janeiro a maio de 2023 com a utilização do método analítico-descritivo.

A pesquisa foi desenvolvida nas comunidades “Escondido” e “Boa Vista”, localizadas na Reserva Extrativista Rio Pacaás Novos, em Guajará-Mirim (RO), na Amazônia rondoniense. Os participantes da pesquisa foram moradores das referidas comunidades, os quais foram selecionados a partir das seguintes variáveis: tempo de moradia na Resex igual ou superior a 30 anos, sexo, religião, escolaridade. Nesse sentido, foram entrevistados dois colaboradores, a saber: uma mulher e um homem. Na coleta dos dados, utilizamos os seguintes procedimentos técnicos: conversas informais, aplicação de entrevistas com questões semiestruturadas, gravação de histórias de vida e registros fotográficos. De acordo com Gil (2017, p. 117), a entrevista semiestruturada “[...] pode ser útil em etapas mais avançadas da pesquisa com vistas à obtenção de dados referentes a um tópico específico.” Para maior homogeneidade dos



ambientes de entrevistas, optamos por realizar a coleta de dados na residência<sup>98</sup> dos colaboradores.

A descrição e análise dos dados coletados foram feitas a partir de comentários sobre os fragmentos das entrevistas e histórias de vida coletadas, priorizando-se a representação do imaginário amazônico nas narrativas coletadas. Para discutir sobre os temas memória e narrativas orais, recorreremos à metodologia da história oral aplicada, tendo como referência os estudos dos autores José Carlos Sebe B. Meihy e Leandro Seawright (2020). Segundo os autores:

A história oral aplicada é a dimensão prática de reflexões que não existiriam sem a materialização das intenções e sem a vocação comunicativa que podem confluir em análises. A aplicação se inicia na escrita de um plano de trabalho, que, ao contrário de se esgotar no começo, exige desdobramentos que evoluem para sua conclusão transcritiva e a devolução ampla. [...] História oral aplicada qualifica, assim, a função dos trabalhos feitos com entrevistas características. Porque se reconhece nessa prática a vontade de envolvimento dos segmentos que explicam a história oral, as definições de sua aplicação respondem a outro sentido do termo “aplicada”, isto é, cuidada, cultivada, educada; trata-se de uma história oral disciplinada ainda que escape aos enrijecimentos e imobilidades.[...] a memória “por escrito” percorre caminhos próprios e paralelos, distintos da “pronunciada verbalmente. Não são duas memórias, mas gozam na mesma maternidade, relacionam-se, mas não se confundem. Memória de expressão oral é matéria diferente da que se expressa por meio da e na escrita, o que torna conveniente não confundir uma modalidade com outra. (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 12-14).

Portanto, consideramos que os pressupostos teórico-metodológicos da História Oral Aplicada contribuem, de maneira significativa, com a nossa pesquisa porque propõe uma construção de

---

<sup>98</sup> Refere-se à residência localizada no município de Guajará-Mirim/RO, pois a maioria dos comunitários possuem uma casa na RESEX e outra na cidade.

plano de trabalho aberto e flexível, o qual pode ser modificado durante a pesquisa, visando à efetividade de seu emprego. Ademais, ela proporciona ao pesquisador uma consciência sobre um campo prático reflexivo que auxiliará a sua análise.

## CARACTERIZAÇÃO DO *LOCUS* DA PESQUISA

A Reserva Extrativista Rio Pacaás Novos está localizada na região sudoeste de Rondônia, imediatamente ao sudeste da cidade de Guajará-Mirim e ao sul da serra dos Pacaás Novos. Ela integra o Sistema Estadual de Unidades de Conservação da Natureza de Uso Sustentável e possui uma superfície de 342.903,5029 hectares e é constituída por cinco (5) comunidades, dentre elas, as comunidades “Escondido” e “Boa Vista” - *locus* desta pesquisa - e, segundo dados da SEDAM, nela residem quarenta e oito (48) famílias, somando um total de cento e trinta e cinco (135) habitantes.

O acesso à referida Resex é feito a partir de Guajará-Mirim, por intermédio de via fluvial, utilizando-se, no trajeto, os rios Mamoré e Pacaás Novos, ambos integrantes da bacia hidrográfica do Mamoré. Trata-se de uma unidade de conservação da natureza, criada no ano de 1995 e declarada como espaço territorial destinado à exploração autossustentável e conservação dos recursos naturais renováveis por população agroextrativista, tudo em conformidade com o Artigo n. 225 da Constituição Federal, de 1988, e Decreto Federal n. 98.897, de 30 de Janeiro de 1990, em seu Artigo 2º.

Vale destacar que a população que reside na Resex Rio Pacaás Novos é formada por ribeirinhos extrativistas, e, nas proximidades das comunidades extrativistas, também há comunidades indígenas, o que favorece a interação entre povos e culturas.

## REPRESENTAÇÃO DA CULTURA AMAZÔNICA NOS FIOS DAS NARRATIVAS

Neste capítulo, apresentamos a caracterização dos sujeitos da pesquisa e o resultado das análises dos dados coletados nas entrevistas

com uma moradora e um ex-morador da Reserva Extrativista Rio Pacaás Novos, localizada na região sudoeste de Rondônia, destacando-se como as referidas narrativas estão entrelaçadas com a representação da Cultura Amazônica.

## CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

### Quadro I – Características dos entrevistados

**Entrevistado 1:** “sexo feminino, 79 anos de idade, católica, sem escolaridade, viúva. Nasceu em Areia Branca/RN. Redide há 63 anos na localidade “Escondido”, na Comunidade “Encrenca”, localizada na Reserva Extrativista Rio Pacaás Novos, em Guajará-Mirim/RO. Seus pais eram seringueiros e ela também trabalhou no corte de seringa e na agricultura durante 28 anos.”

**Entrevistado 2:** “sexo masculino, 57 anos de idade, evangélico, Ensino superior, casado. Nasceu em Guajará-Mirim/RO. É filho de um Soldado da Borracha, que era natural de Paraipaba (CE). Nasceu e viveu no Seringal Lago de lama, na comunidade “Boa Esperança”, localizada na Reserva Extrativista Rio Pacaás Novos em Guajará-Mirim (RO), durante 14 anos. Também morou 6 anos no Seringal, chamado “Rio Cautário”, onde trabalhava no corte da seringa. Há anos, reside em Guajará-Mirim/RO e, desde então não tem mais contato com a comunidade, contudo, guarda em sua memória as lembranças do período em que viveu na referida comunidade e também mantém contato com a população que reside na Resex Pacaás Novos, em Guajará-Mirim. Atualmente é Conselheiro Tutelar, mas já exerceu as seguintes profissões: balconista, vereador, chefe de gabinete da Câmara Municipal.”

**Fonte:** Dados da pesquisadora (2023)

Com base nos relatos iniciais das pessoas entrevistadas, foi possível constatar que uma delas não nasceu na Resex Rio Pacaás Novos, pois muitos que lá habitavam/habitam chegaram até a referida localidade por motivo de casamentos ou pela busca de trabalho. A população é constituída, em sua grande maioria, por famílias nordestinas e bolivianas

que se dedicaram/dedicam à coleta do látex, castanhas e outros produtos agroextrativistas da Região Amazônica. Outro aspecto relevante é a idade de ambos entrevistados, pois possibilita o acesso e o contato com a memória individual e coletiva dos seus antepassados ou das pessoas que já viviam na reserva quando eles chegaram.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Neste tópico, apresentamos e analisamos o resultado das entrevistas, destacando-se como os discursos dos moradores de comunidades da/na Reserva Extrativista Estadual Pacaás Novos, no município de Guajará-Mirim/RO, são permeados pelos elementos do imaginário amazônico e das relações entre o humano e o não humano.

**Questão 1** – Como é/foi o seu contato com os meios de comunicação na comunidade em que você vive/viveu?

<b>Quadro II</b>
<p><b>Entrevistada 1:</b> informou que ouve a Rádio FM e a FM Educadora, tendo preferência pelos programas “O luar do sertão” e “Bom dia Seringueiro”. Ela também assiste televisão, com transmissão: Sim, transmissão via satélite (antena parabólica), tendo preferência pelos programas jornalísticos e novelas. Atualmente, ela também tem acesso à internet, pela Rede Wifi, acessando os aplicativos Whatsapp e Facebook.</p>
<p><b>Entrevistado 2:</b> informou que ouvia a Rádio Nacional da Amazônia, a Educadora, a Paititi da Bolívia, a Mamoré da Bolívia e a rádio HCJB: a voz dos Andes, de Curitiba. Ele não tinha televisão, só assistia quando vinha na cidade e era preto e branco. E era difícil quem tinha...</p>

**Fonte:** Dados da pesquisadora (2023)

O objetivo desta questão foi investigar o acesso dos entrevistados aos meios de comunicação, destacando-se o rádio, a televisão e a internet. Sobre o que afirmam os entrevistados, podemos destacar a função social das rádios brasileiras e bolivianas com as famílias que moram em comunidades afastadas dos centros urbanos. Muitas famílias estabelecem contato com familiares que moram em comunidades vizinhas e na cidade

sobre os assuntos mais diversos, principalmente quando é alguma questão relacionada à saúde ou até mesmo para informar quando pretendem se deslocar da reserva para a cidade ou para as comunidades vizinhas.

Na atualidade, os moradores da Reserva Extrativista Rio Pacaás Novos têm acesso, praticamente, aos mesmos meios de comunicação que os moradores da cidade; os avanços da tecnologia contribuíram com formas de conforto e praticidade para estes que não estavam acostumados com as grandes distâncias. Destacamos, também, a presença do rádio amador nestas localidades, o qual exerce um papel preponderante quando surge algum caso de urgência.

**Questão 2** – Fale sobre os meios de transportes da comunidade onde você mora/morou?

### Quadro III

**Entrevistada 1:** “A gente só fazia esta viagem com pequenos barcos.”

**Entrevistado 2:** na época, só tinha um meio de transporte utilizado que era a canoa com um motor “de poupa”, que chamavam. Não tinha outro meio de transporte, então a gente era obrigado a ser conduzido por esse meio que levava em média até uma semana pra chegar na localidade, subindo o rio. Descendo, era bem menos, fora alguns seringueiros que tinham a “ousadia” de viajar no remo, pegava uma canoa pequena, juntamente com um remo e iam embora. A questão do transporte, era feito de barco de madeira, com um motor de “dez dose” na poupa ou um motor “sueco”. No verão levava o deslocamento levava até quatro dias, em média. Depois, cheragaram os motores “rabeta”, chamava motor rabeta “Montgomery”, era um meio de transporte mais fácil, porque o “rabo” era melhor pra você levantar, tirar da água e fazia para os pequenos barcos. E quando era pra trazer a produção da borracha, que era o principal, aí os seringueiros colocavam essa borracha toda num “furo” que ela tinha, chamado “buraco do cavador”, que era defumada, botava dentro d’água numa grande corda, amarrava, fazia o “calhapo” e descia até Guajará-Mirim. Aí, depois quando acabou esse tipo de borracha que era defumada por fumaça, produzida por “cavaco”, aí foi a borracha de “caucho”, que o seringueiro tirava, coalhava e emprensava, aí ele já trazia dentro de um barco.

**Fonte:** Dados da pesquisadora (2023)

O transporte fluvial é a realidade de quase a totalidade das famílias que habitam a região amazônica. A locomoção é feita através de embarcações, nem sempre segura, nas quais se aventura em rios, furos e igarapés. Alguns trechos são de águas profundas, barrentas e perigosas, e, para os viajantes e trabalhadores, são vias que possibilitam o escoamento da produção; para os animais, são casas; para as florestas, o seu próprio equilíbrio, pois o rio é o grande condutor das chuvas, e é ele quem mata a sede da fauna e da flora.

**Questão 3** – Quais as principais atividades de lazer e diversão existentes na comunidade em que você vive/viveu?

#### Quadro IV

**Entrevistada 1:** ela mencionou que na localidade há lindas praias, mas que ela não costuma mais frequentá-la. Destacou que: “Rapaz lá, só acontece quando os “meus meninos” chegam na localidade, que vão pra praia, eu mesma não costumo ir”.

**Entrevistado 2:** no Seringal, o único lazer que tinha era pescar, primeiramente, depois aos finais de semana ia atrás de ovo de tracajá, pegar tracajá e caçar “bicho do mato”, não tinha outra diversão e depois jogar bola, num “campinho de futebol”.

**Fonte:** Dados da pesquisadora (2023)

Em relação ao lazer e à diversão, durante a pesquisa, foi possível constatar que além das atividades laborais, algumas famílias da Reserva Extrativista Rio Pacaás Novos mandam seus filhos muito cedo para estudar na cidade; entretanto, quando estes retornam para passar as férias se dedicam a praticar as brincadeiras locais: caminhadas, subir nos galhos das árvores, pescar, tomar banho nas praias. Além disso, nas conversas informais, verificamos que algumas comunidades vizinhas organizam campeonatos de futebol em datas festivas.

**Questão 4** – Fale sobre a constituição da história de sua comunidade na RESEX Pacaás Novos

### Quadro V

**Entrevistada 1:** “Eu cheguei nessa localidade que eu tô, no dia 2de agosto de 1960. Quando eu cheguei aqui, eu fui cortar seringa, pois eu me casei com o dono daqui, o meu falecido esposo, que era o Félix Duarte. Este lugar já existia, ele já convivia aqui há muitos anos. Aí, tinha o finado Joaquim, que era o pai do compadre Papacho, mais em cima tinha o “Bom Futuro”, que era da dona Francisca Moraes. Aí, aqui pra baixo tinha o “Pão de ouro”, que era do finado Raimundo Lopes, tinha a “Criminosa”, que era do finado Manussakis. Naquela época, tudo era cortando seringa, porque não existia esse negócio de tirar madeira, nem de roça, era só seringa mesmo, né? Aí, até hoje nós tamo já em 2023, eu convivo aqui. Cortei seringa bastante tempo, eu cortei seringa até 1988, para criar meus filhos, né? Agora, o tradicional quando eu cheguei aqui, a comunidade como se diz era só de “civilizados”, não tinha indígenas. Já de 1990 pra cá, foi que pegaram aquele lado de lá, inclusive eu perdi até duas colocação. Aí, já ficou a área indígena que é onde era do finado Chico Joaquim, ele só ficou com a “Encrenca”, “Santo André” ficou para a FUNAI, “Bom Futuro” ficou pros indígenas também, aí o “Pão de ouro” que era do finado Raimundo Lopes ficou pros indígenas também. E a minha trajetória de vida foi essa, cortando seringa, agricultura familiar e criando galinha, pato. Depois, eu passei a criar um “gadozinho”, eu cheguei até setenta cabeças, mas aí em 2017 eu tive que vender tudo, hoje em dia eu não tenho mais gado, só mecho com galinha, né? E horta, essas coisas. Agorinha mesmo eu tava terminando de arrumar meus canteiros ali, porque a água matou né? Mas é como diz o ditado, o “bem material” a gente conquista de novo, agora a vida não! Tô com 63 anos nesse local, nunca houve desmatamento, porque na época da seringa, nós cortava seringa, era só seringa e agricultura familiar e a criação de galinhas né? E localidade nova aqui nesse “meu trecho”, até agora não apareceu nenhuma, é os que tá os antigos mesmo do lado direito de quem vem “baixando” que é como mede o rio, né? Porque o lado esquerdo tudo é da FUNAI.

**Entrevistado 2:** olha, a constituição do local, ela se dá do nada, simplesmente porque tinha seringueiras lá, então, onde o seringueiro descobria nessa localidade que tinha seringa, aí foi instalado lá, né? Pelo meu avô, Benedito Amorim, juntamente com o meu pai Raimundo Carneiro de Moura, que era conhecido como “Cigano” e a minha mãe. Eles instalaram lá o seringal chamado “Canta galo” e “Boa Esperança”, que eram duas localidades, formadas por umas dez famílias que moravam lá. Então, eles construíram aquele seringal, porque tinha seringueiras, o objetivo era cortar seringa. E o tipo de alimentação que as pessoas tinham no local, eles não produziam quase nada, a não ser uma pequena roça de feijão, farinha e plantava frutas, porque o arroz a gente levava da cidade, porque dava muito trabalho. Então, a gente tirava de lá a produção de seringa, de outros tipos, calchos, poalhas e castanhas do Pará, que era a única coisa que se fazia, na época, o meu pai e o meu avô matavam onça, gato do mato, jacaré, animais pra tirar o couro e vender, pois não era proibido, esse era um dos meios de sobrevivência. Quando eu morava lá tinha três “misturas” de povos, os povos nativos que eram os índios, que parte deles foram amansados pelo meu pai e pelo meu avô. Então, eles permaneceram perto da comunidade e os seringueiros casavam com as filhas dos índios, então já tinha uma mistura de índio com cearense, com pessoas aqui da região, que era o caso da minha mãe, e tinha o caso dos bolivianos que iam cortar seringa lá, por ser uma vida “mais fácil” pra eles, que tinham uma vida muito difícil e aí casavam os seringueiros com filhos de bolivianos e filhos de índios, virando uma mistura de bolivianos, índios e nordestinos.

**Fonte:** Dados da pesquisadora (2023)

Deste modo, compreendemos que foi a própria demanda do mercado mundial da matéria-prima extraída da seringueira que impulsionou o processo de constituição da Reserva Extrativista Rio Pacaás Novos, visto que foram feitas até campanhas nacionais, convidando pessoas para trabalharem com o “ouro branco da floresta”. Devido à falta de trabalho e alimento e seu lugares de origens, principalmente, do Nordeste, muitas pessoas se deslocaram para a Amazônia, motivadas pelas propagandas enganosas, que prometiam fartura e riquezas, mas só



encontraram um regime de escravidão e notícias de um comércio lucrativo do qual não participaram de maneira justa.

**Questão 5** – Qual é a sua relação com o espaço geográfico onde você vive/viveu?

### Quadro VI

**Entrevistada 1:** [...] são boas, porque com as florestas eu não desmato nada e com o rio eu pesco, quando é época do verão, que eu vou pegar um pacu para eu comer assado, um piau, essa é a minha relação.

**Entrevistado 2:** : “Minha relação com a floresta era ligada ao corte da seringa, arrancar (que a gente chamava) sacar do chão a “poalha”, que era um pequeno ramo que dava para fazer remédio para combater a malária, na época. Tirar leite de caucho e quebrar castanha do Pará pra vender pras pessoas. O meu sentimento de está naquele lugar, porque eu estava com a minha família, pai, mãe, irmãos, então, eu sentia um sentimento de “família”, você não conseguia viver longe da família, dos irmãos, né? Você vivia num local longe da cidade, dava três dias de viagem daqui ate lá, então, ficava muito apegado aos meus irmãos, com minha mãe e aos animais que a gente criava. Eu tinha um cachorro, que toda a vida eu sempre fui muito apegado, criava cachorro pra me divertir, pra andar comigo no mato, pra trabalhar. Então, o meu sentimento de ser filho de seringueiro e morar lá, era pelo fato de a gente viver muito unido, aquela diversão de “garoto” da época, da área rural, todo mundo tinha muita vergonha, muito tímido, você só se soltava com os amigos, quando chegava o padre e as freiras pra rezar a missa e arrancar dente dos seringueiros, os jovens iam tudinho pro mato, porque eram “mal vestidos”, ninguém tinha roupa boa naquela época, então ficávamos com vergonha das freiras, aquelas moças brancas, bonitas, a gente só voltava de noite do mato, porque aí você entrava por trás, numa porta que tinha e elas não lhe viam.”

“Apenas animais domésticos, tipo cachorros, galinhas e patos. Todo seringueiro tinha muitos cachorros, pra quê? Pra ele espantar as onças e pra aquele cachorro “acuar” paca, porco, tatu, cutia e outros. Então, o seringueiro não tinha o que comer, uma “carninha” de animal silvestre, ele dizia: “Vou levar ali os cachorros no mato e corriam atrás das caças do

mato, de tudo o que era “inseto” lá. Então, o cachorro era como a “divindade” para o seringueiro, eu mesmo tinha e tenho o cachorro como irmão. Praticamente lá, a única planta medicinal do mato que as pessoas sabiam era a “copaíba”, eles não sabiam e que hoje já sabem, devido a internet que ensina tudo. Então, “espinheira santa”, lá ninguém sabia o que era, ninguém conhecia essa árvore medicinal, essa outra árvore pelo nome “faveira” que faz “garrafada” pra um monte de coisas, o leite de “sova”, mas a “copaíba” era a principal árvore medicinal, que as pessoas faziam de tudo com o óleo dela, pra curar qualquer inflamação no corpo.”

**Fonte:** Dados da pesquisadora (2023)

A partir das respostas dos entrevistados, podemos inferir que a relação entre os moradores e o espaço geográfico é desafiadora, pois para morar nas comunidades rurais ribeirinhas é necessário se adaptar às intempéries climáticas da região, ao curso das águas e à presença de predadores se quiserem permanecer vivos.

Segundo Loureiro, na Amazônia, a vida é constituída no regime das águas e das florestas, ambientes propícios para nutrir o imaginário e criar uma realidade poetizante. “[...] na vida amazônica a mitologia aparece como linguagem própria da fábula, que flui como produto de uma faculdade natural, levada pelos sentidos, pela imaginação, e pela descoberta das coisas” (LOUREIRO, 2015, p. 29). Dessa forma, se a região amazônica, para uns, foi representada como um “paraíso”, para outros, ela é representada como o “inferno verde”; porém, a necessidade exige que cada um dos habitantes dessas comunidades desenvolvam a resiliência.

**Questão 6** – Qual é a sua relação com a natureza da comunidade onde você vive/viveu?

### Quadro VII

**Entrevistada 1:** “para plantar a gente sempre costumar plantar em setembro e outubro, daí quando é milho, para colher é em janeiro e fevereiro, a mandioca é dois anos. E o tempo bom de caça e de pesca é no verão”. “Atualmente, ela cria somente animais domésticos e as plantas medicinais existentes na localidade são: arruda, hortelãzinho, malvarisco, erva cidreira, boldo, entre outros”.

**Entrevistado 2:** “era em torno de oito meses, quando nós ia para o seringal, nós morávamos lá, nós vinha pra cidade, ficava em torno de oito meses, porque? Porque lá, alagava, então ficava alagado e você não tinha como se locomover, a não ser de canoa, porque onde você cortava seringa tudo alagava, não tinha como entrar lá. Tinha muita praga lá, tipo “**pium**”, “**meruim**”, “**catuquí**” e “**carapanã**”, então a gente ficava lá matando insetos? Não! Vinha pra cidade, alugava uma casa e ficava aqui, fevereiro, março, abril, maio, no início de julho você voltava pra lá. Então, você ficava aqui quatro meses e oito meses lá, que era o tempo de produção da borracha, quando você ia pra trabalhar. Então, você nunca ficava permanente lá a vida toda, sempre tinha uma parte na cidade, por causa da alagação. O seringueiro “baixava” pra cá, pra ele comprar roupas, extrair dente, pra ele se divertir um pouco, pra ele levar os filhos pro “**matinê**”, pra pracinha, porque lá não tinha como estudar, não tinha educação e nem atendimento a saúde, as crianças cresciam analfabetas”.

**Fonte:** Dados da pesquisadora (2023)

Conforme já foi dito, anteriormente, a demanda mundial pelo látex e a necessidade de trabalho foram as principais motivações para as que famílias que antes moravam nas cidades decidissem habitar espaços amazônicos, os quais antes já eram habitados por diversos povos indígenas e pela população autóctone. Logo, estas famílias tiveram que se educar para viver em harmonia com os outros seres que ali já habitavam, consumindo apenas o básico para as suas existências. Destacamos, também, que devido à queda da comercialização da borracha, as famílias

foram ameaçados pelos latifundiários, donos das grandes pastagens utilizadas para alimentação de gado, e estes espaços amazônicos passaram a sofrer grandes impactos ambientais. Logo, as reservas nascem e se desenvolvem, justamente, para garantir a presença destas famílias que sobrevivem com a extração de recursos da floresta.

Na relação dos entrevistados com a fauna, podemos afirmar que ambos convergem na importância dos animais de estimação, que eram considerados como um membro da família. Nesse sentido, destacamos a figura do cachorro que protege a casa dos predadores, mas que também auxilia no trabalho da caça. A caça e a pesca eram/são feitas de maneira consciente, pois sabem que a exploração descontrolada dos animais da região culminaria em um grande problema para as suas próprias existências. Assim, eles caçavam o suficiente para o consumo e, algumas vezes, repartiam com os moradores das colocações vizinhas. Sobre a relação com a flora, muitos afirmam que tarda um pouco a conhecerem a utilidade e a importância de cada membro do reino vegetal.

A maioria destas famílias plantam milho, mandioca, feijão e arroz, além das frutas nativas. O fato que dependiam dos conhecimentos de pessoas que, de alguma forma, tiveram experiências em que a utilização da flora amazônica foi providencial, como é o caso da madeira utilizada na construção da casa do seringueiro e do barracão onde se reuniam para prestarem conta dos trabalhos. As palhas eram utilizadas como telhados das casas, e a madeira era usada na construção de embarcações, móveis e outros utensílios domésticos.

**Questão7** – Quais os tipos de artefatos que são produzidos na localidade onde você mora/morou?

<b>Quadro VIII</b>
<b>Entrevistada 1:</b> canoas, redes de pescar, ferramentas, ralador de milho, pilão, moedor de cana, e outros. Só canoas, que é o meu filho que faz.
<b>Entrevistado 2:</b> tudo que a gente fazia, praticamente a nível de utensílios era levado daqui, levava “tigela” pra colocar nas seringueiras, pra escorrer o leite e cair dentro dela, uma forma de “caneco”, a faca de seringa também era levada daqui, o balde que você colhia o leite, a bacia que colocava o leite pra defumar, também era daqui. Então, praticamente você não produzia “nada”, a não ser só coisas pra se alimentar , então a produção era levada da cidade, quase tudo pra lá, produzia muito era borracha e fazia as casas de madeira cobertas de “palha”, cercadas com “pachiúba” de açazeiro.

**Fonte:** Dados da pesquisadora (2023)

Segundo os entrevistados, alguns artefatos eram produzidos, de forma primitiva, nas comunidades. Contudo, a maioria era comprada na cidade. Algumas famílias se utilizaram da sabedoria popular na criação de utensílios domésticos básicos, ferramentas de trabalhos e veículos com tração animal para ajudar na colheita e deslocamento em pequenos trajetos. Outras famílias tinham disponibilidade para se deslocar até a cidade, onde alguns tinham moradia e familiares para comprar o necessário. Neste ponto, é preciso lembrar que nem todas as famílias eram provenientes de outros estados, muitas eram de Guajará-Mirim ou da capital, Porto Velho.

**Questão 8** – Quais os tipos de festas que acontecem/aconteciam na comunidade?

<b>Quadro IX</b>
<b>Entrevistada 1:</b> Não respondeu.
<b>Entrevistado 2:</b> Festa de “São Francisco do Canindé” 4 de outubro, todos os seringueiros faziam essa festa em homenagem ao São Francisco e essa festa pra beber cachaça e outros rezar, a pessoa ia se divertir e comer “bicho” (animais), porco, galinha e bebiam uma “cachacinha” e rezar. E tinha a festa de “7 de Setembro”, que era patrocinada pelos seringalistas, o dono da comunidade do seringal, patrocinavam, davam boi, vendiam bebidas, roupas e outras coisas. Bancavam o campeonato de futebol de seringueiros e tinha também, a festa do “Final do Ano”, chamava festa do “dia de ano”, era uma festa de três dias, regada a bebida vendida pelo patrão, roupas que ele levava para vender para os seringueiros lá, dava o boi para as pessoas se alimentarem durante esses três dias, futebol e muita dança à noite.

**Fonte:** Dados da pesquisadora (2023)

As festividades da comunidade são esperadas com muita alegria, pois é o momento em que os moradores, além de comer, beber e dançar, aproveitavam para praticar as suas crenças, para pedirem perdão pelos pecados, proteção contra os perigos do espaço amazônico, sucesso no plantio e na colheita dos alimentos e na comercialização das matérias-primas extraídas da floresta.

**Questão 9** – Quais os tipos de atividades econômicas desenvolvidas na comunidade?

<b>Quadro X</b>
<b>Entrevistada 1:</b> O comércio do leite da Seringueira.
<b>Entrevistado 2:</b> Não, lá tudo que se fazia era só pra se alimentar, pesca, caça, colheita de algum produto, tipo agricultura, era só pra se alimentar mesmo. O que a gente fazia era colher o leite da seringueira ou o próprio “sernambi” que era um produto coalhado da seringueira, tudo que se fazia era só pra produção de borracha. Outra atividade pra ganhar dinheiro, tinha no inverno quando alagava o rio, você não tinha mais como “sacar” o leite da seringueira, que a seringueira, ela não é da “terra firme”, a maioria absoluta é do local que alaga, da vargem do rio. Então, o seringueiro tirava outro produto, tipo a “poalha”, que eu ainda conheço muito bem a “poalha”, tirava leite de “calchi” que era uma espécie de “seringueira” de outra forma, que você derruba ela e tira o leite pra fazer um tipo de borracha e quebrava castanha. Não tinha produção de ouro, de madeira, não tinha produção de outra coisa, só coisa mesmo de um extrativismo.

**Fonte:** Dados da pesquisadora (2023)

Conforme contemplado em outras respostas dos entrevistados e nas conversas informais com moradores da Reserva Extrativista Rio Pacaás Novos, verificamos que a atividade econômica que sustenta a cidade é o comércio do látex e, em algumas oportunidades, o “Caucho”, resina semelhante ao látex. Raramente, comercializam uma pequena parte da produção de farinha e de frutas como laranja, tangerina e banana.

Ainda sobre o aspecto da comercialização de produtos produzidos em reservas extrativistas, vale lembrar que há em programas jornalísticos que denunciam a comercialização de pesca predatória e a comercialização de madeiras ilegais em comunidades semelhantes a esta na qual desenvolvemos nossa pesquisa; contudo, não constatamos tais fatos nas respostas das entrevistas e nem nas conversas informais.

**Questão 10** – Quais as atividades de cura existentes na localidade em que você mora/morou? Existiam benzedores, curandeiros na localidade?

### Quadro XI

**Entrevistada 1:** Não quis se pronunciar.

**Entrevistado 2:** “a única atividade de cura que tinha lá, era quando você tomava remédio pra combater a malária, que era a principal doença e tinham. Existiam outras doenças que, também, matavam as pessoas, só que ninguém sabia o que era. Não tinha médico, não tinha enfermeiros e na maioria das vezes não tinha nem quem aplicasse uma “injeção”. Na falta destes profissionais quem aplicava era as injeções era o meu pai. Ele amolava as agulhas, porque as agulhas não eram descartáveis, tinha que amolar bem utilizando uma pedra, aquelas “pedras especiais” pra navalha”.

“Agora, de tratamento mesmo, tinha remédios do mato, os remédios caseiros que as pessoas ensinavam, como o óleo da copaíba que cicatrizar as feridas. Mas quase ninguém sabia dessas madeiras que tem hoje, pra curar doenças do estômago, tipo “unha de gato” ou aquele outro pra próstata. As pessoas não conheciam esse monte de “remédios caseiros” que eu vejo vendendo por aí. Os únicos eram a “copaíba” ou o “chá de alguma coisa”, tipo o “chá de abacate” para os rins. Não tínhamos os meios de conhecimento que tem hoje, como a internet que as pessoas descobrem um monte de coisas, um monte de medicamentos.”

“Na comunidade tinha o rezador, eram dois tipos de “pessoas importantes” que existiam lá, o “rezador” e a “parteira”, que faziam parto das crianças, salvava crianças, davam um jeito de tirar, fazia de tudo, aquela “mulher” virava a avó, a madrinha de todas as crianças que nasciam lá, então a madrinha “fulana de tal”, aí todo mundo conhecia ela porque “pegou” todas as crianças do mato e o outro era o “rezador”, você chegava lá e dizia que a criança tinha “vento caído”, “muleira funda”, “mal olhado”, “quebrante” e corria pro “rezador”, que era um cara famoso por lá, ele era o “pai” e a “mãe” de todas as crianças e por incrível que pareça eu vi ele rezar em muitas crianças que eu mesmo levava quando era adolescente e ficavam curados, eu acho que a fé a lenda, só sei que ficavam curados.”

**Fonte:** Dados da pesquisadora (2023)



Analisando o relato do entrevistado 2, verificamos que os curandeiros e as parteiras eram vistos como as personalidades mais importantes da localidade, porque a parteira é quem “trazia as crianças ao mudo”. Enfatizamos que, sem a presença delas nessas localidades, as famílias seriam obrigados a fazer grandes deslocamentos até a cidade com antecedência, haja vista que não havia maternidade e nem equipes médicas especializadas nas proximidades das reservas.

Já o curandeiro era visto como um homem portador da sabedoria da medicina da floresta. Com a sua experiência, ele tinha o poder de identificar as plantas, compreender os sintomas das doenças mais comuns que afetavam os moradores e explicar aos adoentados os efeitos produzidos por cada planta e como eles deveriam administrar as dosagens. Na atualidade, muitas localidades já disponibilizam de um posto de saúde local, e alguns recebem visita de embarcações médicas. Além disso, existe a possibilidade de deslocamentos de emergência médica, feitas por “voadeiras”.

**Questão 11** – Existem/existiam personalidades religiosas na localidade onde você mora/morou?

<b>Quadro XII</b>
<b>Entrevistada 1:</b> Não se pronunciou.
<b>Entrevistado 2:</b> Não, lá na época pastores, não tinha evangélicos, no tempo que eu morava até o ano de 94, 95 aí, não existia evangélicos pela região, só tinha católicos, a comunidade toda era católica, nessa época. Por isso, que tinha as festas de “São Francisco” muito grande lá, porque tinha muitos devotos. Então, única pessoa que subia lá evangelizando, era Padre e freiras, aí com muito tempo começou a andar evangélicos, mas depois que eu sai de lá já, numa época “bem moderna”.

**Fonte:** Dados da pesquisadora (2023)

Muitos exercitavam suas crenças religiosas em casa mesmo ou em festas que, geralmente, eram nomeadas com o nome de um santo padroeiro, como é o caso da festividade de São Francisco, sobretudo as famílias nordestinas que costumavam demonstrar sua devoção para com o

catolicismo. Contudo, em um determinado momento dessa história, outras denominações religiosas, tais como as evangélicas, foram ganhando mais adeptos.

**Questão 12** – Existem/existiam personalidades mitológicas na comunidade onde você mora/morou?

### Quadro XIII

**Entrevistada 1:** Não se pronunciou.

**Entrevistado 2:** “Era o que mais tinha! Eu morria de medo do “Pai da mata”, meu pai falava que lá tinha, era um bicho pequeno, todo cabeludo, parecia um ser humano que corria atrás das pessoas e tinha o “Mapinguari” que era a maior lenda que existia, a gente morria de medo de “Mapinguari”. Então, o bicho quando gritava com um grito estranho, já era o pânico, porque a gente já achava que era o “Mapinguari”. E na época, assim, de lenda, de “bicho” que disse que aparecia fazendo medo, esses dois eram os capeões. E existiam as “assombrações”, a famosa “alma”, a famosa “visagem”, lá tinha uma lenda do seringal “Lago de Lama” que era do meu avó, aquele seringal era “assombrado”, ninguém dormia lá e os que dormiam e moravam lá viam muita “assombração”, tinha a alma de uma mulher que aparecia lá, aparecia debaixo das árvores e de repente ela estava em cima das árvores, aí muitos homens corriam, se mijavam de tanto medo, outras pessoas chegavam a fazer “necessidades” dentro de uma lata, porque via uma “certa mulher”, eu conhecia a pessoa, ele era o meu padrinho e morria de medo dela. Então lá, tinha essas lendas terríveis, principalmente do “Pai da mata”, “Mapinguari” que era o campeão e as “almas” que apareciam em todo lugar, quase todo lugar era “mal assombrado”. Lá, a minha mãe não deixava enterrar ninguém no seringal que nós nascemos e moramos até 14 anos lá, com medo da “alma” das pessoas aparecer por lá, então, o negócio da lenda era forte, do “Disco Voador” que foi visto “Extra Terrestre” também, a gente ficava no terreiro nos anos de 70 e 80 por aí, todos crianças, olhando aqueles primeiros “satélitezinhos” que as pessoas lançavam naquele tempo, que passava com aquela “luzinha” acesa em cima e em baixo, e todo mundo dizia: “Ei, isso aí é um “disco voador” , é os “Extras Terrestres”, é uma “assombração”, o povo tudo tinha medo.

**Fonte:** Dados da pesquisadora (2023)

Dessa forma, pensamos que o imaginário dos povos que habitavam/habitam os espaços amazônicos é muito rico e fértil, pois é permeado por lendas e mitos que possibilitam a estes grupos sociais reflexões sobre as suas existências, seus modos de vida e a valorização dos seus saberes e fazeres. Através deles, estas pessoas conseguem alcançar a compreensão de tudo o que era praticamente inexplicável em outras épocas, quando não havia os estudos científicos, como o fenômeno da vazantes dos rios e a força das águas, por exemplo, ou a influência da lua para a agricultura, na época do plantio e da colheita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou investigar a representação do imaginário amazônico nas narrativas de seringueiros e seringueiras da/na Resex Estadual Pacaás Novos, no município de Guajará-Mirim/RO. Nesse sentido, é necessário enfatizar que o trabalho desenvolvido por seringueiros e seringueiras na região amazônica foi pouco valorizado diante da importância econômica que teve para o Brasil.

Os resultados da pesquisa comprovam que os elementos do imaginário amazônico evidenciados nas narrativas de seringueiros e seringueiras da/na Reserva Extrativista Estadual Pacaás Novos, no município de Guajará-Mirim/RO, expressam os saberes e os modos de vida dessa população amazônica, que convive em um espaço de florestas e rios, de onde emergem simbologias e culturas singulares. Além disso, as referidas narrativas orais são marcadas por elementos que representam as relações entre o humano e o não humano, entre o natural e o sobrenatural de onde emanam as simbologias próprias da cultura regional/amazônica.

Cabe ressaltar que, além do pesado regime de trabalho em condições precárias, as doenças e as outras dificuldades proporcionadas pelas especificidades do espaço da floresta amazônica, muitos seringueiros e seringueiras sofreram violência por parte de fazendeiros que buscavam expandir seus negócios através dos conflitos de terra, os quais se utilizavam da truculência de seus capangas.

Os resultados das entrevistas também demonstraram a relevância deste estudo, no sentido da preservação das histórias e das memórias dos povos que habitavam/habitam na Reserva Extrativista Rio Pacaás Novos, no município de Guajará-Mirim/RO, evidenciando alguns elementos da sabedoria popular local e os grandes desafios enfrentados por eles, que apesar das lutas pela preservação das florestas e rios não ganharam visibilidade. Nesse sentido, frisamos ainda que existem poucos estudos científicos sobre estas populações que contribuíram, de maneira significativa, para o desenvolvimento da Amazônia rondoniense.

Por fim, enfatizamos que a Reserva Extrativista Estadual Pacaás Novos, no município de Guajará-Mirim/RO, é um espaço de belezas e riquezas naturais que devem ser respeitadas e preservadas. Além disso, é um local promissor para o desenvolvimento de futuras pesquisas, por ser um espaço de encontro de diversos povos, culturas e línguas, que merecem estudos científicos mais aprofundados.

## REFERÊNCIAS

FARES, Akel Josebel. Representações poéticas das águas amazônicas.

**Revista Asas da palavra**, v. 9, n. 2, 2004. Disponível em:

<http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/view/1909>.

Acesso em: 20 abr. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. 4. ed. Belém: Cultural Brasil, 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas**: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2020.

PACHECO, A. S. Cartografia e Fotoetnografia das águas: modos de vida e de luta na Amazônia Marajoara. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, 2018. DOI: 10.22456/1984-1191.85243. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/85243>. Acesso em: 16 maio 2023.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letras e Voz, 2016.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana, 1972.

# OS CASSUPÁ DO GUAPORÉ: REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM E IDENTIDADE<sup>99</sup>

Jhony Davi Cayami Reina<sup>100</sup>  
Auxiliadora dos Santos Pinto<sup>101</sup>  
Patrícia Goulart Tondineli<sup>102</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre o sistema fonológico consonantal hipotético da etnia indígena Cassupá do vale do Guaporé, destacando-se, também, elementos da linguagem e da identidade do referido povo. A investigação foi norteada pelo seguinte questionamento: no nível fonológico, qual é o sistema consonantal hipotético da língua indígena Cassupá? O objetivo geral da pesquisa foi descrever as consoantes que

---

<sup>99</sup> Artigo apresentado ao DAEL, do curso de Letras, do *Campus* Jorge Vassilakis de Guajará-Mirim da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa/Literatura, sob a orientação da Profa. Dra. Patrícia Goulart Tondineli e Coorientação da Profa. Dra. Auxiliadora Santos Pinto.

<sup>100</sup> Acadêmico do VIII período do Curso de Letras Português - Língua Portuguesa/Literatura (Licenciatura) – Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *Campus* Jorge Vassilakis de Guajará-Mirim/RO. Membro do Laboratório de Línguas Originárias, Minorizadas e de Imigração (LLOMI). Bolsista da FAPERÓ.

<sup>101</sup> Co-autora. Doutora em Letras- Literaturas de Língua Portuguesa, pelo IBILCE/UNESP/SJRP. Mestre em Linguística, pela UNIR/Câmpus de Guajará-Mirim. Especialista em Educação Superior, pela UNIR/Câmpus de Guajará-Mirim, Graduada em Letras, pela UNIR/Câmpus de Guajará-Mirim. Professora Associada I, lotada no Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem do Câmpus Jorge Vassilakis de Guajará-Mirim, da Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas "Literatura, Língua(tens) e Memórias das/nas Fronteiras Amazônicas - GEPELLIM.

<sup>102</sup> Doutora em Letras e Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2015). Professora efetiva da Universidade Federal de Rondônia - UNIR/DALV/Porto Velho - e do Mestrado em Letras - ML/UNIR. Lidera o Laboratório de Línguas Originárias, Minorizadas e de Imigração (LLOMI/UNIR) e coordena o projeto de pesquisa "Enciclopédia interativa dos povos indígenas de Rondônia", financiado pelo CNPq - Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N 18/2021 - Faixa B - Grupos Consolidados.

compõem o sistema fonológico hipotético da língua indígena Cassupá. Como objetivos específicos, definimos: (a) investigar as relações existentes entre os sistemas sonoros consonantais do Cassupá e do Aikanã; (b) descrever o sistema fonológico dos Aikanã e dos Wari, línguas base e de contato, para chegarmos a um sistema consonantal hipotético dos Cassupá do Guaporé; e (c) pesquisar sobre estudos que abordam a história, a linguagem e a identidade do povo indígena Cassupá. A pesquisa, do tipo bibliográfica, foi desenvolvida a partir do método analítico-descritivo. Para subsidiar as análises, utilizamos, como aporte teórico-metodológico, autores como Borges (2006), Vasconcelos (2009), Storto (2019), Câmara Jr. (1965), Silva e Tondineli (2019), Clóvis (2003), dentre outros. Os resultados desta pesquisa apresentam contribuições científicas para o registro, a valorização e a preservação dos saberes linguísticos do povo Cassupá, tema ainda pouco estudado nos ambientes acadêmicos do país.

**Palavras-chave:** Línguas indígenas. Cassupá. Fonética. Fonologia. Sistema consonantal.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma investigação bibliográfica sobre a linguagem e a identidade do povo indígena Cassupá, mais especificamente, os Cassupá do Guaporé.

É no km 5,5 da BR-364 que se encontra o “principal núcleo comunitário” dos Cassupá. A Reserva Indígena Cassupá, a 8,2 km do centro de Porto Velho, RO, abriga, em seus 5 hectares, 149 Cassupá (ISA, 2023). Além da Terra Indígena Tubarão Latundê, da Terra Indígena Guaporé e da Reserva Indígena Cassupá, encontram-se “[...] casos esparsos de famílias que se encontram em alguns municípios de Rondônia, como Ouro Preto e Vilhena” (MACIEL, 2001, s/p). Mas é na

Reserva Indígena Cassupá que vive a maioria dos Cassupá, juntamente com alguns representantes da etnia Salamã<sup>103</sup>.

Inicialmente, em nosso projeto de pesquisa, intentávamos investigar o inventário fonológico consonantal dos Cassupá; entretanto, devido à ausência de material fonético-fonológico dos Cassupá do Guaporé e à escassez do tempo, que não nos permitiria formalizar no Conselho de Ética em Pesquisa o projeto e ir a campo para coletar os dados, optamos por pensar o sistema fonológico dos Aikanã e dos Wari, línguas base e de contato, para chegarmos a um sistema consonantal hipotético dos Cassupá do Guaporé.

A pesquisa foi norteada pela seguinte problematização: no nível fonológico, qual é o sistema consonantal hipotético da língua indígena Cassupá? Para responder a esse questionamento, levantamos as seguintes hipóteses: 1) mesmo pertencendo à mesma família linguística, Cassupá e Aikanã possuem sistemas sonoros consonantais diferentes; 2) o sistema sonoro hipotético Cassupá se distingue daquele do Aikanã devido ao contato linguístico com os Wari.

O objetivo geral da pesquisa foi descrever as consoantes que compõem o sistema fonológico hipotético da língua indígena Cassupá. Como objetivos específicos, definimos: 1) investigar as relações existentes entre os sistemas sonoros consonantais do Aikanã e do Wari; 2) descrever o sistema sonoro consonantal hipotético dos Cassupá do Guaporé; e 3) contribuir com estudos e pesquisas sobre o povo Cassupá.

No campo pessoal, a pesquisa justifica-se porque, além de ser acadêmico do curso de Letras, faço parte do Laboratório de Línguas Originárias, Minorizadas e de Imigração (LLOMI), onde obtive dados dos povos indígenas que residem no município de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil/Bolívia; dentre eles, o povo Cassupá. Assim sendo, esta

---

<sup>103</sup> Pelo que se sabe, desde 1973, os Cassupá residem em Porto Velho, e alguns membros dessa etnia migraram para Guajará-Mirim, RO, para a TI de Sagarana ou para o distrito de Surpresa.



pesquisa contribuirá para minha formação como acadêmico e como pesquisador.

Nos campos científico e social, a pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar, compreender e registrar aspectos fonológicos da língua indígena Cassupá, no município de Guajará-Mirim/RO, visando à documentação e à preservação da gramática da língua. Ainda, considerando-se que a escassez de estudos sobre a língua falada pelos Cassupá, é necessário desenvolver pesquisas visando produzir novos conhecimentos sobre o tema apresentado.

A pesquisa, do tipo bibliográfica, com abordagem qualitativa, foi desenvolvida com a utilização do método analítico. Como procedimento técnico, utilizamos um roteiro que favoreceu a análise do sistema consonantal da língua indígena Cassupá. Os dados da pesquisa foram coletados nas Bibliotecas Setoriais dos Campi da UNIR em Porto Velho e em Guajará-Mirim, além de sites como o repositório da Capes.

O referencial teórico que fundamentou a pesquisa foi constituído pelos estudos dos seguintes autores: Borges (2006) e Vasconcelos (2009), que discutem sobre o sistema fonológico e morfossintático da língua; Storto (2019), que contempla os estudos da gramática das línguas indígenas brasileiras; Câmara Jr. (1965), que discute sobre os estudos e as técnicas da pesquisa em línguas indígenas; Clóvis (2003), que aborda o processo de identidade do povo Cassupá; Silva (2012), Vasconcelos (2002) e Voort (2013), que trazem os dados da língua Aikanã; e de Couto e Oro Waram Xijein (2020), que apresentam dados sobre o dialeto do Wari falado na aldeia Sagarana, dentre outros.

Os resultados desta pesquisa certamente contribuirão, cientificamente, para o registro, a valorização e a preservação dos saberes linguísticos do povo Cassupá, além de preservar a documentação e a gramática de sua língua, tema pouco estudado nos ambientes acadêmicos do país.

## ESTUDOS ETNOLINGÜÍSTICOS SOBRE O POVO INDÍGENA CASSUPÁ

Para tentarmos descrever o sistema sonoro consonantal hipotético da língua falada pelos Cassupá do Guaporé, objeto de estudo deste artigo, é relevante entendermos a trajetória dos Cassupá, sobre a qual apresentamos uma síntese.

No artigo “Índios “ressurgidos” em Rondônia: o caso dos Puruborá e Kassupá”, Barboza *et al.* (2021, p. 110) afirmam que o povo indígena Cassupá foi contactado pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no início do século XX, contudo, “[...] foram misturados com outros povos indígenas, com seringueiros e quilombolas [...]” e “foram de tal forma considerados extintos [...]”.

A partir dos anos 1940 até os dias atuais, a etnografia do povo Cassupá foi sendo modificada pela presença do homem branco em terras indígenas de Rondônia. As ações do SPI alteraram o sistema de fala e de escrita dessa etnia porque eles tiveram que se adaptar ao novo sistema imposto pelo órgão, criado em 20 de junho de 1910, com a finalidade de prestar serviços de proteção aos indígenas.

**Figura 1** – Mapa da localização indígena da etnia Cassupá, pertencente ao mesmo tronco linguístico da família Aikanã e Salamã de Rondônia



Fonte: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Publicado em 31/05/2022, atualizado em 04/11/2022

O protagonismo Cassupá, a princípio, foi sendo construído nos espaços onde o povo era ouvido, tendo em vista que tais referências eram eixos de ações e políticas e organizavam, na perspectiva indígena, as argumentações que questionavam o lugar do povo Cassupá nas políticas indígenas e nas políticas indigenistas impostas pelo SPI. No ano de 1967, o SPI foi extinto e, em 5 de dezembro de 1967, foi criada a Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI, que era vinculada ao Ministério dos Povos Indígenas, sendo a coordenadora e principal executora das políticas indigenistas do Governo Federal.

Nessa perspectiva, Elenice Duran Silva (2016), na Dissertação de Mestrado intitulada “Afirmção identitária, ressignificação territorial e multiterritorialidade urbana das famílias Cassupá/Salamã residentes em Porto-Velho/RO”, afirma que: “O povo Cassupá, assim conhecido, se autodenomina Massaká, segundo os relatos dos mais antigos do grupo. O nome Cassupá é genérico, atribuído a eles por funcionários do SPI, como forma de facilitar a pronúncia do nome” (SILVA, 2016, p. 41).

Nesse percurso os descendentes daquelas famílias Massaká construíram o etnônimo Cassupá. Elenice Duran da Silva de forma imprecisa, sem indicar as fontes, afirma que “O povo Cassupá, assim conhecido, se autodenomina Massaká, segundo os relatos dos mais antigos do grupo. O nome Cassupá é genérico, atribuído a eles por funcionários do SPI, como forma de facilitar a pronúncia do nome (SILVA, 2016, p. 41).

Segundo o Instituto Socioambiental (ISA- 2011), o uso da pronúncia Cassupá com “c” é devido ao próprio etnônimo de escrita desse povo indígena; já os Massaká são escritos com “k” e não com “c”.

No artigo “Da tutela ao protagonismo: a trajetória Cassupá em Rondônia”, Eliaquim Timóteo da Cunha (2017) afirma que:

A confluência de etnônimos podem gerar imprecisões na descrição. Antes de prosseguir, é preciso destacar a construção do etnônimo Cassupá. No início da década de 1940, algumas famílias Massaká e Aikanã, deslocadas pelo SPI, iniciaram um percurso partindo do sul em direção ao norte do estado de Rondônia. Participavam das diferentes “frentes de atração e pacificação” promovidas pelo SPI nos Postos Indígenas instalados às margens do rio Guaporé – fronteira do Brasil com a Bolívia. (CUNHA, 2017, p. 230).

Nesse sentido, Márcia Nunes Maciel (2003) afirma que: “[...] a origem desses etnônimos remete-se à década de 1950, quando algumas famílias deslocadas estiverem na região de Guajará-Mirim, sendo tratados por bolivianos habitantes da margem esquerda do rio Guaporé, por tal

referência” (*apud* CUNHA, 2017, p. 231). Devido a esses deslocamentos, encontramos relatos da etnia do povo Cassupá em várias das terras indígenas existentes na região dos municípios de Nova Mamoré e de Guajará-Mirim, sendo a primeira, na aldeia do Ribeirão, e, as segundas, Lage e Sagarana.

Dessa forma, o resultado não poderia ser outro: a diáspora. Hoje encontram-se espalhados por todo o estado indígenas Cassupá que moram nas aldeias de diversos grupos em virtude dos casamentos interétnicos, indígenas que residem na aldeia criada em Porto Velho e indígenas urbanos, além daqueles que ficaram na Terra Indígena Tubarão Latundê, no município de Chupinguaia, localizada ao sul do Estado de Rondônia.

Segundo Cunha (2017, p. 261):

Os Cassupá viveram sucessivos deslocamentos, induzidos por políticas indigenistas do SPI e da FUNAI. No ano de 1973 partiram do Posto Indígena Ricardo Franco, em Guajará-Mirim, para Porto Velho. Os Cassupá e Salamã habitavam uma região próxima à cidade de Pimenta Bueno, região sudeste do Estado de Rondônia. Hoje em dia tanto o povo Cassupá e Salamã ocupam terras do Ministério da Agricultura e da Embrapa em Porto Velho e alguns estão situados no quilômetro 5,5 na BR 364, saída para Cuiabá.

Ainda sobre os etnônimos, Maciel (2001) destaca que tal ponto é de extrema relevância para a demarcação da identidade Cassupá, noção que não deve ser “entendida apenas como legitimação de um determinado grupo baseada na origem e padrões linguísticos”, mas sim pensada fundamental e historicamente “a trajetória do grupo”. Identidade, para Maciel (2001), “é um condicionamento do ser a uma naturalização social”; conseqüentemente, “É por esse sentimento de identidade coletiva que os Cassupá se impulsionam, para garantirem o reconhecimento social do seu discurso” (MACIEL, 2001, s/p). Retomando a questão dos etnônimos, Maciel demonstra o quanto torna complexa a questão da identidade dos

Cassupá, já que os Aikanã e os Massaká consideram os Cassupá como parentes; os Aikanã dizem que os Cassupá são Aikanã; os Massaká dizem que Cassupá e Massaká são o mesmo povo e que a identificação Cassupá ocorreu somente após a saída deles do seu território de origem.

Acrescente-se a tudo isso a tardia inserção dos Cassupá na literatura, citados somente nos anos 1940, e o extemporâneo reconhecimento da etnia pelas organizações estatais (SPI, FUNAI, INCRA), o que aconteceu apenas em 1995.

Todos esses fatores aqui expostos nos fazem crer que os Cassupá perderam muitos elementos da sua língua, sendo, portanto, urgente, retomar as pesquisas linguísticas e culturais sobre os Cassupá, principalmente porque:

Foram identificados três modos de vidas dos Cassupá em diferentes localizações: existem Famílias vivendo em terras Indígenas, em Bairros diferenciados e em comunidade [...]. Sendo assim a colônia que segundo José Carlos Sebe Bom Meihy (1996a: 83) *é definida pelos padrões gerais de uma comunidade de destino é formada pelos Cassupá que vivenciaram o momento de dispersão do território de origem; e os que vivenciam um sentimento de identidade fundamentado no lugar de origem e na trajetória percorrido (sic) pelos mais velhos.* (MACIEL, 2001, s/p, *grifos da autora*).

De acordo com Maciel (2001):

Os Cassupá encontram-se em espaços territoriais/culturais diferentes. A localização das famílias Cassupá marca o percurso de sua trajetória. Algumas famílias encontram-se na Terra indígena Tubarão Latundê, no município de Chupinguaia, [...] ocupação tradicional dos grupos indígenas Massaká, Salamãe e Aikanã. Outras famílias encontram-se na terra indígena Guaporé, antigo posto indígena do SPI, [...] outras famílias encontram-se na área pertencente à Delegacia Federal da Agricultura, na BR 364, km 5.5. (MACIEL, 2001, s/p).

Nesse contexto, os deslocamentos e os contatos com outros povos provavelmente influenciaram a constituição do sistema linguístico dos Cassupá. No próximo tópico, destacamos algumas questões fonéticas sobre as línguas Aikanã e Wari, presentes no processo de constituição do sistema sonoro consonantal hipotético da língua indígena Cassupá.

## **A CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA SONORO CONSONANTAL DA LÍNGUA INDÍGENA CASSUPÁ**

Para descrever o sistema fonológico hipotético da língua Cassupá, utilizamos, como base, a língua Aikanã, já que os Cassupá pertencem ao tronco linguístico<sup>104</sup> Aikanã, e a língua Wari, língua de contato dos Cassupá do Mamoré.

Para fundamentar os conceitos dos sistemas sonoros consonantais, nos baseamos nos estudos de Silva (2012), Vasconcelos (2002) e Voort (2013), referentes ao Aikanã, e de Couto e Oro Waram Xijein (2020), referentes ao Oro Waram Xijein, dialeto do Wari falado na aldeia Sagarana, onde se encontram os Cassupá do Guaporé.

Antes de apresentarmos os dados coletados, esclarecemos que o estudo comparativo do sistema consonantal aqui feito não objetivou segmentar as consoantes das línguas Aikanã e Wari em sistema fonético ou fonológico, mas sim efetuar checagem do provável quadro consonantal, a partir das descrições já feitas pelos autores supracitados.

---

<sup>104</sup> Ao discutir sobre a constituição da língua Aikanã, Tondineli (2019), no artigo “O sistema fonológico das vogais orais na língua indígena Aikanã”, baseando-se nos estudos de Voort (2013), afirma: “Os aikanã são também listados como “Massaká, Kassupá, Huari, Corumbiara, Mondé, Tubarão, entre outros nomes. Destes, pelo fato descenderem de certos sub-grupos históricos’, além, de Aikanã, ‘também se denominam Kasupá, Masaká ou Mundé’.” (TONDINELI, 2019, p. 901).

## O SISTEMA SONORO CONSONANTAL DO AIKANÃ

De acordo com Maria de Fátima dos Santos da Silva (2012), na dissertação de Mestrado intitulada *Dicionário de raízes da língua aikanã*, o quadro de consoantes da língua Aikanã apresenta 13 fonemas consonantais “**b, d, j, k, m, n, p, r, s, z, ts, d<sup>h</sup>, tʃ**”, sendo assim representados:

**Quadro 1** – Quadro fonético das consoantes

	Labial	Dental	Alveolar	Pós-alveolar & palatal	Velar	Glotal
Obstruintes surdas	<b>p</b>	<b>Ts</b>	<b>t</b>	<b>(tʃ)</b>	<b>k</b>	<b>(ʔ)</b>
Obstruintes sonoras	<b>b</b>	<b>d<sup>h</sup></b>	<b>d</b>	<b>(dʒ)</b>		
Soantes	<b>w</b>		<b>r</b>			<b>h</b>

Fonte: Silva (2012, p. 24)

Ela também destaca que com as consoantes ocorrem as seguintes realizações alofônicas:

**ts** realiza-se como [ts] entre vogais e [s] em início de palavra.

**b** forte ou moderadamente laringalizado [b ]; nunca é pré-nasalizada.

**d** forte ou moderadamente laringalizado [d ]; nunca é pré-nasalizada.

[d<sup>h</sup>] ~ [ð] (a contraparte oclusiva desta africada dental apaga-se em início de palavra).

**w** realiza-se como [β] antes de vogais anteriores e como [w] antes de vogal não- anteriores. O seu estatuto fonêmico não parece apresentar problema, como o mostra a oposição entre **uwi** [uβi] *paca* e **ui** [uwi] ~[u i] *montanha*.

**r** de distribuição limitada, este fonema só aparece entre vogais, realizando-se como [r] ou [l]. O seu estatuto fonêmico não parece



apresentar problema, como o mostra o seguinte par mínimo: **dadahæ** *estou melhor* v. **darahæ** *está frouxo*, ou o par quase mínimo: *porco-espinho* v. **ryoa** *cachorro*.

**h** de distribuição limitada, este fonema só aparece em início de morfemas ou, nos casos de reduplicação, entre vogais (como em **hε hε** - *bravo*, **hyhyhyʔi** *macaco sp.*).

**dʒ** realiza-se como [d ʒ] antes de vogal oral anterior, como [j] antes de vogal não-anterior, e como [j] ou [ɲ] antes de vogal nasal. (SILVA, 2012, p. 24 -25).

Por sua vez, Vasconcelos (2002) e Voort (2013) afirmam que o sistema consonantal da língua Aikanã é constituído por 16 consoantes. Segundo os autores acima citados, o sistema fonológico segmental da língua indígena Aikanã e Cassupá apresenta 16 fonemas consonantais: “/p, b, t, d, k, ʔ, h, ts, tx, m, n, ñ, r, w, z, y/”.

**Quadro 2 – Quadro fonético das consoantes**

	Labial	Dental	Alvelar	Pós-alvelar & palatal	Velar	Glotal
Obstruintes surdas	p	Ts	t	(tʃ)	k	(ʔ)
Obstruintes sonoras	b	Ñ	d	(dʒ)		
Soantes	w		r			h

Fonte: Silva (2012, p. 24)

Para Vasconcelos (2002) e Voort (2013), o sistema fonológico segmental do Aikanã apresenta 16 consoantes, 6 vogais orais e 4 nasais.

Não estão incluídos neste inventário alguns sons que são claramente empréstimos da língua nacional, como a oclusiva velar sonora [g] e as fricativas [f, v, z, Z], os quais são observados na fala cuidadosa, em nomes de pessoas e de localidades ou regiões que, necessariamente figuram na fala dos Aikanã. No entanto, como é de se esperar, no discurso normal ou rápido, os

falantes quase sempre fazem a substituição de cada um dos referidos sons pelo som correspondente mais próximo em sua própria língua. Portanto, quando figurarem nos dados, tais sons estarão sendo considerados meramente como empréstimos. (VASCONCELOS, 2002, *apud* SILVA; TONDINELLI, 2019, p. 903).

Pensando, então, o inventário consonantal do Aikanã, a partir dos estudos aqui elencados, excluindo-se os alofones, obtemos as seguintes composições: (I) /b, d, j, k, m, n, p, r, s, z, ts, d<sup>h</sup>, tʃ/, segundo Silva (2012); (II) /p, b, t, d, k, ʔ, h, ts, tx, m, n, ñ, r, w, z, y/, segundo Vasconcelos (2002) e Voort (2013).

Ao traçarmos comparativa e aditivamente um “novo” sistema consonantal da língua Aikanã, obtivemos um inventário composto por 20 consoantes, a saber: (III) /p, b, t, d, j, k, ʔ, h, ts, tx, m, n, ñ, r, s, w, z, y, d<sup>h</sup>, tʃ/.

### 3.2 O sistema sonoro consonantal do Wari

Em sua “Descrição Preliminar da Fonologia do Oro Waram Xijein (Família Txapakúra)”, Couto e Oro Waram Xijein (2020) nos apresentam o seguinte inventário fonológico das consoantes do Oro Waram Xijein<sup>105</sup>:

**Quadro 3** – Quadro fonológico das consoantes do dialeto Oro Waram Xijein (Wari)

	Labial	Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Oclusivo	<b>p</b>	<b>t</b>			<b>k</b>	<b>ʔ</b>
Vibrante (trill)	<b>tʃ</b> <sup>14</sup>					
Fricativo			<b>ʃ</b>			<b>h</b>
Tepe		<b>r</b>				
Nasal	<b>m</b>	<b>n</b>		<b>ɲ</b>		
Aproximante	<b>w</b>			<b>j</b>		

**Fonte:** Couto; Oro Waram Xijein (2020, p. 350)

<sup>105</sup> Esclareça-se que, na aldeia Sagarana, onde se encontram os Cassupá do Guaporé, fala-se Oro Waram Xijein, dialeto do Wari.

Sobre o inventário fonológico das consoantes do dialeto Oro Waram Xijein (Wari), esclarecem os autores:

Em uma perspectiva metodológica e descritiva à luz de princípios de Pike (1943, 1947) descrevemos para o Oro Waram Xijein treze (13) fonemas consonantais: as oclusivas /p, t, k, ʔ/; as fricativas /h, ʃ/; as nasais /m, n, ɲ/; o tep /ɾ/ as aproximantes /w, j/ e ainda, mesmo que pouco produtivo na língua, o trill (vibrante) /tʂ/<sup>106</sup>. (COUTO; ORO WARAM XIJEIN, 2020, p. 347).

## O SISTEMA SONORO CONSONANTAL HIPOTÉTICO DOS CASSUPÁ DO GUAPORÉ

Passaremos agora à análise comparativa dos inventários consonantais das línguas Aikanã e Wari (Oro Waram Xijein), baseando-nos nos estudos apresentados nos itens 3.1 e 3.2 deste artigo.

Para tal, trazemos novamente o “novo” sistema consonantal da língua Aikanã (/p, b, t, d, j, k, ʔ, h, ts, tx, m, n, ñ, r, s, w, z, y, d<sup>h</sup>, tʃ/) e o inventário fonológico das consoantes do dialeto Oro Waram Xijein (/p, t, k, ʔ, h, ʃ, m, n, ɲ, ɾ, w, j, tʂ/).

Com o fim de auxiliar a construção do nosso hipotético sistema consonantal do Cassupá, utilizamos, das teorias de aquisição de linguagem, a cronologia da aquisição de fonemas. Inicialmente, fundimos os dois sistemas consonantais – do Aikanã e do Oro Waram Xijein – em um único sistema. Ao não considerarmos os processos de nasalização do dialeto Oro Waram Xijein, excluímos desse quadro a nasal /ñ/, resultando em:

IV) /p, b, t, d, k, ʔ, h, ʃ, ts, tx, m, n, ɲ, r, s, w, z, y, j, d<sup>h</sup>, tʃ, tʂ/

Partindo do pressuposto de que as primeiras consoantes a serem adquiridas<sup>107</sup> seriam as últimas a serem “perdidas” e as mais prováveis de

---

<sup>106</sup> Fonema “raro nas línguas no mundo” (COUTO; XIJEIN, 2020, p. 370)

<sup>107</sup> Em consonância à cronologia da aquisição de fonemas disponível na literatura.

serem adquiridas quando em contato com outra língua, de (IV), tomamos /p, b, t, d, k, h, ʃ, m, n, ɲ, r, s, z/ como sons consonantais que compoem o sistema linguístico dos Cassupá.

Como dissemos anteriormente, este estudo comparativo não objetivou segmentar o sistema sonoro consonantal das línguas Aikanã e Wari em sistema fonético ou fonológico, mas sim efetuar checagem do provável quadro consonantal, a partir das descrições já feitas pelos autores supracitados. Partindo desse pressuposto, o nosso próximo passo foi, então, pensar em alofones que constassem nos inventários apresentados em 3.1 e em 3.2. Tem-se, então: /ts/ e /tʃ/, como alofones de /t/; /d<sup>h</sup>/, como alofone de /d/, resultando em: /p, b, t, d, k, h, ʃ, ts, m, n, ɲ, r, s, z, d<sup>h</sup>, tʃ/.

Na próxima etapa dessa construção do sistema sonoro consonantal hipotético dos Cassupá, efetuamos análise comparativa entre os dois sistemas com o fim de verificar prováveis consoantes que são comuns ao Aikanã e ao Oro Waram Xijein, de onde obtivemos: /p, b, t, d, k, ʔ, h, ʃ, ts, tʃ, m, n, ɲ, r, s, w, z, d<sup>h</sup>/.

Por fim, novamente pensando em alofonia e levando o tronco linguístico Aikanã em consideração, inserimos no inventário dos Cassupá /tx/. Já em relação ao fonema (trill) bilabial vibrante apical surdo /tʂ/, levando-se em consideração a sua complexidade articulatória e a sua raridade entre as línguas do mundo, mesmo que seja possível no dialeto Oro Waram Xijein, cremos que não seria adquirido pelos Cassupá.

Após a realização de todas as etapas aqui descritas, chegamos, então, a um inventário sonoro hipotético do Cassupá composto por 19 consoantes, a saber:

V) /p, b, t, d, k, ʔ, h, ʃ, ts, tʃ, tx, m, n, ɲ, r, s, w, z, d<sup>h</sup>/

Tendo atingido o nosso objetivo – descrever as consoantes que compoem o sistema fonológico hipotético da língua indígena Cassupá – tecemos, a seguir, as nossas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou descrever, a partir de um estudo bibliográfico, as consoantes que compõem o sistema fonológico hipotético da língua da população indígena Cassupá que vive no vale do Guaporé.

A partir das investigações, identificamos que o sistema sonoro consonantal dos Cassupá apresenta muitas semelhanças com os sistemas consonantais do Aikanã e do Wari, os quais são línguas base e de contato. Esse fato justifica-se devido aos inúmeros deslocamentos do povo Cassupá, que, após terem suas terras invadidas, passaram a morar em outras regiões e a terem contatos com diferentes povos, indígenas e não indígenas, tornando-se um grupo vulnerável.

Constatamos que a maioria dos estudos sobre o povo Cassupá aborda elementos da história e da cultura do referido povo. Também constatamos que não há registros do sistema fonológico dos Cassupá do Guaporé, sendo necessária a realização deste registro sob pena de extinção da língua desse povo.

Por fim, compreendemos que os resultados da pesquisa irão contribuir, cientificamente, para o registro, a valorização e a preservação dos saberes e das identidades linguísticas e culturais do povo Cassupá, tema ainda pouco estudado nos ambientes acadêmicos do país.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rafael Ademir Oliveira de Andrade; FERNANDES, Estevão Rafael. Etnicidade e identidade em contexto urbano: os Cassupá de Porto Velho (RO). **Revista Mosaico**, v. 11, p. 101-106, 2018. Disponível em:

<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/6111/3501>. Acesso em: 5 maio 2023.

BARBOZA, José Joaci; PINHEIRO, Zairo Carlos da Silva; SILVA, Hagner Malon da Costa Silva. Índios “ressurgidos” em Rondônia: o caso dos Puruborá e Kassupá. **Revista Mutirão – Folhetim de Geografias Agrárias**

**do Sul**, v. 2, n. 3, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/mutiro/article/view/252432/0>. Acesso em: 5 maio 2023.

BORGES, Mônica Veloso. **Aspectos fonológicos e morfossintáticos do Avá- Canoeiro (Tupi-Guarani)**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas/SP, 2006.

CÂMARA JR. J. M. **Introdução às línguas indígenas brasileiras: a técnica da pesquisa**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1965.

COUTO, Fabio Pereira; XIJEIN, Marcelina Oro Waram. Descrição preliminar da fonologia do Oro Waram Xijein (Família Txapakúra). **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, 12(1), 341-372, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rbla.v12i1.35325>. Acesso em: 5 maio 2023.

CUNHA, Eliaquim Timóteo da. **Da tutela ao protagonismo: a trajetória Cassupá em Rondônia**. Mediações, Londrina, v. 22, n. 2, p. 223-276, Jul./Dez. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2004. Disponível em: [www.socioambiental.org/banco\\_imagens/pdfs/10114.pdf](http://www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/10114.pdf). Acesso em: 1º abr. 2023.

MACIEL, Márcia Nunes. **A construção de uma identidade: história oral com os Cassupá**. 2001. Monografia – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2001.

PRADO, Natália Cristine; CANGEMI, Carolina Ana. **Estudos fonéticos e fonológicos: observando fatos linguísticos**. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2021.

SILVA, Janaína Carvalho de Lima; TONDINELI, Patrícia Goulart. O comportamento das vogais na língua indígena Aikanã. **Instrumento crítico** – Revista de Estudos da Linguagem, Vilhena, v. 5, n. 5, p. 137-149, 2019.

SILVA, Maria de Fátima dos Santos da. **Dicionário de raízes da língua Aikanã**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim/RO, 2012.

SOUSA, Maria de Fátima Lima de. **Dicionário da Língua Wari' Oro Mon – Português**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim/RO, 2009.

STORTO, Luciana. **Línguas indígenas: tradição, universais e diversidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

VASCONCELOS, E. A. Sobre as listas de palavras Cayapó do sul de São José de Mossâmedes. **Revista Síntese**, v. 14, p. 405-423, 2009.

VOORT, Hein van der. Kwazá. Instituto socioambiental-ISA. **Povos Indígenas do Brasil**, 2002. Disponível em: <http://goo.gl/ZZgm7h>. Acesso em: 5 maio 2023.

# FORMAÇÃO CIDADÃ, DA SENSIBILIDADE E DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA: FUNÇÕES E GARANTIAS DO “DIREITO À LITERATURA” NO BRASIL E NA COLÔMBIA

Néstor Raúl González Gutiérrez<sup>108</sup>  
José Flávio da Paz<sup>109</sup>

## RESUMO

A literatura transforma-nos para outros mundos no Universo, mas acima de qualquer coisa nos forma frente à vida e suas adversidades. Faz-nos mais gente diante dos demais seres humanos e nos faz reconhecer partícipe de um sistema existente, mesmo antes de chegarmos aqui. Logo, seria justo considerar que temos direito a ela e ao que ela pode nos propiciar, não nos sonogando, na condição de agente de mudança social e cidadão. Nesse sentido, este capítulo visa conduzir o leitor a uma reflexão crítica que, seja no Brasil, na Colômbia ou qualquer parte deste Mundo, o direito à literatura, a ler e a escrever, devem ser premissas primordiais em todas as Nações e, garantidos a todos os cidadãos e a todas as cidadãs, indistintamente, da sua cor, etnia, religião, condição econômica e outras. Para subsidiar as nossas discussões, centremo-nos nas concepções do pesquisador brasileiro Antônio Candido e da investigadora colombiana Silvia Castrillón, por meio do ensaio *O Direito à Literatura* (1988/2011) e da obra *O direito de ler e de escrever* (2011), respectivamente. Entretanto, apoiam ainda, nas produções físicas e nos textos

---

<sup>108</sup> Pós-doutorando em Psicologia-UFLO/Argentina; Doutor em Estudos Literários-UNEMAT; Mestre em Letras-UNIMAR. Professor da Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD Colômbia. Membro dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Cultura, Identidade e Literatura de Rondônia/UNIR; Semiótica, Discurso e Linguagem-SeDLin/UNIR; e, Educação Especial, Inclusão e Diversidades-GEDiv/UNIR. E-mail: [nestor.gonzalez@unad.edu.co](mailto:nestor.gonzalez@unad.edu.co)

<sup>109</sup> Pós-doutorando em Educação-UniLogos/USA; Pós-doutorando em Psicologia-UFLO/Argentina; Pós-doutorando em Direitos Humanos, Difusos e Sociais-USAL/Espanha; Doutor em Estudos Literários-UNEMAT; Mestre em Letras-UNIMAR; Mestre em Estudos Literários-UNIR. Professor do DALV/UNIR e Professor, Pesquisador e Vice-Coordenador do PPGE/UNIR. Líder dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Cultura, Identidade e Literatura de Rondônia/UNIR; Semiótica, Discurso e Linguagem-SeDLin/UNIR; e, Educação Especial, Inclusão e Diversidades-GEDiv/UNIR. E-mail: [jfpaz@unir.br](mailto:jfpaz@unir.br)



digitais de Cosson (2014); Fernandez; Machado; Rosa (2018); Ganzarolli, Eggert-Steindel, Santos, Vieira (2012/2023); Moretti (2021/2023); Niño (2019/2023); Trelease (2004) e outros que coadunam com a ideia de que, o acesso ao livro, à literatura, a (re)escrita e ao letramento literário é demasiado importante para as sociedades. Portanto, deve ser acessível a todos. Concernente à metodologia, trata-se de uma proposta mista, pois quando aliamos os levantamentos referenciais que tratavam da temática nos formatos impressos e digitais; e, a revisão sistêmica, por ocasião da procura de elementos estatísticos, a procura por instituições que lidem com o assunto nos dois Países em observação. Decerto, espera-se contribuir com o esclarecimento da população usuária e promotora desse segmento e, na oportunidade, realizar a convocatória dos leitores, pesquisadores, docentes e familiares para um levante em prol de uma população mais consciente e responsável mutuamente consigo e com os demais seres viventes que habitam a Terra. Acreditando que, por meio desses cidadãos e cidadãs mais leitores e críticos, constituiremos Nações mais desenvolvidas e corresponsáveis com a vida humana e do Planeta.

**Palavras-chave:** Políticas públicas de leitura literária. Politização dos espaços de leitura. Leitura crítica. Formação leitora. Brasil-Colômbia.

## UMA CONVERSA INICIAL

A literatura, segundo se difundiu no Brasil, a partir das concepções do sociólogo, crítico literário e pensador brasileiro Antonio Candido (1918-2017) se constitui em um direito básico do ser humano, uma vez que contribui para a formação do sujeito, como ser humana, sua efetiva cidadania na sociedade em que atua, da sua constituição sensível e da maturação da sua consciência crítica.

A intenção desta pesquisa foi identificar e traçar um estudo comparativo por meio dos estudos da pesquisadora colombiana Silvia Castrillón apontados na obra *O direito de ler e de escrever* (2011) e inúmeras outras produções nesse sentido, uma vez que a bibliotecária entrelaça indagações acerca dos direitos à literatura, mas acrescenta elementos acerca do uso dos espaços de leitura e da escrita na sociedade, ressaltando

a importância da intervenção das ações das bibliotecas comunitárias, contribuindo nas discussões sobre o direito à literatura, a ler e a escrever naquele País.

Logo, ainda concernente a importância das bibliotecas comunitárias, a investigadora afirma e defende que

O propósito de democratizar a leitura e a escrita passa, de maneira muito importante, pelas bibliotecas comunitárias, pois nelas está a semente da apropriação social dessas ferramentas do pensamento e da ação.

Atrevo-me a afirmar que não existe instituição mais adequada para uma apropriação real da cultura escrita por parte das populações tradicionalmente excluídas, não só desta cultura, senão da maioria dos bens materiais e culturais a que poucos têm acesso.

A exclusão começa por gerar nas populações excluídas a ideia de que alguns bens culturais não lhes pertencem, que não são necessários para elas, que são supérfluos e que somente poucos têm direito a eles. O que termina por gerar um convencimento de que ler e escrever não faz sentido para elas e, portanto, não são objetos de interesse, de desejo. (CASTRILLÓN *apud* FERNANDEZ; MACHADO; ROSA, 2018, p. 6)

Uma vez percebida tais questões e, diante das evidências catastrófica que se acirram a cada nova situação nesses Países e no mundo, de maneira mais abrangente, as preocupações em promover o livro, incentivar ao hábito da leitura e da escrita, bem como, a garantia do direito ao letramento literário aos públicos infantil, juvenil e, mesmo adulto, nas premissas do professor e pesquisador Rildo Cosson se apresentam cada vez mais delicadas, quando da sua execução, isto porque esquecemos de relacionar a literatura a própria existência humana corporal, uma vez que estas se fundem numa única forma de ser e de existir. Nas suas palavras:

(...) nosso corpo é a soma de vários outros corpos. Ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo

imaginário, um corpo profissional e assim por diante. Somos a mistura de todos esses corpos, e é essa mistura que nos faz humanos. As diferenças que temos em relação aos outros devem-se à maneira como exercitamos esses diferentes corpos. Do mesmo modo que atrofiemos o corpo físico se não exercitarmos, também atrofiemos nossos outros corpos por falta de atividade.

Nesse sentido, o nosso corpo linguagem funciona de uma maneira especial. Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. (COSSON, 2010, p. 17)

Frente ao exposto, espera-se estabelecer uma discussão salutar, entre os pontos de vistas comuns e, juntos, estabelecermos novas conexões e possibilidades de leitura e estudos literários, numa perspectiva intercultural entre os escritores e pesquisadores supracitados e suas obras, igualmente, identificar e sugerir mecanismos que estabeleçam a crença da viabilidade de desenvolvimento local e global identificando alguns países e experiência infantojuvenis que incentivem o letramento literária e a cultural do seu povo.

Nesse sentido, é preciso reconhecer as iniciativas existentes nesses Países que, por vezes, militam no avanço de uma cultura letrada e literária que se fundem em prol da formação crítico-cidadã, que respeite, antes mesmo, os níveis de leitura, mas não reduza o leitor ou leitora a meros decodificadores de letras.

Como exemplos, podemos citar três produções científicas que apresentam, além dos conceitos essenciais acerca do ato de ler e da leitura, listagens de instituições e projetos de relevância: no Brasil, a saber: *Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca* (2007), das pesquisadoras Flávia Goullart Mota Garcia RosaI e Nanci Oddone, ambas da Universidade Federal da Bahia-UFBA; *A leitura no Brasil: sua história e suas instituições* (2015), da professora e pesquisadora Regina Zilberman, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS; e, *A literatura infantil*

*e juvenil na comunidade, na escola e na biblioteca pública: um relato de experiências*, resultante do projeto de extensão Borboletas da Leitura, desenvolvido pelas acadêmicas do Curso de Biblioteconomia - Gestão da Informação, da - Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAEDUDESC: Maria Emilia Ganzarolli, Gisela Eggert-Steindel, Alessa Fabíola dos Santos e Sabrina Francisca Vieira, apresentados durante o III Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, realizado nos dias 9, 10 e 11 de maio de 2012, em Porto Alegre-RS que destaca, entre muitas organizações as seguintes:

a Fundação Biblioteca Nacional; a Casa da Leitura no Rio de Janeiro; o Instituto Pró-Livro – IPL -; a Câmara Brasileira do Livro – CBL -; o Sindicato Nacional de Editoras de Livros - Snel -; a Associação Brasileira de Editores de Livros - Abrelivros -; a Academia Brasileira de Letras; a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ -; a Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil e a Associação Brasileira de Difusão do Livro – ABDL -, entre outros. (GANZAROLLI, EGGERT-STEINDEL, SANTOS; VIEIRA, 2012, p. 2)

Numa iniciativa organizacional e depois de muitas reuniões, encontros, seminários e congressos acerca das questões do livro, da leitura e da literatura, surge a lei n. 13.696 de 12 de julho de 2018 instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita, que reconheceu a leitura e a escrita como direito de todos. Igualmente, como uma estratégia permanente para promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil, sendo implementada pela União, por intermédio do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e com a participação da sociedade civil, organizações e de instituições privadas.

Dentre as diretrizes dessa Política estão incluídas, a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas;

o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito; o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP); a articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do País; e o reconhecimento das cadeias criativa, produtiva, distributiva e mediadora do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas como integrantes fundamentais e dinamizadoras da economia criativa.

Seus objetivos consistem em democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público; fomentar a formação de mediadores de leitura; valorizar a leitura por meio de campanhas, premiações e eventos culturais; desenvolver a economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao fortalecimento da economia nacional.

Na conjuntura colombiana, quando da revisão sistemática acerca da temática, entenda-se, tal revisão, segundo Moretti (2021) “como um método de pesquisa que visa reunir e analisar de forma detalhada e abrangente as obras publicadas por autores sobre um determinado assunto”, encontramos referenciais tão importantes quanto os brasileiros, a saber, o Programa Nacional de Bibliotecas Itinerantes que nasceu para mobilizar processos comunitários e ampliar a oferta de projetos de bibliotecas em áreas rurais do País, essa iniciativa e promovida pelo Ministério da Cultura e pela Biblioteca Nacional da Colômbia, como propósito de construir o tecido social e fortalecer a identidade cultural e a liderança comunitária através da promoção do hábito da leitura (NIÑO, 2009)

Há também duas grandes organizações em torno das temáticas livro, leitura e socialização da informação. Trata-se, respectivamente, da Fundalectura que constitui a seção colombiana do *International Board on Books for Young People-IBBY*, uma organização que agrega 68 seções nacionais e compõem uma rede mundial de pessoas comprometidas com o ideal de reunir crianças em torno dos livros; e, da Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas e Bibliotecas-

IFLA que representa os interesses globais dos serviços de biblioteca e informação e seus usuários. Além disso, é porta-voz dos profissionais da gestão de bibliotecas e informação. Essas instituições estão representadas em quase todos os municípios da Colômbia e, juntas, somam um acervo de mais de 365.000 exemplares de livros, atendem mais de 20.830 alunos usuários dos seus serviços comunitários e executam mais de mil projetos de incentivo e difusão da leitura e do livro. Além da capacitação constante de mediadores e formadores, objetivando se tornar, até 2025, referência na difusão *do conhecimento e de metodologias inovadoras para a promoção da leitura, escrita e oralidade*. (FUNDALECTURA, 2023).

Pesquisadores e pesquisadoras se aliam, as empreitadas em prol de um País mais letrado e envolvido que a formação do leitor, entre essas personalidades, um destaque para Silvia Castrillón, bibliotecária que colaborou com a criação da Asociación Colombiana para el Libro Infantil y Juvenil, da Fundalectura, quando fora consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO, da Organização dos Estados Americanos-OEA, Salamandra-Elba-Cádiz-Assembleia-Báltico-Secab, Centro Regional para a Promoção do Livro na América Latina e no Caribe-Cerlalc e Organização das Nações Unidas-ONU para as questões das bibliotecas públicas, promoção de leitura e escrita, além de dirigir a Asociación Colombiana de Lectura y Escritura-Asolectura.

Acrescidas a essas informações, devemos destacar ainda, as ações do Instituto Espantapájaros, fundado e dirigido pela colombiana Yolanda Reyes (1959), que busca formar leitores por meio de projetos culturais e do projeto de pesquisa intitulado de *“Leitores por vontade própria para a vida”*, criado em 2010, inicialmente trazendo a máxima de um clube de leitura na Sede de Chápatá do Instituto de Educação El Horro, na cidade de Anserma Caldas, interior da Colômbia, cujos objetivos eram compreender como se tornar ou formar uma pessoa leitora e quais os motivos para devemos incentivar e promover à leitura desde as crianças pequenas e exigir, nas escolas e em casa, que os estudantes leiam, não apenas as obrigando a

constituir tal competência e habilidade nos espaços escolares, mas em todo e qualquer ambiente, para toda a vida e por iniciativa própria.

Na concepção de Reyes (2012), pesquisadora supracitada:

Nossas crianças e jovens estão imersos em uma cultura de pressa e tumulto que os iguala a todos e os impede de se refugiar, em algum momento do dia, no profundo de si. Daí que a experiência do texto literário e o encontro com esses livros reveladores que não se leem com os olhos ou a razão, mas com o coração e o desejo, sejam hoje mais necessários do que nunca como alternativas para que essas casas interiores sejam construídas. (REYES, 2012, p.37)

Esse pensamento, adicionado ao pensamento de Cosson, quando da relação literatura e corpo, faz-nos pensar sobre uma possibilidade psicanalítica, a partir da tríade corpo-mente-espírito, na totalidade literário. Afinal, “a conexão entre corpo, mente e espírito é fundamental para o equilíbrio e a harmonia do ser humano. Quando esses três aspectos estão alinhados e em equilíbrio, experimentamos uma sensação de plenitude, bem-estar e propósito.” Talvez, essa seja a real sensação e a verdadeira intenção da leitura literária, em especial, nos dias que temos vivenciado instantes e guerras e violências mais diversas e inimagináveis. (SUA EVOLUÇÃO PESSOAL, 2023)

Ainda na Colômbia, podemos citar a obra “*Manual de leitura em voz alta*”, de Jim Trelease, excelente recurso onde relatadas experiências do autor com a promoção da contação de histórias, a leitura em voz alta e depoimentos de transformações de vidas após a experiência com a leitura. No pensamento do autor, “você pode ter muitas riquezas materiais: cofres com joias e baús de ouro. Porém mais rico do que eu você não poderá ser: tive uma mãe que leu para mim”. (TRELEASE, 2004, p. 43), constatando dessa maneira, que a formação leitora pode e deve advir dos lares e do seio familiar, independentemente do seu formato e graus de instruções dos seus membros.

Quando da pesquisa acerca das instituições preocupadas em promover a leitura, encontramos uma quantidade significativa de delas que lidam diretamente, ou criam setores específicos no seu interior, para incentivar hábitos iniciais e permanentes de leitura e envolvidas com a formação cidadã humana, como uma ferramenta de transformação social. O Grupo Telefônica ([www.fundacaotelefonicaativo.org.br/](http://www.fundacaotelefonicaativo.org.br/)) pode ser citado como um desses exemplos que, por meio da Fundação Telefônica Vivo, seja no Brasil ou na Colômbia, onde atua, além de promover as boas práticas educacionais que envolvem as questões da leiturização, da educação digital, inclusiva e antirracista entre outras temáticas no espaço escolar, apoiam projetos, capacitam, aperfeiçoam e formam mediadores de leitura e dessas temáticas coadunantes, indistintamente da da formação docente ou não.

Nesses textos-produtos encontramos ainda, algumas descrições acerca dos programas governamentais, ou não, que apontam e reforçam as nossas preocupações, uma vez que chamam a nossa atenção também para as contradições e desigualdades que as caracterizam, na condição de instituições limitadas e reduzidas a um fazer que, espera-se, seja satisfatório à demanda que carece das suas iniciativas, mas convocam outras para conduzirem seus públicos-alvo a uma formação leitora adequada e engajada com as tendências atuais da nossa sociedade.

Outrossim, consiste na junção de propostas, projetos e ações que justificam e subsidiam os motivos pelo qual a sociedade deve repensar a função da literatura na atualidade e utilizá-la de sobremaneira que preparem os cidadãos para as adversidades da vida, buscando um bem-viver, não somente para si, mas para aqueles que compõem as comunidades locais e globais, em um verdadeiro senso de corresponsabilidade, fraternidade e paz, reforçando a premissa de que o direito à Literatura torna o homem merecedor de acesso a essa forma de expressão artística. Esse direito compreende reafirmar, a liberdade de buscar, receber e difundir informações e ideias de toda natureza, sem



consideração de fronteiras, verbalmente ou por escrito, ou em forma impressa, ou artística, ou por qualquer outro processo de sua escolha.

Embora, mereça destaque as palavras de Castrillón (2011, p.78): “ter acesso a leitura não garante, de maneira absoluta, à democracia, mas não tê-lo definitivamente a impede ou pelo menos a retarda.” Isso porque, como já é do conhecimento de muitos estudiosos das ciências humanas, língua, literatura e artes, a importância da leitura não se resume à decodificação das letras e das palavras, mas se constitui em uma ferramenta indispensável de envolvimento crítico-cidadão e participativo, de interação e de (re)construção dos indivíduos nos vários momentos das suas vidas em prol de si e de uma coletividade melhor para todos e todas.

Por fim, a respeito do direito à literatura, pensado no ensaio escrito por Antonio Candido em 1988 como subsídio para uma palestra sobre direitos humanos. Recordamos e destacamos que o próprio usou a terminologia literatura como algo “da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2011, p. 174)

Logo, não seria equívoco algum chamar à baila e unirmos os pensamentos de Castrillón, Cosson, Reyes, Candido e outros numa tomada de forças que nos lançam a formação de agentes leitores, transformadores das mazelas que assolam nossas crianças e nossos jovens e, muitas vezes nos deixam sem expectativas acerca do que há de vir e no que estamos fazendo para a garantia de dias melhores, hoje e em um futuro que se apresenta casa vez mais virtual, mecânico e desumano.

## **CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS**

A literatura é a possibilidade, muitas vezes única, de promover a descobertas de um mundo novo e suas possibilidades de intervenções, incluindo, os resultados surpreendentes que advém da socialização e

compartilhamento dos testemunhos de leitores e leitoras que relatam uma mudança significativa na relação com o universo, após suas experiências como a leitura literária e as demais experiências artísticas que os constituem.

Nesse sentido, não restam dúvidas que os livros nos transportam a mundos imaginários e nos possibilitam (re)criar e promover novas realidades, (re)conhecer outras alternativas de se relacionar com as múltiplas maneiras e diferenças culturais com os autores e seus leitores, torna-se extremamente vital, uma vez que proporciona aos leitores a chance de responder à literatura e desenvolver opiniões peculiares, estimulando pensamentos mais profundos, inteligência emocional e imaginação.

Desse modo, em meio às leituras das obras *O direito à literatura* (1981) *O direito de ler e de escrever* (2011), bem como das demais referências que trazemos nesta produção, podemos perceber o quanto a literatura e o letramento literário, como direito do cidadão, são importantes e, têm formas de expressão construtiva sobre o ser humano, no reconhecimento das suas diferenças e singularidades, além de nos apontar caminhos na direção do pensamento crítico e criativo, dando-nos chances de nos reinventar frente ao mundo, em seus diferentes contextos, espaços e, sobretudo no tempo.

Desta forma, ressaltamos que, seja no Brasil, na Colômbia ou qualquer outra parte do Universo, a importância de tal prática literária educativa nos moldes escolares ou fora delas, permite-nos contatos com outras realidades e situações inusitadas que exige de nós resiliência e empatia para podermos interagir, socialmente falando, com sensibilidade, tendo como foco atingir esse conhecimento que é tão necessário quanto o científico, revalidando a função de humanização de si e com o mundo, cultivando o crescimento e desenvolvimento da personalidade e das suas habilidades sociais numa sociedade em constante mudança.

Para que isso aconteça, cabe aos educadores, mediadores e promotores da leitura todo, dar às crianças acesso a todos os tipos de

literatura, não deixando sombra de dúvidas que isso seja importante para o seu sucesso no mundo da leitura e da literatura, pois é preciso reconhecer que a leitura não é apenas valiosa para os estudos acadêmicos e o sucesso no ambiente escolar, mas também por muitas outras razões, inclusive para saber viver bem e melhor.

Assim, devemos concluir reafirmando que garantir o direito à leitura, à escrita e aos atos de ler e saber ouvir é também colaborar com as crianças pequenas, os adolescentes e aos jovens a desenvolver habilidades cognitivas críticas, uma apreciação e valorização por sua própria cultura originária e as demais outras culturas, seja de aquisição ou não, além de desenvolver inteligência emocional, senso de responsabilidade e empatia. Isso fará com que esses leitores, agora cidadãos-críticos, possam contribuir para que outros leiam e escrevam melhor, desenvolvendo sua criatividade, pois o ato de ler e o ato de escrever estão intimamente ligados. Que entendam melhor o mundo ao seu redor e a si mesmas, promovendo iniciativas que façam valer, viabilizem e garantam esse direito a si e aos demais seres humanizados e humanizadores por meio da vivência literária.

Logo, que não cessem as iniciativas que visam a democratizar o acesso aos livros, às leituras, às bibliotecas e que se fomento políticas, projetos e programas de incentivo e promoção da leitura, bem como a formação adequadas de mediadores de leitura, regentes de bibliotecas escolares, comunitárias, salas de aula qualquer espaço público de leitura e de letramento literário, de maneira que possamos reconhecer e valorizar tais organismos como preocupadas com o ato de ler, a leitura e o incremento de seu valor imagético, portanto, simbólico, frente aos desenvolvimento local sustentável e do livro como seu propulsor.

## REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

FERNANDEZ, Cida; MACHADO, Elisa; ROSA, Ester. **O Brasil que lê: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores**. São Paulo: Centro de Cultura Luiz Freire/Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias, 2018.

GANZAROLLI, Maria Emilia; EGGERT-STEINDEL, Gisela; SANTOS, Alessa Fabíola dos; VIEIRA, Sabrina Francisca. Programa de Extensão Borboletas da Leitura - A literatura infantil e juvenil na comunidade, na escola e na biblioteca pública: um relato de experiências. *In.*: **Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil** (3.: 2012: Porto Alegre, RS). – Porto Alegre: PUCRS, 2012. Disponível em: [https://editora.pucrs.br/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S6/mariaganzarolli.pdf#:~:text=Destacando%20os%20organismos%20e%20institui%C3%A7%C3%B5es%20ligadas%20ao%20livro,Difus%C3%A3o%20do%20Livro%20%E2%80%93%20ABDL%20-%2C%20entre%20outros](https://editora.pucrs.br/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S6/mariaganzarolli.pdf#:~:text=Destacando%20os%20organismos%20e%20institui%C3%A7%C3%B5es%20ligadas%20ao%20livro,Difus%C3%A3o%20do%20Livro%20%E2%80%93%20ABDL%20-%2C%20entre%20outros.). Acesso em: 11 out. 2023.

MORETTI, Isabella. Redação Científica - Revisão Sistemática: entenda o que é e como fazer. *In.*: **Via Carreira**, em 8 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://viacarreira.com/revisao-sistemica/>. Acesso em: 11 out. 2023.

NIÑO, Karina. Bibliotecas itinerantes que promovem a leitura no interior da Colômbia. *In.*: **El Campesino**, 5 agosto, 2019. Disponível em: <https://elcampesino.co/las-bibliotecas-itinerantes-que-promueven-la-lectura-en-el-campo-colombiano/>. Acesso em: 10 out. 2023.

SUA EVOLUÇÃO PESSOAL. O que é: conexão entre corpo, mente e espírito. *In.*: **Sua evolução pessoal**. Disponível em: <https://suaevolucaopessoal.com.br/glossario/o-que-e-conexao-entre-corpo-mente-e->



# MUSEU, PATRIMÔNIO CULTURAL E MEMÓRIA NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA: UM ESTUDO DA OBRA “HISTÓRIAS, MISTÉRIOS E CONQUISTAS”, DE AUTORIA DE CLÁUDIO FURLANETTO

Rosivaldo da Costa Marques<sup>110</sup>

Auxiliadora dos Santos Pinto<sup>111</sup>

## RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma análise da obra *Histórias, mistérios e conquistas*, publicada em 2018, de autoria de Claudio Giuseppe Furlanetto, a qual registra história da implantação do Museu Histórico Municipal de Guajará-Mirim-RO, destacando a importância do referido Museu para a constituição do patrimônio histórico cultural da fronteira Brasil/Bolívia. Além disso, mostra-se a importância do trabalho de Cláudio Giuseppe Furlanetto para a preservação da história, da memória e das identidades culturais dos povos que viveram/vivem na fronteira Brasil/Bolívia. A pesquisa, de natureza bibliográfica e com a abordagem qualitativa foi desenvolvida no período de dezembro de 2021 a julho de 2022, tendo-se como base teórica os estudos de: Loureiro (2014), Halbwachs (2003), Carlan (2008), Beltrão e Caroso (2007), Gil (2002) e outros. Os dados da pesquisa foram coletados e analisados a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Literária e dos Estudos Culturais. Os resultados mostraram que a história do Museu Histórico de

---

<sup>110</sup> Autor. Graduado em Letras Português- Língua Portuguesa (Licenciatura)- Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, *Campus* Jorge Vassilakis de Guajará-Mirim/RO. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “Literatura, Língua(tens) e Memórias das/nas Fronteiras Amazônicas - GEPELLIM.

<sup>111</sup> Co-autora. Doutora em Letras- Literaturas de Língua Portuguesa, pelo IBILCE/UNESP/SJRP. Mestre em Linguística, pela UNIR/Câmpus de Guajará-Mirim. Especialista em Educação Superior, pela UNIR/Câmpus de Guajará-Mirim, Graduada em Letras, pela UNIR/Câmpus de Guajará-Mirim. Professora Associada I, lotada no Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem do Câmpus Jorge Vassilakis de Guajará-Mirim, da Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “Literatura, Língua(tens) e Memórias das/nas Fronteiras Amazônicas - GEPELLIM.

Guajará-Mirim está indissociavelmente atrelada à história das cidades gêmeas Guajará-Mirim/Rondônia-Brasil e Guayaramerín/Beni-Bolívia, contribuindo, para a preservação da História, da Memória e do Patrimônio Cultural do município de Guajará-Mirim/RO.

**Palavras-chave:** Literatura amazônica. Patrimônio Histórico Cultural. Memória. Museu. Cláudio Furlanetto.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa que se insere no eixo temático da Literatura regional/amazônica e apresenta resultados de uma análise da obra “Histórias, mistérios e conquistas”, de autoria de Claudio Giuseppe Furlanetto, destacando-se aspectos históricos, socioeconômicos e culturais do processo de formação do museu histórico municipal, no município de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil-Bolívia. Trata-se de uma obra produzida a partir de estudos, pesquisas e reconstituição e registro das memórias do escritor franco-brasileiro que implantou um Museu Histórico nos confins da Amazônia.

O estudo foi norteado pela seguinte problematização: de que forma ocorreu o processo formação do museu histórico municipal de Guajará-Mirim, na fronteira Brasil-Bolívia?

Para responder à questão de estudo, partimos da seguinte proposição: a história do Museu Histórico de Guajará-Mirim está indissociavelmente atrelada à história das cidades gêmeas Guajará-Mirim/Rondônia-Brasil e Guayaramerín/Beni-Bolívia, contribuindo, para a preservação da História, da Memória e do Patrimônio Cultural do município de Guajará-Mirim/RO.

O objetivo geral da pesquisa foi destacar, na obra “Histórias, mistérios e conquistas”, aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais do processo de formação do Museu Histórico Municipal de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil-Bolívia.

Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) investigar como se deu o processo de formação do Museu Histórico Municipal de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil/Bolívia; b) verificar de que forma o Museu Histórico Municipal contribui para a preservação da História, da Memória e da Cultura dos povos que viveram e vivem no município de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil-Bolívia; c) refletir sobre a importância do Museu Histórico Municipal para a preservação da História, da Memória e do Patrimônio Cultural do município de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil-Bolívia.

No campo pessoal, o estudo do tema justifica-se porque durante os estudos da disciplina Literatura Regional/Amazônica tive contato, através das obras literárias e dos documentários e textos estudados na disciplina, com a história e a memória do processo de formação da Amazônia rondoniense, o que despertou o meu interesse pelo estudo deste tema. Posteriormente, o contato com o Patrimônio Histórico Cultural do espaço fronteiro despertou meu interesse em investigar a história do processo de formação do Museu Histórico de Guajará-Mirim/RO.

Nos campos científico e social, a pesquisa é relevante porque contribuirá para a reconstituição e registro da história do processo de formação e implantação do Museu Histórico Municipal de Guajará-Mirim/RO, tema ainda pouco estudado na academia.

A pesquisa, do tipo bibliográfica, com abordagem qualitativa, foi desenvolvida no período de dezembro de 2021 a julho de 2022, com a utilização do método analítico e foi fundamentada pelos estudos Loureiro (2014); Halbwachs (2003); Carlan (2008); Beltrão e Caroso (2007) e outros.

O trabalho foi estruturado da seguinte forma: resumo em Língua Portuguesa; introdução e desenvolvimento (que é composto por três partes); Em seguida, apresentamos, também, as considerações finais e as referências utilizadas em nossa pesquisa. Por fim, pretendemos com a nossa pesquisa, contribuir para os estudos que objetivam preservar o museu, o patrimônio cultural e as memórias no contexto acadêmico e social.



## MUSEU COMO ESPAÇO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL

No artigo intitulado “Os museus e o patrimônio histórico: uma relação complexa”, Carlan (2008) apresenta conceitos sobre o termo Museu, destacando a importância da memória e dos valores estéticos, simbólicos e históricos de cada época para a constituição do patrimônio histórico material e imaterial de cada sociedade. Segundo o autor:

O termo *museu*, originário do grego *mouſeion*, Templo das Musas, filhas de Zeus com Mnemosine, a memória. Local onde abrigava os mais variados ramos das artes e ciências. Sofreu uma severa evolução desde os gabinetes de curiosidades dos séculos XV – XVI, até o século XXI, como o “guardião” da cultura material. Essa cultura material, diretamente associada ao Patrimônio Histórico, nos relata não apenas objetos produzidos pela inteligência humana, mas partes importantes do seu cotidiano (CARLAN, 2008, p. 75).

Neste sentido, podemos pensar no museu como um espaço no qual o passado se faz presente porque a memória é viva. As memórias evocam informações do passado ao mesmo tempo em que possibilita a sua conservação e atualização através de novas pesquisas. Ainda segundo Carlan (2008, p. 82), “[...] o museu é responsável pela produção do conhecimento e a convergência dos saberes científicos. Não basta guardar o objeto. Sem uma pesquisa permanente, a instituição fica subestimada a um centro de lazer e turismo”. Logo, o museu é, também, um espaço em que o seu público pode obter informações sobre a construção do conhecimento a partir das novas pesquisas sobre o nosso processo sócio-histórico

Sobre a memória, Nora (2008) assinala que:

Os lugares da memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. É a desritualização de

nosso mundo que faz aparecer a noção. O que secreta, veste, estabelece, constrói, decreta, mantém pelo artifício e pela vontade uma coletividade fundamentalmente envolvida em sua transformação e sua renovação. [...] os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais (NORA, 1993, p. 12 - 13).

Neste sentido, ao refletirmos sobre os espaços de memórias, compreendemos que os objetos e registros que compõem o acervo de um museu são fontes históricas e memoráticas de valor inestimável para as sociedades, porque eles são elementos que se relacionam ao sentimento de pertença dos seres humanos.

No artigo intitulado “A presença da mulher nos seringais da Amazônia e as representações em jornais expostos no museu municipal de Guajará-Mirim/RO”, Alves *et al.* (2019), discutem sobre a concepção de museu como lugar de história e de memória, afirmando que:

Na atualidade, esses lugares guardam, também, artefatos e fragmentos da “história da humanidade”, pois mostram diferentes povos, suas práticas e saberes, tornando-se um espaço importante para a preservação das memórias, das representações sociais e identitárias dos povos, não só de forma coletiva, mas, sobretudo, de forma individual (ALVES *et al.*, 2019, p. 18).

Sobre as afirmações a autora, podemos inferir que o museu é uma instituição de valor inestimável para a humanidade, visto que ele é um espaço onde são conservados objetos e registros de valor histórico os quais são apresentados ao público, contribuindo, assim, para a valorização da história e da memória e do patrimônio cultural de diferentes povos e sociedades.

Para maior compreensão da interrelação entre o museu e o patrimônio histórico cultural, é importante apresentar o conceito de patrimônio cultural. Nesse sentido, no artigo, “Patrimônio cultural e a

institucionalização da memória coletiva no Brasil” o pesquisador Magno Vasconcelos Pereira Junior (2016) pontua que:

[...] pode-se definir o patrimônio cultural como o conjunto de manifestações ou objetos nascidos pela produção humana que uma sociedade recebeu como herança histórica e que constituem elementos significativos de sua identidade como povo. Tais manifestações ou objetos constituem testemunhos importantes do progresso da civilização e exercem uma função modelo ou referencial para toda a sociedade; daí sua consideração como bens culturais. (VASCONCELOS P. JUNIOR, 2016, p. 3).

Assim, podemos afirmar que valorizar o patrimônio cultural, sendo ele material ou imaterial, é valorizar todo um conjunto de elementos culturais que constituem as identidades dos diferentes grupos sociais, dentre os quais podemos citar: os registros de datas festivas, de personalidades históricas e folclóricas, da culinária local, dos pontos turísticos, dos artesanatos, de elementos da fauna e da flora, dentre outros.

Por sua vez, Jane Felipe Beltrão e Carlos Caroso (2007), no artigo “*Patrimônio, linguagens e memória social: problemas, estudos e visões no campo da Antropologia*”, discutem sobre o tema Patrimônio, destacando que:

O Patrimônio enquanto tema, na Antropologia, é candente, especialmente porque proporciona o conhecimento de linguagens diferenciadas e remete à memória social, através da qual se constroem e se reconstroem as identidades de grupos, de sociedades, de nações e de povos (BELTRÃO; CAROSO, 2007, p. 41).

Sobre a afirmação dos autores, podemos inferir que o conceito de patrimônio não está apenas relacionado ao que foi produzido e deve ser preservado pelas sociedades, mas, também, pelo conhecimento e reconhecimento dos valores das diferentes culturas, através das memórias e de suas múltiplas linguagens, as quais contribuem, de forma significativa, para a constituição de seus patrimônios culturais. No

contexto das fronteiras, alguns destes elementos se hibridizam a partir dos contatos e das interações sociais.

Corroborando as ideias de Beltrão e Caroso (2007), Lucília de Almeida Neves Delgado (2003), ao discutir sobre tempo, memória e identidades, afirma que:

São os homens que constroem suas visões e representações das diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram sua própria história. As análises sobre o passado estão sempre influenciadas pela marca da temporalidade. [...] Tempo, memória, espaço e história caminham juntos. Inúmeras vezes, através de uma relação tensa de busca de apropriação e reconstrução da memória pela história (DELGADO, 2003, p. 10).

Assim sendo, podemos pensar o homem como sujeito histórico-cultural, produto do meio ou do espaço no qual ele habita e para o qual a cultura é a representação de sua realidade temporal e a memória a representação de seu passado. Logo, não existe homem sem cultura, pois a cultura é o seu principal elemento estrutural, imprescindível para o seu processo de formação.

No artigo “Antropologia e patrimônio cultural no Brasil”, os antropólogos Manuel Ferreira Lima Filho e Regina Maria do Rego Monteiro de Abreu discutem sobre o conceito de patrimônio cultural, afirmando que:

O patrimônio seria, portanto, o lugar em que agentes estatais especialmente treinados coletariam fragmentos de tradições culturais diversas para reuni-los num conjunto artificialmente criado voltado para representar a ideia de uma totalidade cultural artificialmente criada expressa pela ideia de nação (2007, p. 23).

Dessa forma, o patrimônio é, também, um bem cultural que deve ser preservado, porque ele faz referência direta à memória e à identidade dos grupos sociais. Os objetos expressam sentidos, e todas as práticas culturais dependem dos sentidos. Nesse sentido, destacamos que existem

alguns mecanismos que buscam dar proteção ao patrimônio cultural como é o caso do tombamento e o registro, sendo o primeiro para garantir a proteção dos bens materiais e o segundo para proteger os bens imateriais.

## O AUTOR E A OBRA

Neste capítulo, apresentamos o escritor Cláudio Giuseppe Furlanetto e a sua obra intitulada *Histórias, Mistérios e Conquistas*, destacando-se as principais características da referida obra e a sua importância para o município de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil/Bolívia.

### QUEM É O ESCRITOR CLAUDIO GIUSEPPE FURLANETTO?

O franco-brasileiro Claudio Giuseppe Furlanetto nasceu em 17/02/1933, na cidade de Saussignac Dordogner, na França. Era filho de agricultores italianos e migrou para o Brasil no ano de 1953.

No Brasil, residiu nas cidades: São Paulo/SP, Cuiabá/MT, Campo Grande/MS, Vila Bela da Santíssima Trindade/MT e em Guajará-Mirim/RO.

Ele chegou no atual estado de Rondônia no ano de 1957, entre idas e vindas, tendo fixado residência, definitivamente, no município de Guajará-Mirim, no mesmo ano. No ano de 1978, casou-se oficialmente com a Sra. Maria Reineria Faifer, com a qual convivia desde 1961, ela tinha dois filhos (Rubens Coelho Faifer e Camelo Furlanetto – falecido em 2019) teve mais cinco filhos, duas do primeiro casamento com Joana durante o período em que residiu em Vila Bela da Santíssima Trindade (MT) (Cristina e Kátia) e três filhos com Dona Maria Faifer (Frederico, Felipe e Cristiane)

Dentre as profissões exercidas na França, destacamos: marcenaria talhada, construção de casas e chalés e beneficiamento de madeira.

Ao chegar no Brasil, exerceu as seguintes profissões: tradutor de francês, taxidermia (serpentes, jacarés, borboletas, insetos, aves, bichos de

pelos curtos e longos – macacos, onça, quati, tamanduá, etc.), trabalhos artesanais (souvenirs), trabalhos arqueológicos nas áreas paleontologia e artefatos indígenas, manutenção de peças e material empalhados, criador de peixes ornamentais (Guppy, Espadas, Kinguio, Acara-Bandeira, Platy e Molinésia) e professor de francês (tradução e pronúncia) nas cidades brasileiras de São Paulo/SP, Campo Grande/MS e Guajará-Mirim/RO, e sua cidade vizinha Guayaramérin, Beni/Bolívia.

Cláudio Furlanetto é autodidata em diversas atividades, como: taxidermista, naturalista, pesquisador e museólogo. Ele foi o fundador e o primeiro diretor do Museu Histórico Municipal de Guajará-Mirim/RO, função que exerceu por mais de 35 anos. Por suas contribuições sociais e culturais ao município de Guajará-Mirim/RO e ao estado de Rondônia. Recebeu inúmeras homenagens, dentre elas, destacamos: Assembleia Legislativa de Rondônia – (sem data) - Agradecimentos por serviços prestados ao Estado de Rondônia; Comemoração dos 10 anos da ALE/RO (1992); Câmara Municipal de Guajará-Mirim/RO - Título de Cidadão Guajaramirense (1995); - Reconhecimento pela dedicação do trabalho realizado em benefício do Museu Histórico Municipal de Guajará-Mirim/RO (2005); Honra ao Mérito pelos relevantes serviços prestados em prol da comunidade (2009); Ordem do Mérito Marechal Rondon - Palácio do Governo do Estado de Rondônia - Grau de Cavaleiro (2012); Título de Mestre Tradicional de Guajará-Mirim na categoria de Mestre de Ofício: Taxidermia - Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Turismo de Guajará-Mirim/RO (2016); Menção Honrosa pelo lançamento da obra “Histórias, Mistérios e Conquistas” - Universidade Federal de Rondônia - UNIR (2018); Honra ao Mérito de reconhecimento e gratidão pela contribuição à cultura dessas paragens do poente - Academia Guajaramirense de Letras- AGL (2019).

## CARACTERIZAÇÃO DA OBRA *HISTÓRIAS, MISTÉRIOS E CONQUISTAS*

A obra *Histórias, mistérios e conquistas* foi publicada no ano de 2018, pela Appris editora. Ela é dividida em sete capítulos e foram impressos mil (1.000) exemplares.

**Figura 1** – Capa da obra. Caracterização da obra *Histórias, mistérios e conquistas*



Fonte: <https://editoraappris.com.br>

Nas palavras do autor, na apresentação da obra: “A pretensão com esta literatura é a de registrar tudo o que fiz e como fiz, acho que alguém pode fazer coisas muito parecidas, mas igual a esta, jamais [...]” (FURLANETTO, 2018). Com esta afirmação, o autor faz um prenúncio dos desafios enfrentados em sua trajetória de vida, desde a viagem da França para o Brasil e de sua chegada ao Brasil até os dias atuais. Nesse sentido, a história da implantação do Museu se confunde com a história de vida do autor na Amazônia rondoniense.

Discutindo sobre a Literatura amazônica no ensaio *Mundamazônico: do local ao global* (2014), João de Jesus Paes Loureiro assevera que:

O amazônico da estética amazônica não é propriamente a forma: o amazônico da estética amazônica é aquilo que emerge dessa forma, é aquilo que emerge do vitral, é o ethos amazônico, é uma forma de “amazonicidade” que emerge da obra e que você percebe mais como modo de sentir do que propriamente como modo de uma demonstração racional (LOUREIRO, 2014, p. 33).

Sobre o que afirma o autor, podemos inferir que compreender o processo de criação da literatura amazônica e suas representações é uma atividade complexa, visto que, o espaço amazônico é constituído por símbolos e elementos que emergem do imaginário social.

Quanto ao trabalho e à dedicação de Cláudio Furlanetto ao Museu Histórico Municipal de Guajará-Mirim, destacamos a fala da Professora e Historiadora Yêdda Borzacov, a qual no prefácio da obra destaca:

Nos anos de convivência no trabalho, compartilhamos a paixão comum – o gosto pela História e Cultura de Rondônia, sobretudo, sobretudo o sentimento de valorização e preservação dos Museus -, testemunhos vivos da nossa memória, cuja presença física materializa momentos, fatos, conquistas, expressões de sentimentos de épocas passadas que nos fazem reviver o esforço criativo do homem (BORZACOV, 2005, p. 11).



Dessa forma, a obra em destaque traz importantes contribuições para a Historiografia regional, pois registra a trajetória e a luta de Claudio Giuseppe Furlaneto no processo de implantação e funcionamento do Museu Histórico Municipal de Guajará-Mirim/RO, do qual foi diretor por mais de 35 anos.

## **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

Neste tópico, apresentamos os resultados da análise da obra “História Mistérios e Conquistas”, destacando-se: aspectos históricos, socioeconômicos e culturais do processo de formação e funcionamento do Museu Histórico de Municipal de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil/Bolívia.

### **ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOECONÔMICOS DA FUNDAÇÃO DO MUSEU HISTÓRICO MUNICIPAL DE GUAJARÁ-MIRIM/RO**

De acordo com Alves *et. al.* (2019, p. 20): “A história do Museu Histórico de Guajará-Mirim está indissociavelmente atrelada à história da cidade gêmea Guajará-Mirim/RO, que faz fronteira com Guayaramerin/Beni- Bolívia”. Nesse sentido, para compreender a importância do referido museu no contexto sócio-histórico e cultural do município de Guajará-Mirim, na fronteira Brasil/Bolívia, é necessário conhecer a história e a luta daqueles cidadãos que valorizavam a História, a Memória e a Cultura dos povos que participaram do processo de formação e povoamento do município de Guajará-Mirim/RO.

O Museu Histórico Municipal de Guajará Mirim/RO foi fundado por Cláudio Giuseppe Furlanetto e pelo esforço de um grupo de pessoas, dentre elas a Secretária Anely Câmara Badra e o Prefeito Bader Massud Jorge Badra. Sobre esta informação, Furlanetto (2018) assinala que:

Certo dia apareceu em minha casa o Sr. Prefeito da cidade de Guajará-Mirim com uma de suas secretárias, veio fazer-me uma proposta, querendo saber se eu poderia montar um museu na

cidade. À primeira vista agradou-me demais porque era uma proposta maravilhosa, desse projeto eu gostaria de participar de qualquer maneira, fui logo perguntando em que lugar seria instalado, construído ou montado e falaram que seria onde funcionava a antiga estação da Estrada de Ferro Madeira Mamoré – passou um filme na minha cabeça, a estação foi o primeiro lugar onde havia chegado há muitos anos [...] (FURLANETTO, 2018, p. 115).

A partir deste registro e também das conversas informais que mantivemos com o autor e com produtores culturais locais, podemos afirmar que Cláudio Furlanetto foi a pessoa indicada para realizar o projeto de formação do Museu Histórico Municipal de Guajará-Mirim, porque ele tinha a confiança de alguns membros da sociedade e da administração do município, dentre os quais podemos citar: Anely Câmara Bradra, Bader Massud Jorge Badra, Dom Geraldo Verdier e outros.

Sobre as primeiras ações do projeto de formação do Museu, no final da década de 1970, Furlanetto (2018) pontua que:

Logo em seguida a viatura da Secretaria Municipal de Cultura veio pegar-me em casa para verificar o local, ficamos a manhã inteira vendo o prédio, avaliando as condições, as possibilidades de utilização de cada espaço físico, conversamos, também, sobre alguns ajustes que seriam necessários nos ambientes, e na minha cabeça já começava a vislumbrar os primeiros passos do projeto que aquilo seria algo bonito, um sonho de fazê-lo o melhor de todo o estado. (FURLANETTO, 2018, p. 116).

Logo, podemos inferir que, no final da década de 1970, já existia uma consciência sobre a importância da criação de um museu para a preservação história, da memória e do patrimônio material e imaterial por parte de membros da administração local e de outras personalidades da sociedade. É importante mencionar que o município de Guajará-Mirim, localizado na fronteira Brasil/Bolívia era um dos principais pontos estratégicos do atual estado de Rondônia, devido à existência da Estrada

de Ferro Madeira Mamoré - EFMM, e da existência de diversos povos e culturas na região.

Vale ressaltar que o processo de cedência do prédio da antiga estação da EFMM para a estruturação do Museu ocorreu por sugestão da Secretária de Administração Municipal da época, Sra. Anely Câmara Badra ao Prefeito, Sr. Bader Massud Jorge Badra, pois, naquela época, o prédio que outrora fora ocupado pelo Departamento de Polícia Federal, estava em situação de abandono.

O espaço físico que destinavam para o museu, na primeira análise que realizei, era ideal para instalação inicial, um dos motivos é que se tratava de uma construção de época, no tempo em que a Estrada de Ferro Madeira Mamoré funcionava, portanto fazia parte da história da região [...]. A prefeitura fez requisição solicitando o prédio para que fosse iniciado o projeto de reforma [...] Era o final de 1970, o imóvel encontrava-se em péssimo estado de conservação. [...] Em abril de 1980 apresentei um projeto de como deveria ser o novo museu, as renovações e alterações necessárias que contemplariam as expectativas, conforme os levantamentos feitos até aquele momento (FURLANETTO, 2018, p. 116).

Dessa forma, o prédio foi cedido para a implantação do Museu Histórico Municipal de Guajará-Mirim/RO. Na ocasião, Claudio Giuseppe Furnaletto ficou muito entusiasmado e considerou que o espaço era ideal por ser um prédio histórico, localizado nas proximidades da fronteira.

Sobre o processo de custeio do empreendimento, Furlanetto (2018) afirma que:

A prefeitura fez requisição solicitando o prédio para que fosse iniciado o projeto de reforma naquele mesmo instante. Era o final da década de 1970, o imóvel encontrava-se em péssimo estado de conservação. A Secretaria Municipal de Cultura organizou uma equipe de profissionais (pedreiros, serventes e carpinteiros) e toda a parte administrativa dos serviços ficou sob minha responsabilidade até a finalização dos trabalhos. A duração dessa

obra de recuperação e reforma do prédio durou cerca de seis meses, ficou bonito e muito bem pintado (FURLANETO, 2018, p. 116).

Assim, é necessário enfatizar que, no período em que o Museu foi criado, a Prefeitura Municipal de Guajará-Mirim foi a responsável pelo custeio das despesas da revitalização da área e da reforma do prédio, pela contratação do Sr. Claudio Giuseppe Furnaletto e pelo custeio das viagens para a realização da coleta e catalogação do acervo do referido Museu. Além disso, a Prefeitura também destinou um grupo de pessoas para auxiliar o Sr. Claudio Giuseppe Furlanetto nas viagens para as coletas. Após a implantação do Museu, a Prefeitura também ficou responsável pela manutenção do referido patrimônio.

Quanto às coletas das amostras, elas foram feitas pelo Sr. Claudio Giuseppe Furnaletto e sua equipe, durante três meses de pesquisa, no Vale do Guaporé e Mamoré e comunidades bolivianas. Essas coletas também foram realizadas em várias comunidades indígenas, quilombolas, fazendas e outras. Segundo o autor, a procura do material foi uma empreitada desafiadora: a Prefeitura forneceu barco e canoa, combustível, alimentação, medicamentos e materiais de primeiros socorros, ferramentas específicas para o trabalho e uma equipe de trabalho constituída por quatro auxiliares (um piloto, um caçador, um cozinheiro e um segurança).

O trabalho que recebi, além de difícil era também bastante delicado, ia revirar coisas e lugares e, portanto, precisaria de autorização, ajuda e da compreensão do pessoal de cada localidade visitada para a devida exploração. Para isso trazia comigo as credenciais das autoridades de Guajará-Mirim: do prefeito, do comandante do Exército brasileiro e da Marinha portuária, eram recomendações para que qualquer morador da beira do rio me fornecesse ajuda – o município tinha sob sua jurisdição todo o Vale do Guaporé, Costa Marques e todas as comunidades circunvizinhas (FURLANETTO, 2018, p. 118).

Com base na leitura do fragmento acima, podemos inferir que Furlanetto relata, com riqueza de detalhes, o percurso da expedição que fizera para a coleta dos materiais, destacando que as coletas foram feitas, principalmente, nas seguintes localidades: no vilarejo Santo Antônio, no Vale do Guaporé; na Fazenda Monte Castelo, na aldeia dos indígenas Tapuri; na Fazenda Pau D'elho; na Fazenda Vai quem quer; na localidade Bacabalzinho, na localidade Limeira; no Forte Príncipe da Beira e na localidade Arara. O autor também pontua que:

O serviço para o qual me propus a realizar estava pronto para a sua etapa inicial, e no dia 5 de outubro atraquei no porto com toda a minha equipe [...]. De imediato foi destinado um caminhão para transportar os objetos até a antiga estação de trem, local onde seria instalado o museu [...]. O trabalho de catalogação necessitou de um ano inteiro, pois cada peça deveria ser minuciosamente estudada e classificada pelas nomenclaturas científica e popular [...]. Cada peça recebia um condicionamento diferenciado de higienização para o seu manuseio e limpeza, pois era necessário destacar suas principais características e beleza, tinha de valorizar o trabalho do artesão e da natureza[...] (FURLANETTO, 2018, p. 133).

A catalogação inicial foi feita pelo próprio Claudio Giuseppe Furnaletto e, na medida em que o material era identificado, conforme a origem de onde fora extraído, a Universidade Federal de Rondônia também contribuiu na catalogação das peças. Das visitas realizadas no Museu, 45% dos visitantes eram provenientes de outras cidades.

Sobre os detalhes da inauguração do Museu Municipal de Guajará-Mirim, o autor acrescenta que:

Em 22 de dezembro de 1980 foi o grande dia, fizemos a abertura da primeira sala. Contamos naquela ocasião com importantíssimas autoridades, como: o governador do Estado, o coronel Jorge Teixeira de Oliveira, que veio juntamente com todo o seu secretariado prestigiar o evento; também estavam presentes o prefeito municipal e os seus secretários; o bispo D. Geraldo

Verdier da Diocese de Guajará-Mirim também marcou presença naquele dia; muitas pessoas estavam presentes naquele acontecimento e seria impossível colocar todos aqui, mas tenho de registrar as pessoas que foram meu baluarte de sustentação para que pudesse realizar tudo isso, minha esposa e meus filhos fizeram parte das festividades e comemoraram comigo naquele dia tão importante, onde recebi muitos agradecimentos de todos em nome do importante trabalho que desenvolvi. Fiquei muito comovido com tudo aquilo, e naquele instante percebi a grande responsabilidade que eu tinha com aquele museu e principalmente com todos daquela comunidade (FURNALETTO 2018, p. 134-135).

Logo, o Museu Histórico Municipal de Guajará-Mirim/RO foi inaugurado em 22 de dezembro de 1980, contribuindo para a preservação da história e memória do município de Guajará-Mirim e região. Sua relevância no campo da pesquisa sobre processo de formação social, histórica, memorática e cultural da nossa sociedade guajaramirense é imensurável.

Discutindo sobre os acontecimentos da vida em sociedade, Delgado (2003) assinala: “Os acontecimentos da vida em comunidade, e mesmo das experiências mais solitárias da vida humana [...], são estímulos para o afloramento de lembranças e reminiscências, que constituem o estofado do tempo da memória [...]” (DELGADO, 2003, p. 19). Assim, a obra “História, Mistérios e Conquistas”, possibilita ao leitor, a partir da reconstituição e registro das memórias de Cláudio Furlanetto, a história da formação do Museu Histórico Municipal de Guajará-Mirim/RO e, ao mesmo tempo, registra a trajetória de Cláudio Furlanetto na Amazônia rondoniense.

## ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DA FUNDAÇÃO E DO FUNCIONAMENTO DO MUSEU HISTÓRICO MUNICIPAL DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

Neste tópico discutiremos sobre os aspectos socioculturais da fundação do Museu Histórico Municipal e suas implicações para a sociedade de Guajará-Mirim/RO. Nas palavras de Furlanetto (2018) o museu:

[...] tornou-se um ponto de referência de visitas na cidade para as pessoas que moravam e passavam por Guajará-Mirim, estrangeiros e brasileiros, que por aqui passaram e passam até hoje. Fui nomeado diretor e conservador desde sua abertura, há mais de 30 anos, o museu teve a oportunidade de receber ilustres pessoas, como presidente, governadores, ministros, embaixadores de vários países do mundo e muitas outras autoridades que recebi com carinho e dedicação, do mais rico ao mais pobre, e estudantes de vários países que vinham mais para pesquisar e fazer seus estudos no pequeno museu que eu havia feito senti-me realizado e muito contente de poder deixar algo importante da minha vida para as pessoa (FURLANETTO, 2018, p. 145).

Desse modo, podemos inferir as memórias do referido autor contribuem de forma significativa para a preservação da história, de memória e das identidades culturais de Guajará-Mirim (RO), ao mesmo tempo em que o seu trabalho frente à formação do Museu Municipal tornou-se um grande atrativo que despertou o interesse de pesquisadores e fomentou o turismo na fronteira Brasil/Bolívia.

Refletindo sobre a memória individual e coletiva, Halbwachs (1990) afirma que:

[...] a memória individual, enquanto se opõe a memória coletiva, é uma condição necessária e suficiente do ato de lembrar e do reconhecimento das lembra? De modo algum. Porque, se essa primeira lembrança, foi suprimida, se não nos é mais possível

encontrá-la, é porque, deste muito tempo, não fazíamos mais parte do grupo em cuja memória ela se conservava. Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com as suas memórias e que haja bastante ponto de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possam ser reconstruídas sobre um fundamento comum (HALBWACHS, 1990, p. 34).

Quanto à importância do Museu como um patrimônio histórico-cultural da fronteira Brasil-Bolívia, podemos inferir que ele é importante porque conserva a memória, a cultura e a identidade dos povos que viveram e vivem nesta região fronteira. Nossa cultura e identidade estão impregnadas nos objetos e artefatos que compõem o acervo do Museu, portanto, o Museu é um patrimônio histórico importante porque ele nos conecta com o passado, com o presente e com o futuro.

Percebendo a falta de objetos e registros para a exposição no Museu Municipal de Guajará-Mirim, Furlanetto (2018). Pontua que:

[...] eu ainda tinha duas salas vazias no museu que precisava ser ocupada, para isso tive de me mexer, e no ano de 1983 organizei mais uma expedição ao Vale do Guaporé. Desta vez a prefeitura alugou um baco com mais conforto e o grande objetivo agora seria de uma grande ousadia e tanto, nessa viagem eu deveria encontrar um Jacaré-açu de pelo menos quatro metros de comprimento para ser empalhado.

O Museu Histórico Municipal de Guajará-Mirim, como todo museu tem seu papel social e educacional muito importante, uma vez que oferece ao público uma visão bem clara da cultura e do Patrimônio Histórico. Infelizmente, no estado de Rondônia há poucos museus, e este é um fato lamentável, pois os museus conservam a memória, a cultura e a identidade dos povos que viveram e vivem nesta região fronteira.

Vale ressaltar que, ao longo dos anos, com as mudanças no poder executivo municipal, o Museu foi perdendo o apoio financeiro para a sua



manutenção, sendo, praticamente, mantido com o esforço e os recursos financeiros de seu fundador, Sr. Claudio Giuseppe Furlanetto.

Na década de 1990, foi desenvolvido o projeto “Amigos do Museu” o qual passou a ser mantido em parceria com a UNIR, Câmpus Jorge Vassilakis de Guajará-Mirim (RO). O projeto foi coordenado pelo Prof. Dr. Fábio Robson Casara Cavalcante, do Curso de Ciências da Administração, o qual, em entrevista publicada na obra, afirmou:

O museu histórico de Guajará-Mirim, desde a sua fundação, vem sendo mantido de forma digna de elogios, pelo próprio Diretor, o Sr. Claudio, que realizou de forma artesanal a catalogação e o registro, sem apoio ou recursos apropriados, e hoje vemos algumas peças, que por não ter o adequado processo de manutenção, controle da unidade, temperatura, estão se deteriorando; mesmo assim, a Universidade está desenvolvendo atividades de museologia, com base no acervo lá existente. [...] No âmbito turístico, o museu municipal vem ser hoje a única fonte de registro de visitantes com a qual podemos trabalhar, para fazermos uma análise das pessoas que visitam Guajará-Mirim. Desde 1980 esse é o único banco de dados que temos para traçar um perfil do fluxo turístico do município. Dada à importância do museu, hoje nós (universidade) juntamente com algumas pessoas da sociedade local, estamos criando uma associação denominada Amigos do Museu, para podemos contribuir com projetos que visem uma reforma e trabalhos voltados para a conservação do acervo que lá se encontra [...]. A associação está na fase legalização, já formulamos os estudos e o próximo passo é levarmos ao cartório [...]. o trabalho dos acadêmicos vem se restringindo a catalogação, inicialmente começamos por células e moedas e o próximo passo foi trabalhar no tombamento adequado das peças, onde Claudio Giuseppe Furlanetto, O Museu Municipal de Guajará-Mirim, além de ser uma das mais interessantes atrações turísticas da região, tornou-se um acervo cultural valioso da nossa querida Pérola do Mamoré. (FURLANETTO, 2005, p. 32 *apud* FURLANETTO, 2018, p. 149).

Sobre este aspecto, pensamos que as parcerias são indispensáveis para a preservação da memória, da história e do patrimônio cultural das localidades que fizeram parte do 1º e do 2º ciclo da extração do látex na Amazônia, visto que, com o declínio dos empreendimentos estas localidades ficaram abandonadas a sua própria sorte.

Cláudio Furlanetto recebeu o reconhecimento das instituições pelo trabalho prestado ao município de Guajará-Mirim (RO):

[...] recebi também homenagem de comemoração ao centenário de dom Rey pelas mãos de dom Geraldo Verdier em junho de 2003 [...] recebendo a maior honraria do estado, a ordem do mérito Marechal Rondon, homenagem concedida pelo governo do estado de Rondônia e entregue pelo então governador Dr. Confúcio Aires Moura. Na qualidade de grão-Mestre, conferindo o grau de cavaleiro nos termos do decreto lei nº 30, de 5 de novembro de 1982, em reconhecimento aos relevantes serviços prestados a Rondônia. Com isso, a partir de 10 de abril de 2012 passei a ser membro efetivo da ordem, fazendo juz as prerrogativas e a dignidade do referido grau (FURLANETTO, 2018, p. 151).

Desse modo, podemos afirmar que as homenagens, o reconhecimento da população e das instituições tanto do município de Guajará-Mirim, quanto da capital Porto-Velho é uma forma de demonstrar gratidão a uma personalidade de grande relevância para a preservação de objetos e registros que fizeram parte da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. Vale Ressaltar que Claudio Furlanetto não é brasileiro, entretanto demonstrou com seu trabalho um grande carinho para com a cidade que o acolheu.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar a *Histórias, mistérios e conquistas*, de de Claudio Giuseppe Furlanetto, a qual registra história da implantação do Museu Histórico Municipal de Guajará-Mirim-RO, destacando a

importância do referido Museu para a constituição do patrimônio histórico cultural da fronteira Brasil/Bolívia.

Com base nos resultados da pesquisa foi possível confirmar a nossa hipótese de que a história do Museu Histórico de Guajará-Mirim está indissociavelmente atrelada à história das cidades gêmeas Guajará-Mirim/Rondônia-Brasil e Guayaramerín/Beni- Bolívia, contribuindo para a preservação da História, da Memória e do Patrimônio Cultural do município de Guajará-Mirim/RO.

Os resultados da pesquisa evidenciam, também, que a história do Museu Histórico de Guajará-Mirim está indissociavelmente atrelada à história das cidades gêmeas Guajará-Mirim/Rondônia - Brasil e Guayaramerín/Beni - Bolívia. Antes, porém, é preciso retornar um pouco mais no tempo para melhor compreendermos a importância do museu e o seu papel no processo de formação sociocultural do Estado de Rondônia. Além disso, o processo de formação e a preservação do acervo do Museu Histórico Municipal de Guajará-Mirim (RO), contribui para a preservação da História, da Memória e da Cultura dos povos que viveram e vivem no município de Guajará-Mirim/RO.

Por fim, enfatizamos que o Museu já passou por alguns problemas que abalaram tanto a sua arquitetura quanto o acervo cultural e histórico. O último deles ocorreu em 2014, por ocasião da cheia histórica no rio Madeira, que deixou o Museu parcialmente inundado. Após mais uma reforma, foi reinaugurado em 2015, mas parte do acervo foi perdida devido às más condições de armazenamento durante o período em que o Museu ficou desativado. Atualmente, o Museu Histórico Municipal de Guajará- Mirim encontra-se fechado, devido às restrições impostas no período de pandemia pelo Covid-19, dependendo de algumas reformas para a sua reativação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Eva da Silva *et al.* A presença da mulher nos seringais da Amazônia e as representações em jornais expostos no museu municipal de Guajará-Mirim/RO. *In: MOSER, Lilian Maria et al. (Orgs.) Das matas, rios e cidades: culturalidades e historicidades rondonienses* [recurso eletrônico] / Lilian Maria Moser; Eva da Silva Alves; Renato Fernandes Caetano; Tarciso Pereira da Silva Júnior (Orgs.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

BELTRÃO, J. F.; CAROSO, C. Patrimônio, linguagens e memória social: problemas, estudos e visões no campo da antropologia. *In: LIMA FILHO, M. F.; BELTRÃO, J. F.; ECKERT, C. In: Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos.* Blumenau: Nova Letra, 2007.

CARLAN, Claudio Umpierre. **Os museus e o patrimônio histórico:** uma relação complexa. *Revista História, São Paulo, n. 27, 2008, p. 75-88.* Disponível em: [www.scielo.br/j/his/a/ZMYTZstWXQmcpBJdz6fxtBQ/](http://www.scielo.br/j/his/a/ZMYTZstWXQmcpBJdz6fxtBQ/) Acesso em: 1º abr. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto / John W. Creswell ; tradução Magda Lopes ; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELGADO, L. de A. N. **História oral e narrativa:** tempo, memória e identidades. *História Oral, 6, 2009.* <https://doi.org/10.51880/ho.v6i0.62>. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FERREIRA, Naiva Batista. Estudos culturais: um método de abordagem para a análise de objetos literários. *In: Metodologia da pesquisa em estudos literários* [recurso eletrônico] / Organizado por Cássia Maria Bezerra do Nascimento *et al.* Manaus: FUA, 2018. Acesso em: 20 dez. 2021.

FURLANETTO, Claudio Giuseppe. **Histórias, mistérios e conquistas**. Curitiba: Appris, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

LIMA FILHO, Manuel Ferreira. ABREU, Regina Maria do Rego. A Antropologia e o patrimônio cultural no Brasil. *In: Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, 2007.

LOUREIRO, J. J.P. **Mundoamazônico: do local ao global**. Revista Sentidos da Cultura. Belém/PA, 2014. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/sentidos/article/view/352> Acesso em: 20 jan. 2022.

NORA, Pierre. **Entre memória e história a problemática dos lugares**. Tradução Yara Aun Khoury. Projeto História: Revista do Programa de Estudos em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 22 mar. 2022.

VASCONCELOS P. JUNIOR, Magno. **Patrimônio cultural e a institucionalização da memória coletiva no Brasil**. Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de junio de 2018, vol. XXIII, n. 1.239. . [ISSN 1138-9796]. Disponível em: [www.ub.edu/geocrit/b3w-1239.pdf](http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1239.pdf). Acesso em: 10 de jul. 2022.

# UMA ANÁLISE DO CONTO “O PERFUME ENLOUQUECEDOR DE DANIEL MUNDURUKU”

Claudejane Monteiro Mendes<sup>112</sup>

Oziel Marques da Silva<sup>113</sup>

## RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de uma análise literária do conto “O perfume enlouquecedor” do livro de contos *A primeira estrela que vejo é a estela do meu desejo* de autoria do escritor Daniel Munduruku, onde o autor escreve e deixa bem claro que é para ser lido com o coração destacando-se o amor como algo incondicional no meio social/local indígena. O estudo foi norteado por seguintes problematizações: avaliar se a literatura produzida por Daniel Munduruku torna-se uma voz literária político discursiva? Na narrativa em estudo, podemos evidenciar elementos que apresentam a cultura de povos indígenas? Como a narrativa aborda as questões de relações humanas, em destaque o amor que é fundamental para toda a humanidade? Considera-se que o conto “O perfume enlouquecedor” de Daniel Munduruku, apresenta os elementos da cultura indígena, destacando aspectos valiosos de suas múltiplas identidades.

**Palavras-chave:** Literatura. Indígena. Munduruku. Resistência.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral realizar uma análise descritivo-interpretativa da narrativa “O perfume enlouquecedor” de Daniel Munduruku e como objetivos específicos a) Discutir sobre o papel do escritor como uma voz literária político discursiva; b) Fazer uma breve biografia do autor Daniel Munduruku. c) Apresentar a análise da

---

<sup>112</sup> Graduada em Letras Português pela UNIR *Campus* Jorge Vassilakis de Guajará-Mirim-RO. Atualmente trabalha como autônoma. E-mail: monteiroclaudjane7@gmail.com.

<sup>113</sup> Mestre em Ciências da Linguagem pela UNIR, *Campus* Jorge Vassilakis de Guajará-Mirim-RO (Brasil). Atualmente exerce a função do docente pela UNIR, membro do Grupo de pesquisa CEPLA. E-mail: ozielmsilva@unir.br.

narrativa “O perfume enlouquecedor”, destacando o amor como um elemento cultural entre os povos indígenas.

Como problematização temos que avaliar se a literatura produzida por Daniel Munduruku se torna uma voz literária político discursiva? Na narrativa em estudo, podemos evidenciar elementos que apresentam a cultura de povos indígenas? Como a narrativa aborda as questões de relações humanas, destacando o amor que é fundamental para toda a humanidade?

Partimos das seguintes hipóteses: a) A figura entre o indígena e a natureza é um vínculo antigo na cultura indígena, pois o indígena se apropria da natureza como “mãe” onde conseguirá a cura, o alimento à moradia, a pureza e entre outros. b) A narrativa apresenta elementos da cultura do povo Manaú que deu origem à cidade de Manaus, no Amazonas. c) Podemos perceber que a narrativa apresenta a perseguição das jovens para capturar o personagem Piripiri é assim, em nome do amor, é tirada a liberdade do jovem Piripiri que vira uma planta.

Assim este trabalho justifica-se por ser trazer um estudo de uma obra de literatura indígena escrita pelo autor Daniel Munduruku. O autor, é um dos escritores indígenas com mais publicações no Brasil.

O interesse pela temática surgiu nas disciplinas do curso de Letras, onde pudemos perceber que as histórias dos povos indígenas são constituídas de suas memórias e assim, ao lê-las temos contato com o conhecimento desses povos. A proposta, também, justifica-se pela pouca demanda de estudantes indígenas e pouca produção de trabalhos, artigos e outros temas em literatura e cultura indígenas indispensáveis ao aprimoramento acadêmico com vistas à expansão de novos saberes.

Sendo que uma das autoras desse artigo é do povo Puruborá e, desse modo, compreende-se que ao estudar uma literatura produzida por um parente, estaremos somando à luta das causas indígenas, pois há muitos espaços ainda em que nós, os povos indígenas, somos desconsiderados.

Também justificamos este trabalho como um estudo importante que contribuirá para o que assegura a Lei 11.645/08 ao garantir o direito dos povos indígenas de terem suas memórias e histórias contadas nas instituições de ensino público e privado, assim, na formação de licenciatura, o professor deve ter consciência de que é necessário apresentar esses textos aos alunos, pois neles temos uma voz autoral legítima sobre os povos indígenas.

Assim os referenciais teóricos trazem discussões sobre a literatura escrita por indígenas que vêm, desde 1990, consolidando-se no campo das produções literárias brasileiras. Essas produções contribuem para desconstruir a imagem do indígena que fora forjada por outros escritores, criando estereótipos preconceituosos que desenharam um indígena violento, animalesco, que anda nu e de cara pintada.

Desse modo, trataremos discussões sobre a escrita indígena, fundamentadas por Graúna (2013); Munduruku (2009), Thiél (2012).

Para apresentarmos o escritor Daniel Munduruku, trataremos sua autobiografia apresentando o nome de seus livros e suas maiores obras já lançadas. Também tecemos breves comentários e perspectivas a respeito da obra de Janice Thiél (2012) sobre o nosso autor em destaque.

Por fim, para analisarmos a narrativa, trataremos os estudos da narrativa, com ênfase em Gancho (2006) com a obra *Como analisar narrativas* e os estudos culturais de Homi K. Bhabha (1998) com a obra *O local da cultura*.

## **LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA COMO LINGUAGEM DE PODER**

Graúna (2013) nos mostra sua definição clara sobre literatura indígena contemporânea. Não sendo fácil assim o reconhecimento sobre a Literatura Indígena, pois segundo os especialistas em críticas faz com quem pensemos que uma “literatura indígena brasileira” pode soar como algo raso, tão pouco importante e muito menos interessante. Então, Graça



Graúna se propôs estudar mais a fundo, propondo-nos uma “leitura das diferenças” (GRAÚNA, 2013).

Embasado em seus estudos a autora nos define o termo literatura indígena contemporânea:

[...] a literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; [...] enraizado nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na percepção de um público leitor diferenciado. [...] (GRAÚNA, 2013, p. 15).

Graúna defende que a literatura indígena já existia, por vias orais, presente nas comunidades. A autora discute os contrapontos sobre Literatura indígena brasileira contemporânea que até hoje é negado da mesma forma que continua sendo negado a existência indígena, mesmo somando décadas de resistências e lutas. Contando com a luta em favor da inclusão dos direitos na Constituição. Graça Graúna, não apenas confronta há todo momento a situação atual da produção literária não-indígena com a literatura indígena, mas também busca discutir sobre os conceitos, auto-história, seus deslocamentos, suas identidades e seus enraizamentos culturais.

[...] o estudo de representação do negro e dos índios na literatura requer uma abordagem específica [...] A expressão artística do ameríndio e do africano sugere uma leitura das diferenças, pois o ato de conhecer o outro implica o ato de interiorizar a história, a auto-história, as nossas raízes (GRAÚNA, 2013, p. 47)

A autora faz uma revisão da influência e da representatividade indígena na literatura ocidental e, na brasileira também, até na literatura indígena contemporânea, as quais enunciam um sentido de resistência e sobrevivência. O reconhecimento de suas diversas manifestações, implicam em respeitar suas oralidades, ações e cultura.

[...] Ao tomar o rumo da escrita no formato de livro, os mitos de origem não perdem a função e nem o sentido, pois continuam sendo transmitidos de geração em geração [...] (GRAÚNA, 2013, p. 172).

*Graúna* possui um vasto estudo que não é muito explorado pela academia e que merece total respeito aos atuais e futuros leitores.

Apresentamos também Janice Thiél (2012), uma autora que chegou na literatura indígena através de uma voz indígena norte-americana *Sherman Alexie* essa autora é uma das vozes mais presentes norte-americanas contemporâneas. Com base no estudo Thiél (2012), vem nos trazendo uma temática muito “inteligente” como representatividade, a cor da pele como estereótipo criado por outros e inserida como construção de identidade. Em *Pele silenciosa, pele sonora* encontramos referências à invisibilidade do índio e à ausência de sua voz na produção literária nacional (THIÉL, 2012).

A pele pode ser vista como tecido de inserção no mundo, bem como material para escritura e comunicação com o outro por meio de pinturas corporais, tatuagens” (THIÉL, 2012, p. 11)

A autora, com base nos seus estudos, utiliza a expressão *pele sonora* como proposta o termo, uma forma de manifestação, como sua própria voz e as manifestam em textos de resistências e por meio de suas textualidades variadas também como prova de construção das identidades indígenas.

Ela defende a literatura e formação de leitores, como um novo repertório crítico para a literatura. Como um marco de inclusão social e cultural acredita-se em um novo papel em especial sobre a literatura e como é feita a abordagem dos fatos:

Literatura é a arte da palavra e a palavra diz do mundo, diz os seres que nele habitam e diz sua história, suas relações, encontros, conflitos, buscas e questionamentos (THIÉL, 2012, p. 12).

Ao questionar sobre a existência de literatura indígena, a autora faz referência a Munduruku como autor indígena. Assim, podemos dizer que a Literatura é construída por visões de mundo, portanto a criação de leitores será fundamental para formar leitores com conexão de conhecimentos, discursos, interpretações e percepções ideológicas.

Na constatação de que o texto indígena é mesmo literário, Janice Thiél diz: “Compostas no intercâmbio entre oralidade e escritura, as textualidades indígenas revelam sua complexibilidade e seu caráter híbrido” (2012, p. 36).

Então, a obra em si, é um produto da imaginação, contendo seus significados, suas interpretações, para constituir-se num objeto estético.

Ler textos indígenas exige abertura para outras tradições literárias construídas em multimodalidades discursivas que solicitam do leitor percepções de elementos provenientes de visão complexas de mundo e da arte de narrar histórias (THIÉL, 2012 p. 13)

Por fim, Thiél, traz a nós questionamentos sobre os conceitos, sobre a desconstrução de estereótipos e faz com que pensemos mais sobre a presença cultural, identidades e até vivências indígenas na história, sobre a forma de escrita/fala em poesia, para corroborar, assim, em sua particularidade.

Deste modo, nosso autor referência, Daniel Munduruku, diz que a literatura indígena transcrita nos conduz a fixação ou a memorização da cultura. É uma construção de identidade. As transcrições de autobiografia dos autores indígenas, contos e histórias da cultura, servem para fortalecer e unificar.

Munduruku (2010) nos dá a lição em suas obras assimilando as tradições orais, ele assume um papel de “agente transformador” dos estereótipos com suas escritas, especialmente com suas narrativas míticas e seus relatos autobiográficos.

[...] dar uma oportunidade para as pessoas compreenderem melhor e se tornarem amigas desses povos, percebendo como é importante saber conviver com eles (MUNDURUKU, 2010, p. 7)

O autor também afirma que a escrita é uma expressão de coletivo. Em cada escrita há uma representatividade, várias vozes, onde essas vozes agregam-se ao leitor as diversas informações ali existentes e a sua identidade. Cada narrativa configura um tecido de vozes de suas tradições.

À imagem atribuída como selvagens e de incapazes, Munduruku nos abre um leque de informações, nos propondo um mergulho na alma indígena e também sobre sua espiritualidade, nos mostrando a condição de ser índio nas escritas sentenciada em seus registros.

## INFORMAÇÕES SOBRE O AUTOR

O conto *O perfume enlouquecedor* está na obra *A primeira estrela que vejo* é a estrela do meu desejo de Daniel Munduruku (Daniel Monteiro da Costa) é nascido em Belém do Pará, em 28 de fevereiro 1964, e viveu entre a aldeia Munduruku e a cidade até os sete anos. A vida na aldeia foi então interrompida para que Daniel pudesse ir à escola e preparar-se para o futuro como representante de sua nação indígena na cidade.

Daniel Munduruku é escritor e professor. Um autor muito renomado e ativo das causas indígenas, Daniel Munduruku tem uma base de 54 livros publicados por diversas editoras no Brasil e no exterior, grande parte de suas obras são classificados como literatura infanto-juvenil e paradidáticos. Munduruku é Graduado em Filosofia e tem licenciatura em História e Psicologia. Também tem Mestrado e Doutorado em Educação pela (USP) Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Munduruku ao se deleitar com suas autobiografias nos mostra ao suas resistências em um todo, por sempre defender a coletividade, Munduruku escreve para se “sentir índio”.

O relato autobiográfico de Munduruku sugere uma aproximação da narrativa memoro-política. Revela a dor e o trauma de ter a pele marcada pela ancestralidade indígena em um contexto que rejeita ou desqualifica etnias nativas. O texto aproxima-se também das narrativas de resistência (THIÉL, 2012, p. 95).

Como defensor da inclusão da educação indígena, os novos saberes que lhes são apresentados como leitor, Munduruku faz sua parte somando várias obras para servir de ponte na introdução e conhecimentos sobre os indígenas, onde estabelece um diálogo preciso sobre os valores éticos, que é resgatado e em sintonia com a lei n. 11.645/2008 sobre a inclusão dos estudos indígenas.

Ativo e renomado Munduruku soma vários prêmios nacionais e internacionais por sua obra literária: Prêmio Jabuti CBL – Câmara Brasileira Do Livro (2004 e 2017); Prêmio da Academia Brasileira de Letras (2010) – ABL; Prêmio Érico Vanucci Mendes – CNPq; Prêmio para a Promoção da Tolerância e da Não Violência – UNESCO, Prêmio da Fundação Bunge pelo conjunto de sua obra e atuação cultural, em 2018. E em 2021 foi condecorado pela OAB/SP como personalidade literária. Muitos de seus livros receberam selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLI.

Daniel Munduruku, com o seu evolucionismo nos mostra que as imagens estereotipadas por seus colonizadores é um dos principais evolucionistas por fazer gerações acreditarem que foi maquiada a forma indígena pela colonização. E isso vem demarcando suas identidades para um saber novo e com compromisso ético e transcultural, repassar seus saberes que o outro possa olhar com uma visão crítica, mas com saberes. Sutilmente, Daniel Munduruku em seu Livro *Meu avô Apolinário* rompe com estereótipos indígenas e os vários preconceitos, observe abaixo:

Eu nasci índio. Mas não nasci como nascem todos os índios. Não nasci numa aldeia, rodeada de mato por todo lado; com um rio onde as pessoas pescam peixe quase com uma mão de tão límpida que é a água. Não nasci dentro de uma Uk"á Munduruku. Eu

nasci na cidade. Acho que dentro de um hospital. E nasci numa cidade onde a maioria das pessoas se parece índio: Belém do Pará (MUNDURUKU, 2009, p. 9).

O autor com suas autobiografias, entrelaça-nos com suas rotinas, histórias, autoconhecimentos, vivências e experiências. Ao trazer e mostrar suas escritas ou transcrições orais, remete-nos à afirmação identitária e também a uma voz presente, como uma voz que “talvez” nunca tenha sido calada por seus colonizadores.

### **ANÁLISE DO CONTO “O PERFUME ENLOUQUECEDOR”**

Apresentaremos, neste tópico, os processos que nos ajudaram para analisarmos o conto de Daniel Munduruku, tirado da obra *A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo*. Apresentaremos a análise com ênfase em Cândida Vilares Gancho como analisar narrativas, e apresentaremos o local da cultura de Homi Bhabha com base metodológica de cultura.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A pesquisa do tipo bibliográfico, optou-se por realizar uma abordagem analítico interpretativa com objetos descritivos. Para alcançarmos os objetivos propostos, dividiremos o trabalho em etapas, a saber: discutiremos sobre o papel do escritor como uma voz literária político discursiva; dialogaremos sobre a presença do autor Daniel Munduruku nos espaços políticos e literários, analisaremos a narrativa “O perfume enlouquecedor” e por fim, destacaremos sua importância para o *amor* como um elemento cultural entre os povos indígenas.

### **ELEMENTOS DO CONTO “O PERFUME ENLOUQUECEDOR”**

Neste tópico para a apresentação e análise dos elementos na narrativa, recorreremos à obra de Gancho (2006) “Como analisar narrativas”. Onde é afirmado que uma análise é formada por 5 elementos principais: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador.

Ao analisar esse conto lembraremos que é um gênero literário que contém uma narrativa curta.

É uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. [...] é muito apreciado por autores e leitores, anda que tenha adquirido características diferentes, por exemplo, deixar de lado e adotar o fantástico ou o psicológico para elaborar o enredo (GANCHO, 2006, p. 6).

Sabemos que um conto tem como característica narrativas orais dos povos antigos, assim como nesse conto indígena do Povo Manaú, que Munduruku cita em seu conto.

Para a autora, a análise inicia-se pelo enredo estruturado a fim de se obter uma boa percepção do que o texto traz. Ela diz que sem os elementos principais não há fatores para uma narrativa Gancho (2006) diz que:

O conflito dos fatos de uma história é conhecido por muitos nomes: fábula, intriga, ação, trama, história. [...] Para se entender a organização dos fatos no enredo, não basta perceber que toda história tem começo, meio e fim; é preciso compreender o elemento estruturador das partes: o conflito (GANCHO, 2006, p. 7).

O enredo se inicia com o tempo contando uma história/memória de um povo. Gancho nos mostra que a narrativa é cronológica, pois o conto *O perfume enlouquecedor* relata o tempo em que aconteceu. O espaço também é definido quando Munduruku fala sobre onde futuramente tratará de uma nova localização, a cidade de Manaus.

Esta história vem de longe, de um tempo em que existia um povo chamado Manaú e que daria depois, origem da cidade de Manaus, no Amazonas (MUNDURUKU, 2009, p. 42).

O conto também transita o espaço pelas redondezas da aldeia (rio, grotas). No decorrer da história o espaço onde tudo acontece é descrito minuciosamente, rico de detalhes, onde ao ler sentimos que estamos na história. Daniel Munduruku nos relata o dia a dia das comunidades indígenas, como uma de suas características de localização, vemos que é uma forma de *valorização* de sua cultura.

Bhabha (2008) descreve em seu livro, que:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é passar além das narrativas de subjetividade originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos e processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais (p. 20).

O autor defende que o reconhecimento de que a tradição outorga é uma forma parcial de reconhecimento e de identificação. E ao estudar Munduruku, nos deparamos com essa autodescrição de identidade indígena.

No início do conto o autor nos mostra o envolvimento dos personagens ali ao admirar o personagem principal Piripiri envolvido com encanto e uma beleza surreal do jovem. O Conto apresenta personagens com caráter individualistas ao final da narrativa vem o arrependimento por suas atitudes por pensar apenas em si.

A memória desse povo nos deixou que uma certa vez um grupo de moças foi tomar banho no rio onde se encontrava pescando um moço muito bonito, de nome Piripiri (Munduruku, 2009, p. 42).

Ao ler o conto nos deparamos com o local/espaço onde o desfecho dessa história acontece. Podemos perceber um traço de Munduruku, pois é indígena e descreve perfeitamente o cenário e o imaginário do leitor vão além do que ali está descrito.



Bhabha (2005) nos traz o questionamento da sobrevivência da cultura, onde ele diz que as críticas pós-coloniais são testemunhas das forças das desigualdades da representação culturais.

A cultura como estratégia de sobrevivência é tanto transnacional como tradutória. Ela é transnacional porque os discursos pós-coloniais contemporâneos estão enraizados em histórias específicas de deslocamento cultural, seja como “meia-passagem” [...] A cultura é tradutória porque essas histórias espaciais de deslocamento – agora acompanhadas pelas ambições territoriais das tecnologias “globais” de mídia - tornam a questão de como a cultura significa, ou o que é significado por cultura, um assunto bastante complexo (BHABHA, 2005, p. 241).

Então, com base em Bhabha podemos dizer que defender a cultura indígena sendo reconhecida é uma forma de identidade cultural. E Munduruku descreve perfeitamente em seus contos, pois é uma forma de entrelaçar suas raízes e nos trazer com muita riqueza a cultura indígena. E a natureza é o seu ponto de afeto para qualquer indígena.

Ao ler o conto percebemos que o indígena extrai tudo da natureza, sua alimentação, morada, cura e até os artifícios para os artesanatos. Ao ler o autor nos apresenta as suas raízes de encantamento, que são suas crenças e rituais. Há sempre uma pessoa mais idosa-antiga na aldeia como seu Pajé, para que seja efetuado os seus rituais.

O velho [...] juntou os pelos numa vasilha e os misturou com cera de abelha e resina. Enquanto mexia a porção que fizera, foi dando instruções de como faria para pegar Piri-piri, garantindo que naquela noite ele ali voltaria (MUNDURUKU, 2009, p. 44).

Habitualmente, para os conhecedores de literatura indígena contemporânea brasileiras, sabemos que o local sentimental de todos os indígenas é a natureza, de onde ali tudo se extrai para a comunidade. Munduruku apresenta-nos em suas narrativas as relações humanas onde podemos ler e sentir que o amor em comunidades indígenas é uns dos

sentimentos fundamentais puros coexistentes em sua dimensão social, cultural e local.

No decorrer do conto, o ambiente, o cenário são fundamentais para o processo de compreender os personagens. Então, trata-se de um espaço físico descrito detalhadamente no decorrer da narrativa.

Um dia depois de buscarem o jovem na terra e nos rios, umas das moças vigiava um local viu Piripiri. Ele estava próximo de uma gruta (MUNDURUKU, 2009, p. 43).

O desfecho da história é quando Piripiri lhe é tirado de sua pureza, onde diz que não poderia casar-se, pois sua “mãe” não deixaria. Mas, o lado individualista das moças da aldeia armara para que ele fosse capturado. Pois, o moço Piripiri era dono de um cheiro invejável, que traria a elas um dom único de terem todos os moços que ali residiam. No decorrer da narrativa, vemos que o ato não pode ser feito de forma justa com piripiri para favorecê-las.

Não enlouqueçam por mim. Minha mãe não quer que eu case enquanto eu tiver tomando leite do seu peito [...] é segredo. Um dia vocês saberão. Por enquanto não contém a ninguém que fui eu que fiz vocês todas dicarem perfumadas (MUNDURUKU, 2009, p. 43).

As moças da aldeia se encantam com Piripiri e lhes tiram sua pureza. Ao fazer todos os esforços de lhe beneficiar com o cheiro, as moças por fim conseguem capturar a mãe de Piripiri tirando sua maior virtude que era o aconchego e proteção. O moço bonito e cheiroso, dali fugiu para tentar escapar dos assédios.

Foge meu filho! Foge dessas mulheres! Se o corpo delas tocar no teu, estarás perdido para sempre! (MUNDURUKU, 2009, p. 45).

O conto todo envolve um certo encantamento e algo secreto e confuso. Onde o autor nos faz questionar até que ponto somos capazes de destruir o outro por si. As moças em si não hesitaram nenhum momento ao tirar Piripiri da terra. Piripiri, como personagem principal, transpassa um jeito e perfil quieto, secreto, cheio de mistérios.

No final do conto elas conseguem capturar o Piripiri com efeitos de encantamentos feitos pelo filho do Pajé, o Supi. Que também sofre assédios das moças daquele povo. Ao se depararem com o Piripiri capturado, as moças inquietas fizeram ao contrário o que o Supi lhes disse, e ficaram arrependidas de terem tirado a pureza do Piripiri. Até mesmo Supi, por não ter protegido o moço.

Pobre Piripiri. Mão de mulher te perdeu, tocou-te quando não tinhas idade de amar. Agora ficarás no céu entre as estrelas do Arara-Pari (Órion). (MUNDURUKU, 2009, p. 47).

Segundo a cultura indígena, cada conto nos mostra um mito é esse o personagem principal vira uma planta cheirosa, hoje também conhecida como piripiri.

A lembrança do jovem Piripiri, belo como o sol e cheiroso como a flor, ficará no chão, na raiz perfumada desta planta. (MUNDURUKU, 2009, p. 47).

Ao ter contato com a obra vemos que o narrador a todo momento sabe do que se trata no conto, então podemos identificar como narrador onisciente, sabe tudo o que acontece no desfecho dessa história, e é narrado em 3ª pessoa.

Na análise, vemos que o conto mostra como podemos amar uma pessoa e uma comunidade ao mesmo tempo de amar e até que ponto chega o ser humano para se auto beneficiar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar e apresentar o conto “O perfume enlouquecedor” de Daniel Munduruku, destacando a cultura indígena e o amor como elemento principal.

Daniel Munduruku é indígena e nos mostra com riqueza de detalhes em cada conto para que nós leitores sintamos, aprecie a cultura estudada. E a cada vez que os estudos indígenas forem apresentados, é uma forma de identificação, afirmação, da literatura indígena.

A fundamentação desse tema é para a constituição de identidade dentro e fora da universidade para que se concretize suas bagagens culturais para que a sociedade se beneficie dessa literatura contemporânea brasileira.

Este trabalho teve como complemento de nossa formação acadêmica para que pudéssemos ter uma base teórica sobre os povos indígenas, acarretando aprendizagens e conhecimentos.

Por fim, o conto e o autor deixam-nos com uma mostra de como o amor pela natureza é fundamental e tudo nela agregada seja para benefícios de seus conhecimentos ali vividos. Ao ter uma base das raízes somaremos para que a imagem estereotipada da cultura, seja vista de outra forma, e alcance mais adentro com o coração sobre as causas indígenas.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL, **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

GANCHO. Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2006.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo**. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu avô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. Ilustração Rogério Borges. 2. ed. São Paulo, Studio Nobel, 2009.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa**: o texto, a ficção e a narração. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

THIÉL, Janice, **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. São Paulo: Autêntica, 2012.

# ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO O PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL DE GUAJARÁ- MIRIM/RO<sup>114</sup>

Claudenor da Silva Mendonça<sup>115</sup>

Auxiliadora dos Santos Pinto<sup>116</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre o Patrimônio Histórico-Cultural do município de Guajará-Mirim/RO. O estudo do tema é relevante porque mostra a importância do Patrimônio Histórico-Cultural para a preservação da história, da memória e das identidades culturais dos povos que viveram/vivem neste município. O objetivo geral da pesquisa foi investigar alguns aspectos do processo de construção e desconstrução do Patrimônio Histórico-cultural do município de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil/Bolívia. Estabelecemos como objetivos específicos: investigar como se deu o processo da construção e desconstrução do Patrimônio Histórico-cultural do município de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil/Bolívia; verificar de que forma o Patrimônio Histórico-cultural contribui para preservação da História, da Memória e da cultura do município

---

<sup>114</sup> Artigo apresentado ao Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem – DACL, do *Campus* Jorge Vassilakis de Guajará-Mirim/RO-UNIR, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em **Letras/Língua Portuguesa-Literatura**, sob a orientação do Prof. Me. Oziel Marques da Silva e coorientação da Profa. Dra. Auxiliadora dos Santos Pinto.

<sup>115</sup> Acadêmico do VIII período do Curso de Letras/Língua Portuguesa-Literatura – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, *Campus* Jorge Vassilakis de Guajará-Mirim/RO.

<sup>116</sup> Co-autora. Doutora em Letras- Literaturas de Língua Portuguesa, pelo IBILCE/UNESP/SJRP. Mestre em Linguística, pela UNIR/Câmpus de Guajará-Mirim. Especialista em Educação Superior, pela UNIR/Câmpus de Guajará-Mirim, Graduada em Letras, pela UNIR/Câmpus de Guajará-Mirim. Professora Associada I, lotada no Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem do Câmpus Jorge Vassilakis de Guajará-Mirim, da Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “Literatura, Língua(tens) e Memórias das/nas Fronteiras Amazônicas - GEPELLIM.

de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil-Bolívia; e refletir sobre a importância dos aspectos da construção e desconstrução e da preservação do Patrimônio Histórico-cultural do município de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil/Bolívia. A pesquisa, de natureza bibliográfica e de campo, com a abordagem qualitativa, foi desenvolvida no período de agosto a dezembro de 2022 e de janeiro a maio de 2023. Os dados da pesquisa foram coletados e analisados a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos dos Estudos Culturais, tendo-se como base teórica os estudos de: Gil (2002); Delgado (2006); Assunção (2003); Fonseca (2003); Nascimento (2016); John (2012); Beltrão e Caroso (2007); Rolim (2013); Carlan (2008); Halbwachs (2003); Nora (1993); Oliveira (2010); Oliveira (2002); Pollak (1999); Bloch (2001); Certeau (1982), dentre outros. Os resultados da pesquisa demonstraram que a história e as memórias, individual e coletiva, são importantes para a contínua recriação, reelaboração e preservação do Patrimônio Cultural de Guajará-Mirim/RO. Nessa perspectiva, os monumentos que constituem o referido Patrimônio podem ser classificados como lugares de história e de memória, ou seja, são produtos sociais que possibilitam a ressignificação do passado histórico e a constituição das identidades culturais guajaramirenses.

**Palavras-chave:** Patrimônio Histórico-cultural. Guajará-Mirim. História. Memória. Identidades culturais.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre o Patrimônio Histórico-cultural de Guajará-Mirim (RO), na fronteira Brasil/Bolívia, um dos municípios mais antigos do estado de Rondônia, cuja criação ocorreu no período da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré – EFMM, no final do século XIX e início do século XX. O Patrimônio Histórico-cultural material e imaterial do município de Guajará-Mirim (RO) é grandioso. Contudo, ao longo dos anos, esse Patrimônio foi sendo negligenciado, abandonado e, por isso, se encontra em situação de ruína. Dessa forma, neste estudo, investigamos os processos de construção e desconstrução do Patrimônio Histórico-cultural no município de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil – Bolívia, visando

contribuir para uma reflexão sobre a importância do referido Patrimônio para a sociedade guajaramirense.

O estudo foi norteado pelas seguintes problematizações: de que forma ocorreu o processo de construção do Patrimônio Histórico-cultural do município de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil Bolívia? Quais os principais aspectos da desconstrução do referido Patrimônio?

Para responder às questões desse estudo, partimos das seguintes proposições: o processo de construção e desconstrução do Patrimônio Historicocultural do município de Guajará-Mirim/RO está associado à história e à memória dos povos que participaram do processo de formação e desenvolvimento do referido município; a preservação do Patrimônio Histórico-cultural do município de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil/Bolívia é importante porque contribuirá para a preservação da história e da memória dos povos que habitaram/habitam neste município e região; e a história da construção e desconstrução do Patrimônio Histórico-cultural de Guajará-Mirim/RO está atrelada, indissociavelmente, a história da criação do município.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar alguns aspectos do processo de construção e desconstrução do Patrimônio Histórico-cultural do município de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil Bolívia. Os objetivos específicos foram: investigar como se deu o processo da construção e desconstrução do Patrimônio Histórico-cultural do município de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil/Bolívia; verificar de que forma o Patrimônio Histórico-cultural contribui para preservação da História, da Memória e da Cultura do município de Guajará-Mirim/RO; e refletir sobre a importância dos aspectos da construção e desconstrução e da preservação do Patrimônio Histórico-cultural do município de Guajará-Mirim/RO.

Nos campos científico e social, a pesquisa é relevante porque contribuirá para a reconstituição e registro da história do processo de construção e desconstrução do Patrimônio Histórico-cultural do



município de Guajará-Mirim/RO, tema ainda pouco estudado na academia.

No aspecto pessoal, o estudo do tema justifica-se porque através da disciplina Literatura regional/amazônica tive contato, através das obras literárias e textos estudados na disciplina, com a história e a memória do processo de formação do Patrimônio Histórico-cultural guajaramirense, o que despertou meu interesse pelo estudo do tema.

A pesquisa, do tipo bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa, foi desenvolvida no período de agosto a dezembro de 2022 e de janeiro a maio de 2023, a partir dos pressupostos da História Oral, tendo como base os estudos de Gil (2002) e de Delgado (2006).

Na coleta, descrição e análise dos dados da pesquisa, utilizamos como aporte teórico-metodológico os estudos dos seguintes autores: Assunção (2003), Fonseca (2003), Nascimento (2016) e John (2012), que apresentam conceitos de patrimônio e Patrimônio Cultural; Beltrão e Caroso (2007) e Rolim (2013), que discutem sobre Patrimônio, Linguagens e Memória Social; Carlan (2008), o qual apresenta conceitos sobre o Patrimônio Cultural, destacando a importância da memória e dos valores estticos, simbólicos e históricos de cada época para a constituição do Patrimônio Histórico Material e Imaterial de cada sociedade; Halbwachs (2003), que apresenta conceitos para memória individual e memória coletiva; Nora (1993), Oliveira (2010; 2002), Pollak (1999), que discutem sobre memória e patrimônio cultural; Bloch (2001) e Certeau (1982), que discutem sobre o tema História, dentre outros.

O trabalho está estruturado em quatro partes, assim descritas: na primeira parte, apresentamos a introdução do artigo; na segunda parte, discutimos sobre os temas Memória e Patrimônio Cultural; na terceira parte, descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa e fazemos a caracterização dos participantes da entrevista e da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo – SEMCET; a quarta parte  constituída pela apresentação e análise dos resultados das entrevistas. Após as

análises, apresentamos as considerações finais e o referencial teórico utilizado na elaboração da pesquisa.

## **HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL**

Neste tópico, apresentamos conceitos de Patrimônio Histórico e Cultural e mostramos a importância da Memória, da História e do Patrimônio Cultural para a preservação das identidades culturais dos povos. Os conceitos são abstratos, mas são portadores de significados e geradores de sentidos. Eles funcionam como representação de uma ideia, sentimento e atuam dando lógica ao pensamento e à compreensão. Dessa forma, constroem-se a identidade na medida em que a consciência vai sendo nutrida por significados emanados dos conceitos que os explicam, nesse caso em estudo, a Memória, a História e o Patrimônio Cultural.

No artigo “Identificação, valorização e preservação do patrimônio histórico e cultural” Nara Marlei John (2012, p. 320) afirma que:

O Patrimônio Histórico e Cultural é constituído por bens materiais e imateriais impregnados de um valor simbólico para a comunidade e representa a memória que foi valorizada e materializada pelos poderes constituídos ao longo do tempo.

A autora também afirma que: “As comunidades sempre deixam marcas no lugar onde vivem que identificam a sua história individual e coletiva materializando assim, nestes espaços, sua identidade, suas tradições e seus costumes” (JOHN, 2012, p. 320). Na mesma perspectiva de John (2012), no artigo intitulado “Patrimônio Cultural: por uma abordagem integrada (Considerações sobre materialidade e imaterialidade na prática da preservação)”, Maria Cecília Londres Fonseca (2004) postula que:

A constituição dos chamados “patrimônios culturais” se inicia com a seleção de determinados bens – com base em critérios que variam no tempo e no espaço – que consideramos merecedores de tratamento especial devido a seu valor de testemunho. Por

esse motivo, cabe ao Estado, em parceria com a sociedade, assumir a responsabilidade de protegê-los do desgaste inevitável da ação do tempo e dos efeitos destrutivos da ação humana, seja esta intencional ou não (FONSECA, 2004, p. 69).

Corroborando com Fonseca (2004), na obra *O patrimônio*, Paulo de Assunção (2003) declara com segurança que: “O patrimônio cultural constituiu uma herança histórica, deixada pelas gerações anteriores, que cabe a todos preservar para que seja transmitida às gerações vindouras” (ASSUNÇÃO, 2003, p. 55). O referido autor, também, defende que: “[...] os projetos de Educação Patrimonial desenvolvidos nas comunidades devam procurar envolver o indivíduo e a comunidade como agentes ativos, na preservação sustentável e na gestão do patrimônio cultural” (ASSUNÇÃO, 2003, p. 51).

O termo patrimônio, de acordo Canani (2005, p. 3), “[...] pode ser entendido como um conjunto de bens, materiais ou não, direitos, ações, posse e tudo o mais que pertença a uma pessoa e seja suscetível de apreciação econômica”. Nesse aspecto, o contexto social, sobretudo aquele que se localiza no ambiente urbano, muitas vezes, é apropriado por segmentos políticos partidários que tomam como seu o patrimônio cultural nele existente. Com isso, as providências legais e de preservação do bem cultural realizadas pelo grupo político rival (em gestão anterior) são negligenciadas causando ao patrimônio danos, na maioria dos casos, irreparáveis.

Conforme Cabral e Oliveira (2005), não basta apenas o bem ser tombado para ser salvo da destruição. A existência de políticas de preservação e educação patrimonial é fundamental para a manutenção desse patrimônio. Na esteira de Cabral e Oliveira (2005), Fonseca (2003) explica que por se constituir em um bem cultural o patrimônio histórico não deixa de suscitar conflitos e tensões no que se a refere à sua preservação ou destruição, muito ao contrário: “[...] a elaboração e a aplicação de instrumentos legais, como o tombamento, não são suficientes

para que um bem venha cumprir efetivamente sua função de patrimônio cultural junto a sociedade” (FONSECA, 2003, p. 67).

Desse modo, é comum presenciar monumentos ou espaços nos quais o patrimônio cultural, material e imaterial estão localizados ou são manifestados, totalmente abandonados, depredados e em estado de ruína. O descaso se verifica também nos exíguos recursos que os órgãos governamentais de fomento à cultura, dispõem numa dada administração.

Outro fator é o titular da pasta e seus assessores, muito comum serem ocupados por servidores públicos desqualificados e sem nenhuma preocupação com o patrimônio, a cultura e a memória. É comum também os setores responsáveis por essas riquezas culturais e patrimoniais da sociedade serem utilizados tão somente para empregar aliados e familiares, com vista à troca de voto e apoio aos interesses políticos partidários.

Vê-se, assim, a negligência do poder público e os altos níveis de ignorância e desinteresse dos gestores com o patrimônio cultural manifestado por meio da Linguagem, Memória e a própria História. Nesse contexto, Beltrão e Cardoso (2007) discutem sobre Patrimônio, Linguagens e Memória social, destacando que:

O Patrimônio enquanto tema, na Antropologia, é candente, especialmente porque proporciona o conhecimento de linguagens diferenciadas e remete à memória social, através da qual se constroem e se reconstroem as identidades de grupos, de sociedades, de nações e de povos (BELTRÃO; CARDOSO, 2007, p. 41).

A partir das concepções dos autores, podemos afirmar que um povo sem memória é um povo com sua identidade comprometida. Uma sociedade sem patrimônio cultural é uma sociedade pobre e destinada à ruína, pois a identidade é o que torna um povo consciente de sua existência e do espaço em que ocupa, como seu lugar. Conforme Izquierdo (1988, p. 89):

Memória são as ruínas de Roma e as ruínas de nosso passado; memória tem o sistema imunológico, uma mola e um computador. Memória é nosso senso histórico e nosso senso da identidade pessoal (sou quem sou porque me lembro quem sou). Há algo em comum entre todas essas memórias: a conservação do passado através de imagens ou representações que podem ser evocadas.

Em uma aplicabilidade ainda maior do conceito memória, conforme o autor:

Quando se diz a palavra memória, a primeira que salta à evocação não é a memória das molas, dos discos ou dos computadores; é a memória das experiências individuais dos homens e dos animais, aquela que de alguma maneira se armazena no cérebro. (IZQUIERDO, 1988, p. 89).

Também consideramos que é necessário discutir sobre a inter-relação entre a memória, a história e o patrimônio cultural, pois a História subsidia a permanência de uma sociedade, e o Patrimônio Cultural testemunha a trajetória de um povo. Sabe-se da existência de sociedade antigas pela história construídas a partir dos monumentos que, em tempos idos, se constituíram no testemunho das suas origens e dos seus ancestrais.

Nesse sentido, Diehl (2002, p. 112) discute sobre a construção da memória dos lugares “[...] como um processo dinâmico da própria rememoração do passado histórico”. Ele afirma que: “[...] essa reconstrução histórica é capaz de produzir um novo sentido e significação da história a ponto de os grupos perceberem futuro no seu passado” (DIEHL, 2002, p. 321).

No olhar de Oliveira (2002, p. 21), o campo da memória se apresenta como uma área interdisciplinar que perpassa o campo de outras ciências como Antropologia, Sociologia e a própria História. Marc Bloch (2001), teórico da história, era defensor dessa interdisciplinaridade. Assim, podemos discutir sobre como haveria produção científica se não houvesse a contribuição de todas as ciências.

Por sua vez, Pollak (1999) também contribui para essa discussão, destacando que “[...] os objetos materiais, tais como monumentos, museus e bibliotecas, são espaços privilegiados, porque solidificam as memórias. São como pontos de referência que dão indícios de uma época passada” (1999, p. 10). Dessa forma, compreende-se que o Patrimônio Histórico-cultural tem como função primordial a construção e a preservação da História e da Memória.

O Patrimônio Cultural é semelhante a um grito de alerta, avisando sobre o ontem e o hoje, inspirando a crença de sempre existir. O guardião do lugar do povo e da identidade. Nessa perspectiva, Nora (1983) defende que:

A memória é a vida, aberta à dialética da lembrança e da amnésia. A história é a reconstrução problemática e incompleta porque não mais existe. A memória é o lugar do presente eterno; a história, uma representação do passado. (NORA, 1983, p. 24-25).

Tendo como base os estudos de Pierre Nora (1993), Almir Félix Batista de Oliveira (2002), na dissertação de Mestrado intitulada *Memória, história e patrimônio histórico: políticas públicas e a preservação do patrimônio histórico*, destaca que:

[...] a memória fica enraizada no concreto, no espaço, no gesto, na imagem no objeto, e desse modo é possível afirmar que o patrimônio histórico, seja ele material ou imaterial, é sustentáculo de memórias, e como tal incorpora fragmento e sentimentos experienciados socialmente pelo indivíduo e a coletividade em espaços e tempos determinados (OLIVEIRA, 2002, p. 27).

Halbwachs (2003) discute sobre a constituição da memória individual e da memória coletiva, destacando que:

[...] Fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar, o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos permaneçam obscura. Mas as nossas

lembranças permanecem coletivas, e elas não são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós (HALBWACHS, 2003, p. 25).

Baseando-se nos estudos de Halbwachs (1990), Oliveira (2010, p. 132) afirma que: “[...] há uma memória individual, resultante da “história vivida”; por outro, a lembrança de momentos vividos por membros do grupo (ou do coletivo nacional) são assumidos com a memória coletiva (ou histórica)”. O referido autor também afirma que: “[...] a memória coletiva, é uma corrente de pensamento continua, com limites irregulares e coexistente com outras memórias coletivas” (OLIVEIRA, 2010, p. 132). Nessa esteira, De Certeau (1982, p. 15) afirma que: “Uma mutação análoga se produz quando a tradição, corpo vivido, se desdobra diante da curiosidade erudita em um corpus de textos”.

Para maior compreensão da inter-relação entre História, Memória e Patrimônio Cultural, recorreremos aos estudos de Oliveira (2010), o qual, baseado nos estudos de Nora (1983), postula que:

A memória é coletiva, enquanto a história é universal. A memória enraíza-se no concreto, nos objetos e gestos. A história vincula-se às continuidades temporais. A memória é o absoluto, enquanto a história, o relativo (OLIVEIRA, 2010, p. 133).

Considerando a realidade de que a história é universal, pertence aos povos, embora seja constituída e preservada por certa geografia, a história se constrói a partir da memória particular dos indivíduos dessa geografia. Dessa forma, em segundo plano, a memória se torna, também, universal, pois, como dissemos, é dela – da memória – que se faz, igualmente, a história. A História tem um lugar (CERTEAU, 1982). A história é a ciência do homem. Do homem no tempo. Não meramente tempo cronológico, mas tempo social (BLOCH, 2001).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste tópico, descrevemos os procedimentos metodológicos da coleta, descrição e análise dos dados da pesquisa. Também apresentamos uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa/entrevistados e da estrutura da SEMCET em Guajará-Mirim/RO.

### AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A metodologia da pesquisa se constitui no “como” se deram os passos para se obter as informações que subsidiam os argumentos para fundamentar o objeto proposto como pesquisa. É, em outras palavras, a fundamentação da tese apresentada. Embora nossa pesquisa não se restrinja ao campo da história, no entanto, ela subsidia a pesquisa que empreendemos. Para nós, vivenciamos a interdisciplinaridade. Dessa forma, de acordo com Galvão e Lopes (2010, p. 92):

Falar em metodologia (ou seja, o como) em um projeto de pesquisa em história é recorrer a alguns autores para explicitar a concepção de documento defendida pelo pesquisador e que fontes ele pretende utilizar na pesquisa. Ao explicitá-las deve também dizer quais razões o levaram a optar pelo uso de alguns tipos de documentos e não outros.

A pesquisa constituiu-se a partir de estudos bibliográficos e pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e utilização do método analítico, conforme estudos de Gil (2008; 2002), que apresenta métodos e técnicas da pesquisa social. De acordo Gil (2002, p. 44), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”. Por outro lado, conforme o autor, a pesquisa de campo:

[...] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e



interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. (GIL, 2002, p. 53).

Na coleta dos dados da pesquisa, utilizamos o método analítico-descritivo, conforme propõe Gil (2002, p. 78):

[...] a pesquisa analítica é feita com base nos textos selecionados. Embora possa ocorrer a necessidade de adição de novos textos e a supressão de outros tantos, a postura do pesquisador, nesta fase deverá ser de analisá-los como fossem definitivos.

Também utilizamos os seguintes procedimentos técnicos: conversas informais, entrevistas, visitas aos patrimônios históricos do município de Guajará-Mirim e registros fotográficos (GALVÃO; LOPES, 2010). As conversas informais foram realizadas durante todo o processo de estudo, algumas em interação face a face, outras no formato remoto via *WhatsApp*.

Na análise e interpretação dos dados coletados, optamos pela abordagem qualitativa, a qual, segundo Gil (2008), consiste na:

[...] a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador [...]. *O processo de análise é sistemático e compreensivo, mas não rígido* [...]. Para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas (GIL, 2008, p. 175-177).

As entrevistas foram elaboradas com cinco questões norteadoras, semiestruturadas e questões subjetivas. Esse tipo de entrevista, conforme afirma Gil (2002, p. 117): “[...] pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso”. Os formulários com as questões da entrevista foram enviados via *WhatsApp*, após um contato prévio com cada entrevistado.

No tópico seguinte, faremos a caracterização dos participantes da pesquisa que foram contactados.

## CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No Quadro I, apresentamos uma breve caracterização dos participantes da pesquisa. Optamos por selecionar parte dos entrevistados, dois homens; e da outra parte, duas mulheres. O intuito foi o de ser inclusivo, diverso e participante.

### Quadro I – Caracterização dos participantes da pesquisa.

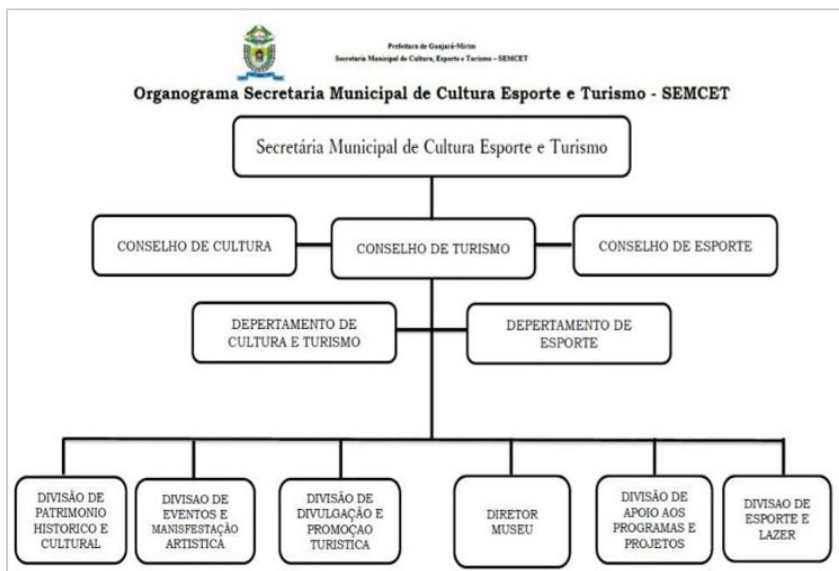
Entrevistado(a)	Caracterização
Entrevistada I Thaíz Lucksis	É arquiteta e produtora cultural. Produziu e atuou em peças teatrais em Guajará-Mirim, entre 2007 e 2014. Realiza o FESTINAÇU – Festival Internacional de Teatro de Guajará-Mirim - desde 2011 pela Associação Cultural Waraji.
Entrevistado II Ariel Argobe	É artista plástico e carnavalesco. Atua em coletivos e associações que reúnem artistas, mestres da cultura, intelectuais e lideranças que atuam no segmento socioculturais em defesa do patrimônio histórico, das linguagens artísticas e da cidadania das populações historicamente excluídas.
Entrevistado III Paulo Cordeiro Saldanha	É advogado e escritor. É membro da Academia de Letras de Rondônia (ACLER) e Membro fundador da Academia Guajaramirense de Letras (AGL).
Entrevistada IV Maria Cristina Victorino de França	É docente de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Doutora em Linguística, atuando em ensino e pesquisa em áreas de fonética fonologia e morfossintaxe, línguas indígenas, memória e cultura. É Presidente da Academia Guajaramirense de Letras (AGL).

**Fonte:** produzido pelo autor (2023)

## A ESTRUTURA DA SEMCET EM GUAJARÁ-MIRIM/RO

Neste tópico, apresentamos a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Turismo (SEMCET), a qual, atualmente, está estruturada da seguinte forma: o Secretário municipal de Cultura, Esporte e Turismo é o Senhor Ricardo Lira Maia, que foi nomeado no dia 27 de março de 2023, através do Decreto n. 14.786/GAB-PREF/2023, pela Senhora Prefeita Raissa Bento, eleita no pleito eleitoral de 2020; Diretor do Museu – Lei 997/04, Senhor Héber Rebouças Monteiro; Diretor do Departamento de Cultura e Turismo, Senhor Paulo Jorge Gomes dos Santos; Diretor da Divisão do Patrimônio Histórico-cultural, Senhor Lúcio Jorge Pinheiro; Diretor da Divisão de Eventos e Manifestações Artísticas, Senhor José Marcolino da Silva Filho; Diretora do Departamento de Esportes – Lei 1.355/09, Senhora Maciel Franciley de Miranda; Diretora da Divulgação e Promoção Turística, Senhora Gladenice Alves Rodrigues; Diretora da Divisão de Apoio aos Programas e Projetos, Senhora Danielly Sanches Lairana; Diretora da Divisão de Esportes e Lazer, Senhora Maria Ivanilce Pereira de Oliveira.

**Figura 1** – Organograma da Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Turismo – SEMCET



Fonte: <https://guajaramirim.ro.gov.br/#semce>

Vale ressaltar que os Conselhos de Cultura, de Turismo e de Esporte ainda não foram estruturados. Além disso, a equipe que compõe a SEMCET ainda não dispõe de informações necessárias sobre a constituição do Patrimônio Histórico Material e Imaterial do município de Guajará-Mirim, inclusive, o espaço físico em que, atualmente, funciona a Secretaria é uma sala improvisada na SEMTAS.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Neste tópico, apresentamos e analisamos os resultados dos questionários. Além disso, a partir das conversas formais e informais e das pesquisas em sítios e blogs<sup>117</sup>, destacam-se os alguns aspectos da desconstrução do Patrimônio Histórico de Guajará-Mirim/RO.

### 4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

**Questão 1** – A Lei n. 4.717/65 regula a ação popular e define o patrimônio público como bens e direitos de valor econômico, artístico, estético, histórico e até mesmo turístico, ou seja, ganham a forma também de direitos e valores. Você tem conhecimento sobre os bens que compõem o Patrimônio Histórico-cultural do município de Guajará-Mirim/RO?

<b>Quadro II – Respostas dos participantes à questão 1</b>	
<b>Entrevistada I</b>	Sim, tenho conhecimento de vários bens materiais e imateriais que compõe o patrimônio histórico na nossa fronteira.
<b>Entrevistado II</b>	Para melhor compreender, ainda que minimamente, o que compõe - ou poderia compor - o patrimônio cultural do município de Guajará-Mirim, se faz necessário também entender, ainda que de forma muito simples e popular, o que seja patrimônio cultural: patrimônio cultural é tudo aquilo que possui importância histórica e cultural para um país, para uma região ou ainda para uma comunidade, como a arquitetura, festas, danças, música, manifestações populares, artes, culinária, dentre outros.

<sup>117</sup> Dentre eles, destacamos: <https://portalguajara.com/> e <https://arielargobe.blogspot.com/>.

	<p>O patrimônio histórico e cultural “oficial” de um país, de uma região ou de um município é burocraticamente selecionado e instituído pelo ente público, e por este protegido a partir de conjunto de normas legais estabelecidas.</p> <p>O município de Guajará-Mirim, que se aproxima do seu primeiro centenário de emancipação político-administrativa e é o segundo município mais antigo do Estado de Rondônia, não instituiu ainda, por força de instrumento legal, seu conjunto bens culturais materiais e imateriais, devidamente identificados, selecionados e protegidos.</p> <p>Porém, uma comunidade pode ter um patrimônio cultural relevante histórica, esteticamente e sentimentalmente, e que não necessariamente passou pelo reconhecimento burocrático do poder público nacional ou local.</p> <p>Guajará-Mirim possui sim, rico conjunto cultural material e imaterial (constituído por igrejas, praças, edificações particulares e oficiais, festas populares e religiosas, danças, música, artes, culinária), porém este relevante legado histórico subsiste em situação de constante abandono, descaso e real ameaça de descaracterização estilística ou de desaparecimento total, por falta da política municipal de identificação, classificação, registro, preservação e perpetuação do patrimônio cultural local.</p>
<p><b>Entrevistado III</b></p>	<p>Entendo que a história da construção da legendária Estrada de Ferro MadeiraMamoré constituirá sempre uma grande mensagem na composição do Patrimônio Cultural do nosso Município, apesar de ter sido relegada a último plano. Depois, os Clubes Helênico/Libanês e Guajará seriam valores a serem lembrados.</p>
<p><b>Entrevistada IV</b></p>	<p>Com toda certeza, não tenho conhecimentos sobre <i>os bens</i> que compõem o Patrimônio Histórico Cultural do município de Guajará-Mirim/RO; entretanto, tenho sobre <i>alguns dos bens</i> que deveriam integrá-lo. Tal resposta, por si só, já demonstra a necessidade de se pesquisar o porquê desse hiato histórico-cultural na minha condição de cidadã. Assim, quero parabenizar o pesquisador Claudionor pela</p>

	<p>iniciativa dessa investigação que, certamente, contribuirá para respostas de muitas de nossas indagações sobre o assunto. Guajará-Mirim contribuiu de forma significativa para a construção do Estado de Rondônia. Nasceu como um pequeno povoado às margens do rio Mamoré, mas já carregava a esperança de tornar-se uma cidade pujante. Suas primeiras décadas foram marcadas de acontecimentos e movimentos sociais, econômicos, políticos e culturais que lhe permitiram construir sua identidade e definir seu lugar no mapa de Rondônia. Floresceram edificações arquitetônicas ímpares em seu centro urbano, proliferou-se a colonização de povos oriundos de vários lugares do planeta: gregos, libaneses, africanos, espanhóis, indígenas, franceses, ingleses, bolivianos etc.</p>
--	---

**Fonte:** produzido pelo autor (2023)

Nas respostas dos entrevistados conforme Quadro II, fica evidente que a construção da EFMM foi um acontecimento histórico-social e econômico muito importante, pois, durante a construção da Ferrovia, cada acampamento montado para a aproximação dos serviços era, posteriormente, transformado em localidades, impulsionando o desenvolvimento e o povoamento da Amazônia rondoniense.

No contexto de Guajará-Mirim, ponto final da Ferrovia, o conjunto de bens da EFMM era formado pelo prédio da antiga estação Ferroviária, a locomotiva, a caixa d'água, os trilhos dentre outros, que constitui um dos mais importantes conjunto de acervos do Patrimônio Histórico-cultural de Guajará-Mirim, o qual encontra-se abandonado, tanto pela sociedade civil quanto pelas autoridades municipais e estaduais; além disso, devido ao abandono, o referido Patrimônio encontra-se em processo de degradação, com risco iminente de destruição e desaparecimento. De acordo com Nora (1993, p. 14):

[...] o sentimento de um desaparecimento rápido e definitivo combina-se à preocupação com o exato significado do presente e com a incerteza do futuro para dar ao mais modesto dos vestígios, ao mais humilde testemunho a dignidade virtual do memorável [...].

Nesse sentido, vale ressaltar que, apesar da linha de ferro da EFMM se estender de Porto Velho (ponto inicial da Ferrovia) até Guajará-Mirim, na fronteira Brasil-Bolívia (ponto final da Ferrovia), compreendendo 366 quilômetros (FERREIRA, 1987; HARDMAN, 2005), a maior parte do acervo ferroviário não foi incluído no processo de tombamento feito pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que foi concluído em 2006, através do Processo n. 1.220-T-87, inscrito no Livro do Tombo Histórico e no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico. No referido processo, o IPHAN inscreveu apenas uma parte do sítio histórico da EFFMM, integrando, basicamente, o acervo e a paisagem disposta no perímetro de sete quilômetros entre o pátio da Ferrovia até Santo Antônio, localizados no município de Porto Velho.

**Questão 2** – De que forma ocorreu o processo de construção/formação do Patrimônio Histórico-cultural do município de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil-Bolívia?

<b>Quadro III – Respostas dos participantes à questão 2</b>	
<b>Entrevistado I</b>	<p>Entendo que Guajará-Mirim, assim como a cidade irmã Guayaramérin, nasceram do encontro de muitas culturas distintas, uma vez que as pessoas que as povoaram eram imigrantes advindos de diversos países, com suas línguas e costumes diferentes dos brasileiros da época. Assim sendo, cada cidadão que vinha residir por aqui trazia sua forma de viver, claro que sempre adaptado à realidade local o que acaba por gerar uma terceira cultura (diferente da do país de origem e da do Brasil) e repassava isso a seus descendentes e até mesmo a conhecidos que acabavam por assimilar esses costumes.</p> <p>Quando se trata do patrimônio material ainda podemos ver através de prédios antigos e alguns equipamentos urbanos (que se encontram hoje completamente abandonados!!!) um impressionante investimento de recursos advindos de empresas particulares e de indivíduos mais abastados para a época, uma vez que podemos calcular a imensa</p>

	<p>dificuldade de transporte dos materiais e a escassez de serviços técnicos daquela época.</p>
<p><b>Entrevistado II</b></p>	<p>É preciso compreender a formação do patrimônio cultural local em uma acepção contemporânea e moderna, transcendendo (mas não descartando), definições clássicas focadas em edificações urbanísticas erguidas ao longo das décadas e em moldes ocidentais e colonizador, acontecidas a partir da contribuição de brasileiros vindos de todas as regiões do país em diversos momentos e ciclos de ocupação e desenvolvimento econômico da região, somado também aos conhecimentos e costumes de estrangeiros de várias nacionalidades que ocuparam a região para construção da EFMM. Se faz necessário abarcar, de forma especial, costumes, saberes e fazes dos povos originários que ocupam a região desde tempos imemoriais. As dimensões e definições de cultura material e intangível permitiram a Guajará-Mirim moldar singular patrimônio histórico cultural de relevância estética, histórica e sentimental, a partir do encontro e amálgama das várias culturas que aqui coabitaram e coabitam desde os primeiros momentos de ocupação dos vales do Guaporé e Mamoré.</p>
<p><b>Entrevistado III</b></p>	<p>Na verdade, a classe política só fala em cultura e em turismo, de forma demagógica, na época das eleições. Na prática, porém, creio que, sem entender essas atividades tão nobres, significadamente, dois eixos econômicos que poderiam ser exercitados, gerando emprego e renda, jamais foram utilizados com obstinação pelos mandatários de plantão. Daí que, até os bois bumbás foram relegados, por absoluta carência de respaldo e incentivo. Os tradicionais clubes fecharam suas portas, estando o Helênico/Libanês sucateado e cheio de capim no seu entorno. O Bancrévea Clube, negligenciado pelas gerações de bancários do BASA está desmobilizado para cumprir o relevante papel social que lhe cabia, assim como o Guajará Clube. Além do mais, não fosse a dedicação de um grupo de abnegados o teatro já estaria morto e enterrado. A banda de música da cidade deixou de existir. Todavia, a literatura está viva, estimulada e vem frutificando.</p>



<b>Entrevistado IV</b>	Entendo que os responsáveis pela construção e formação desse acervo histórico cultural tenham sido seus moradores, seus pioneiros, seus trabalhadores, homens e mulheres que cá residiam e também àqueles que aqui aportaram. Um divisor de águas entre o passado e o presente foi a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, patrimônio tombado, que vai de Guajará-Mirim a Porto Velho. Não podemos nos esquecer do Museu de Guajará, da festa do Boi-Bumbá, da Folia de Reis, das igrejas, das fachadas das residências, dentre tantos outros.
------------------------	---

**Fonte:** produzido pelo autor (2023)

A partir das respostas dos entrevistados no Quadro III, de modo geral, evidenciam que eles têm conhecimento sobre os bens que compõem o Patrimônio Histórico e Cultural do município de Guajará-Mirim/RO. Ficou evidente que a EFMM ainda funciona como suporte da memória individual e coletiva dos entrevistados, visto que a Ferrovia foi o grande empreendimento que motivou a criação e desenvolvimento do município (HARDMAN, 2005) e das localidades situadas na fronteira Brasil/Bolívia.

Nesse sentido, destacamos que o Patrimônio Histórico e Cultural material de Guajará-Mirim/RO foi formado a partir da construção de edifícios que reúnem tanto a arquitetura religiosa quanto a arquitetura oficial. Esse acervo histórico distingue-se por ostentar em suas fachadas a fixação de linhas e outros contornos que marcam e representam uma estética de um período histórico, social, econômico, político e cultural específico, ou seja, o período áureo da economia da borracha, que motivou a construção da EFMM, das migrações e das imigrações (FERREIRA, 1987; HARDMAN, 2005) e do processo de criação e desenvolvimento do município de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil/Bolívia.

Em relação ao Patrimônio Histórico-cultural imaterial de Guajará-Mirim/RO, conforme as respostas dos entrevistados, podemos destacar alguns elementos, tais como: a música, os artesanatos, a culinária, atividades e festas religiosas, cívicas e culturais, dentre outras.

**Questão 3** – Na sua opinião, o processo de construção do Patrimônio Histórico-cultural do município de Guajará-Mirim/RO está associado à história e à memória dos povos que participaram do processo de formação e desenvolvimento do referido município? Justifique a sua resposta.

<b>Quadro IV – Respostas dos participantes à questão 3</b>	
<b>Entrevistado I</b>	Como respondi na pergunta n. 2, para mim, é indissociável a construção do nosso patrimônio com a história e a memória de todos os povos que viveram aqui no início do povoamento dessa área.
<b>Entrevistado II</b>	Não existe cultura sem atividade humana. Cultura é uma construção própria dos seres humanos. Somos produtos das atividades culturais. O que hoje se define como patrimônio cultural local, portador de singularidades identitárias que nos distingue como sociedade, com aspectos culturais próprios e distintos das cidades do eixo da BR 364, por exemplo, é resultado da soma de todas as culturas que nesta região de Guajará-Mirim se encontraram e se fundiram, em vários momentos históricos.
<b>Entrevistado III</b>	Sem dúvida, detalhe já reconhecido por mim na resposta ao item 2– “A meu ver, a formação da cultura micro regional (local) tem a sua origem nos povos que participaram da epopéica construção da Ferrovia Madeira-Mamoré. Exemplo: os gregos, indianos e nordestinos brasileiros, em cuja região, enriquecida com a presença de libaneses, bolivianos e matogrossenses moradores do rio Guaporé edificaram lá atrás o perfil cultural que continuamos a vivenciar. A culinária, as músicas, a religiosidade e a literatura decorrem da presença desses destemidos pioneiros que nos legaram, não apenas exemplos de tenacidade, mas também a força de uma cultura forjada nos usos e costumes daqueles povos”.
<b>Entrevistada IV</b>	Com certeza, aqueles que já moravam nas cercanias e aqueles que migraram para cá, ou por conta da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, principalmente, pelo momento do auge da extração do látex, seja por conta dos garimpos, ou ainda da área de Livre Comércio, pelo chamamento do novo <i>El dorado</i> , com a mudança de território para Estado de Rondônia, acabaram todos, de

	uma forma ou outra, contribuindo para esse processo de construção. Suas histórias e memórias levam-nos a construir esse acervo.
--	---

**Fonte:** produzido pelo autor (2023)

De acordo com o Quadro IV, ao analisar as respostas dos entrevistados, verificamos que todos e todas têm conhecimento sobre o processo de construção do Patrimônio Histórico e Cultural do município de Guajará-Mirim/RO. Nas respostas, eles deram destaque à mistura/encontros de povos e à pluralidade cultural decorrente da:

[...] construção da Ferrovia Madeira-Mamoré. Exemplo: os gregos, indianos e nordestinos brasileiros, em cuja região, enriquecida com a presença de libaneses, bolivianos e matogrossenses moradores do rio Guaporé edificaram lá atrás o perfil cultural que continuamos a vivenciar.

**Questão 4** – Em que medida a preservação do Patrimônio Histórico-cultural do município de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil/Bolívia é importante para a preservação da história e da memória dos povos que habitaram/habitam neste município e região?

<b>Quadro V – Respostas dos participantes à questão 4.</b>	
<b>Entrevistado I</b>	A necessidade de se conhecer é inerente ao ser, somente conhecendo a história de nossa sociedade nos conheceremos e nos reconheceremos como cidadãos dessa terra e delinearemos o nosso papel no mundo.
<b>Entrevistado II</b>	Preservar o patrimônio histórico é manter viva a memória de uma cidade, de uma região e de um país. É preservar um ativo patrimonial de fundamental importância e relevância histórica e cultural de nossos antepassados, para desfrute, conhecimento e planejamento das futuras gerações.

<p><b>Entrevistado III</b></p>	<p>Um povo sem história será um povo sem memória! Poder-se-ia dizer também que um povo sem memória será um povo sem história... Convém criar as bases (e mantê-las energizadas), através das gerações que vão sucedendo as anteriores, para que a chama do idealismo, do civismo e do patriotismo de alguns jamais pereça. Os literatos, os poetas, cordelistas, os artistas de teatro, os músicos, artesãos, escultores e os profissionais da dança deverão elevar sempre hinos às atividades culturais, transmitindo os ideais daqueles destemidos pioneiros que nos legaram o município que hoje, mais desenvolvido, nos fora entregue, resgatando os imóveis, as praças e demais logradouros em face da sua necessária recuperação e uso, como, por sinal, estão fazendo com o antigo Guajará Hotel, que já foi usado como uma escola. Convém recuperar, os trechos da antiga ferrovia até ao Iata. Mantendo altivos os prédios das duas estações. Acho mais, que, com relação ao turismo, pela BR425, na bifurcação com a estrada do Bom Sossego, bem que se poderia construir um portal enorme, adiante da serra dos Parecís, bem assim ocupar o alto daquela serra, onde estão instaladas as antigas parabólicas da Embratel, implantar uma Letras com o nome GUAJARÁ (a exemplo da cidade americana de Hollywood, implantar bares e restaurantes, um observatório e uma CRUZ bem alta, bem como abrir o paisagismo da orla do rio Mamoré, com a intenção de produzir demandas econômicas, mediante a edificação de quiosques, praças, um local para teatro ao ar livre, pistas de skates, etc.</p>
<p><b>Entrevistada IV</b></p>	<p>Um povo sem história e sem memória não sobrevive e nem existe. Uma poeira que o vento se encarregou de levar com o tempo.</p>

**Fonte:** produzido pelo autor (2023)

A partir das respostas dos/das entrevistados/as expostas no Quadro V, destacamos que todos e todas reconhecem a importância da preservação do Patrimônio Histórico-cultural do município de Guajará-

Mirim/RO, para a preservação da história e da memória dos povos que viveram/vivem no município. Nesse sentido, eles mencionam não apenas o patrimônio material, mas também o patrimônio imaterial, os saberes e os modos de vida. Nesse sentido, Fonseca (2004, p. 70) afirma que: “Quando lidamos com conjuntos urbanos históricos, [...] precisamos recorrer a diferentes graus de proteção, dependendo do valor de cada edificação ou conjunto de edificações”.

Vale ressaltar que o município de Guajará-Mirim, um dos mais antigos do estado de Rondônia, não possui uma política institucionalizada, ou seja, um conjunto de leis que ampare, proteja e perpetue o Patrimônio Histórico-cultural. Portanto, é necessário que essas leis sejam criadas, pois conforme Fonseca (2004): “[...] a preservação histórica não é apenas uma atividade técnica, mas que envolve perspectiva histórica, econômica, social e política” (FONSECA, 2004, p. 70).

Dessa forma, tendo como base as respostas das entrevistas e as concepções dos autores que discutem sobre o Patrimônio Cultural, podemos inferir que o trabalho de preservação do Patrimônio Histórico-cultural deve envolver não só as instituições públicas, mas também os moradores da cidade, os intelectuais, as lideranças políticas e todos que atuam nos segmentos socioculturais. É importante destacar a necessidade de conscientização e a participação do segmento religiosos, pois verifica-se forte influência da religião na cultura, crença, modo de vida do povo.

**Questão 5** – Quais os principais aspectos da desconstrução/abandono do Patrimônio Histórico-cultural de Guajará-Mirim/RO?

<b>Quadro VI – Respostas dos participantes à questão 5.</b>	
<b>Entrevistado I</b>	Há um profundo descaso por parte dos gestores municipais e estaduais em preservar nosso patrimônio material e ainda maior desconhecimento sobre nosso patrimônio imaterial. A população sofre de desconhecimento profundo e sistemático, uma vez que a tendência massificada é de desvalorizar tudo o que tem matiz regional ou local.

<p><b>Entrevistado II</b></p>	<p>É a descaracterização parcial, completa ou até mesmo o total desaparecimento do patrimônio cultural portador de reminiscências estéticas, estilísticas, sentimentais e históricas de um povo, no qual se registra e se atesta a memória coletiva da sociedade local.</p>
<p><b>Entrevistado III</b></p>	<p>Sem dúvida, detalhe já reconhecido por mim na resposta ao item 2– “A meu ver, a formação da cultura micro regional (local) tem a sua origem nos povos que participaram da epopéica construção da Ferrovia Madeira-Mamoré. Exemplo: os gregos, indianos e nordestinos brasileiros, em cuja região, enriquecida com a presença de libaneses, bolivianos e matogrossenses moradores do rio Guaporé edificaram lá atrás o perfil cultural que continuamos a vivenciar. A culinária, as músicas, a religiosidade e a literatura decorrem da presença desses destemidos pioneiros que nos legaram, não apenas exemplos de tenacidade, mas também a força de uma cultura forjada nos usos e costumes daqueles povos”.</p>
<p><b>Entrevistado IV</b></p>	<p>Para tal pergunta, precisamos fazer outras perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem decide o que se torna um patrimônio histórico?</li> <li>- O que faz um local ser considerado patrimônio cultural?</li> <li>- Quem é responsável pelo patrimônio cultural?</li> <li>- O que é patrimônio cultural imaterial da humanidade?</li> <li>- O governo estadual teve ou tem um Plano Estadual de Cultura que contemple o município de Guajará-Mirim?</li> <li>- Por que a Lei n. 4.717/65 não é aplicada de fato?</li> <li>- Qual a responsabilidade do município?</li> <li>- Qual o papel da população?</li> </ul> <p>Quando essas perguntas forem respondidas, é provável que tenhamos aspectos da desconstrução/abandono do “patrimônio” de Guajará-Mirim/RO.</p>

**Fonte:** produzido pelo autor (2023)

Através das respostas e dos questionamentos apresentados nas respostas da questão 5, conforme Quadro VI, podemos afirmar que há um

grande descaso por parte das autoridades competentes e de vários segmentos da sociedade, o que contribuiu para a falta de preservação dos bens do Patrimônio Histórico do município de Guajará-Mirim/RO.

Esta questão foi investigada, também, a partir de conversas formais e informais e de pesquisas em blogs e sítios de notícias, porém, devido a exiguidade de tempo para pesquisa, vamos citar, como exemplo, apenas os mais recentes casos de desconstrução do patrimônio cultural de Guajará-Mirim/RO, dentre eles: a antiga Estação Ferroviária e atual Museu Histórico Municipal, de Guajará-Mirim; o caso do Coreto da Praça Mário Correia, no Centro de Guajará-Mirim/RO e a descaracterização do prédio do antigo Hotel Guajará, também localizado no Centro de Guajará-Mirim/RO.

Em relação ao prédio do Museu Histórico Municipal de Guajará-Mirim/RO, antigo prédio no qual funcionou a estação final e a administração local da lendária Estrada de Ferro Madeira Mamoré (EFMM), flagramos completo abandono, tanto com o Prédio do Museu quanto com a Locomotiva e os outros equipamentos que compõem o acervo da Ferrovia no município.

Vale ressaltar que, à época da construção da referida Ferrovia, vieram para o atual estado de Rondônia pessoas de diversas partes do Brasil e do mundo, estimando-se cerca de 50 nacionalidades (FERREIRA, 1987; HARDMAN, 2005), das quais, inúmeras delas fixaram-se na região do atual município de Guajará-Mirim, na fronteira Brasil-Bolívia. Nas proximidades dos trilhos da Ferrovia, esses imigrantes ergueram grandiosas edificações, que até na atualidade simbolizam a efervescência econômica daquela época, que é lembrada pelos entrevistados como um lugar que concentrava muitas riquezas, encontro de povos e, em consequência disso, constituía-se, também, em um local de promoção cultural.

Em relação ao Coreto da Praça Mário Correia, destacamos que um grupo da sociedade civil se mobilizou para restaurá-lo, porém, em vez de fazer a restauração, eles derrubaram todo o telhado, fazendo uma

reconstrução, na qual o forro de daquela edificação foi substituído por um forro de Policloreto de Vinila - PVC, que é plástico, ou seja, um material que não era utilizado na época da construção.

Esse fato foi denunciado no dia 14/11/2019, através da postagem de um artigo intitulado Um crime contra a memória de Guajará-Mirim: a propósito do patrimônio cultural e das intervenções tresloucadas, de autoria do artista plástico Ariel Argobe, que foi publicado no blog <https://arielargobe.blogspot.com>, no qual o autor afirma:

[...] nossa proposta é trazer para discussão pública as edificações históricas de Guajará-Mirim e a maneira irresponsável como autoridades e lideranças civis lidam com patrimônio cultural da cidade -, é importante entender que se define como patrimônio histórico um bem material, natural ou imóvel que possui significado e importância artística, cultural, religiosa, documental ou estética para uma sociedade, construído ou produzido pelas gerações passadas, e que representa importante fonte de pesquisa e preservação cultural (ARGOBE, 2019, p. 1).

A postagem desse artigo gerou inúmeras críticas nas redes sociais, a maioria delas feitas por pessoas que não têm conhecimento sobre o que é o Patrimônio Histórico-cultural e sua importância para a preservação da História e da Memória dos povos. Para dirimir essas dúvidas, Ariel Argobe escreveu em 19/12/2019, um novo artigo, intitulado “Sobre patrimônio cultural, legislação e ataques à memória”<sup>118</sup>. Esse artigo poderá ser acessado no link

Outro caso, mais recente é a descaracterização do prédio do Hotel Guajará, no qual nos últimos anos funcionou a Escola Estadual de Ensino Fundamental Durvalina Estilbem de Oliveira. Na placa existente em frente do prédio, há um anúncio de restauração, porém, o que está acontecendo, sob os olhos das autoridades e dos munícipes, é uma reforma.

---

<sup>118</sup> Disponível em: <https://arielargobe.blogspot.com/2019/12/sobrepatririmonio-cultural-legislacao-e.html>.



Sobre esta questão, em conversas informais com o artista plástico Ariel Argobe, ele enfatizou que:

[...] na técnica de construção do prédio não havia estrutura de ferro. Isso é uma coisa muito moderna, muito recente na arquitetura. Então, lá eles colocaram toda uma estrutura de ferro, o que descaracteriza em termos de técnica a edificação histórica. Essa descaracterização causa a desconstrução e o apagamento da memória. Portanto, pode-se citar, tanto por meio da técnica de construção, quanto pelo apagamento estético dos elementos estéticos identitárias, determinado estilo da nossa arquitetura, a qual era eclética, do período moderno, mas ela tinha elementos do passado, da estética do passado... (ARGOBE, 2023).

Os exemplos citados neste artigo evidenciam a falta de conhecimento do poder público e até mesmo da sociedade guajaramirense em relação ao seu Patrimônio Histórico-cultural, pois quando há a necessidade de se fazer uma intervenção arquitetônica, esta deve seguir uma legislação específica para este fim. Quando o Município ou o Estado não possui este conjunto de leis, que protege a edificação histórica, deve-se recorrer à Legislação Nacional (IPHAN).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou investigar a partir dos relatos e bibliografias, alguns aspectos do processo de construção e desconstrução do Patrimônio Histórico-cultural do município de Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil/Bolívia, visando promover reflexões sobre a importância do referido patrimônio para a preservação da história, da memória e da cultura do município.

Na parte central da cidade, ainda conseguimos enxergar ruínas e vestígios dessas edificações, tanto nos prédios públicos quanto nos prédios particulares e em residências dos descendentes dos gregos, libaneses, franceses, dentre outros povos estrangeiros que aqui se fixaram. Podemos exemplificar este aspecto, citando os prédios do Cine Melhem e

do Clube Helênico Libanês, que resistem ao tempo, como marcas da luta de povos que aqui chegaram e ajudaram a construir a cidade.

Dessa forma, por falta de políticas públicas, de leis e de pessoal qualificado para coordenar as ações de manutenção e preservação dos bens que compõem o Patrimônio Histórico-cultural de Guajará-Mirim/RO, várias edificações desse patrimônio perderam suas identidades, suas características e os seus elementos históricos tanto estéticos e suas finalidades quanto técnicos, caracterizando, dessa forma, o apagamento cultural, da história da cidade e comprometendo a identidade do povo.

Quando revisitamos os antigos monumentos, hoje em completo abandono, percebemos que houve um apagamento do nosso Patrimônio Histórico-cultural e, a situação dos prédios e monumentos revelam a decadência da cidade, como se ela tivesse parado no tempo.

Destacamos que além dos bens patrimoniais públicos, na cidade também é visível a existência de inúmeros prédios particulares, que embora não estejam tombados, também guardam a história e a memória da região, como por exemplo: os prédios da Rondex e da Rondobor, do Cine Melhem, do Clube Helênico Libanês, da Diocese de Guajará-Mirim, do antigo Mosteiro, do Seminário, dentre outros.

Por fim, os resultados desta pesquisa contribuiram para o registro de alguns aspectos do Patrimônio Histórico-cultural do município de Guajará-Mirim/RO, o que pode despertar o interesse de pesquisadores sobre a necessidade de desenvolver novas pesquisas e o consequente registro do Patrimônio Histórico-cultural material e imaterial do município de Guajará-Mirim, um dos mais antigos centro urbano do estado de Rondônia, guardião da história e da memória de inúmeros povos que aqui chegaram e encontraram outros povos que aqui viviam há muito, ainda no início do século XX para explorar esta região.

## REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Paulo de. **O patrimônio**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BELTRÃO, J. F.; CAROSO, C. Patrimônio, linguagens e memória social: problemas, estudos e visões no campo da antropologia. *In*: LIMA FILHO, M. F.; BELTRÃO, J. F.; ECKERT, C. **Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos**. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 41-51.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da História, ou, O ofício do historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

CARLAN, Claudio Umpierre. Os museus e o patrimônio histórico: uma relação complexa. **Revista História**, São Paulo, n. 27, 2008, p. 75-88. Disponível em: [www.scielo.br/j/his/a/ZMYTZstWXQmcpBJdz6fxtBQ/](http://www.scielo.br/j/his/a/ZMYTZstWXQmcpBJdz6fxtBQ/). Acesso em: 1º set. 2022.

CANANI, Aline Sapiezinskas Krás Borges. Herança, sacralidade e poder: sobre as diferentes categorias do patrimônio histórico e cultural no Brasil. **Horiz. antropol.** [online]. 2005, vol. 11, n. 23, p. 163-175. Disponível em: Acesso em: 26 jul. 2011.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica: Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DIEHL, Astor Antônio. **Teorias da histórias. Cultura historiográfica (memória, identidade representações)**. Bauru: EDUSC, 2002.

FERREIRA, Manoel Rodrigues. **A ferrovia do diabo: história de uma estrada de ferro na Amazônia**. 4. ed. São Paulo: Comp. Melhoramentos, 1987.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Patrimônio cultural: por uma abordagem integrada (Considerações sobre materialidade e**

imaterialidade na prática da preservação). Disponível em:  
<http://portal.iphan.gov.br>. Acesso em: 2 maio 2023.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **A pesquisa em história da educação** – 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HARDMAN, F. **Trem fantasma: a modernidade na selva**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2005.

IZQUIERDO, Ivan. Memória. **Revista Estudos Avançados**, 3 (6), Agosto/1989. Instituto de Estudos Avançados - Universidade de São Paulo. Disponível em:  
[www.scielo.br/j/ea/a/RySVv73ft5r4qj9KP4F8xcB/?lang=pt](http://www.scielo.br/j/ea/a/RySVv73ft5r4qj9KP4F8xcB/?lang=pt). Acesso em: 10 maio 2023.

JOHN, Nara Marlei. Identificação, valorização e preservação do patrimônio histórico e cultural. **Anais XI Encontro Estadual de História**, 23 a 27 de julho de 2012, Universidade Federal do Rio Grande: 2012. p. 320-336.

MATIAS, Francisco. **Pioneiros: ocupação humana e trajetória política de Rondônia**. Porto-Velho: Gráfica e Editora Maia Ltda, 1997.

NASCIMENTO, Flávia Brito do. Patrimônio Cultural e Escrita da História: a hipótese do documento na prática do Iphan nos anos 1980. **Anais do Museu Paulista**, v. 24, p. 121-147. Set – dez. São Paulo: 2016.

NORA, Pierre. **Entre memória e história:** a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, PUC-SP, n. 10, 1993, p. 7-28.

OLIVEIRA, Eduardo Romero de. Memória, História e Patrimônio – perspectivas contemporâneas da pesquisa histórica. **Repositório**, Fronteiras, Dourados, v. 12, n. 22, jul. a dez., UNESP: 2010. p. 131-151.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **Memória história e patrimônio histórico:** políticas públicas e a preservação do patrimônio histórico. 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 2, n. 3, 1999, p. 3-15.

Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>.

Acesso em: 11 abr. 2023.

ROLIM, Eliana de Souza. Patrimônio Histórico, Memória, História e Construção de Saberes. **XXVII Simpósio Nacional de História:** conhecimentos históricos e diálogo social, 22 a 26 de julho de 2013, Natal: RN.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional (Rondônia)**. 4. ed. Porto Velho/RO: Rondoniana, 2021.

# MAPAS MENTAIS: A FRONTEIRA REPRESENTADA PELOS SUJEITOS FRONTEIRIÇOS DE COSTA MARQUES

Silene Espinosa Quintão Alencar<sup>119</sup>

Edvania Rodrigues Quintão<sup>120</sup>

Célia Cristina Marques de Oliveira<sup>121</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em Escolas da rede pública estadual de Costa Marques, localizada em Rondônia, na fronteira com a cidade boliviana Puerto Utuari. Assim, o artigo tem como objetivo geral analisar as relações estabelecidas entre indivíduos integrantes de um grupo social, o ambiente e as ações que se refletem na organização do espaço fronteiriço. Para tal finalidade, a metodologia utilizada tem como pressupostos conceituais os postulados propostos nos estudos de Salet Kozel (2018), que tem como suporte teórico-metodológico a aplicação de mapas mentais, cujo o trabalho com mapas pode ser amplamente utilizado em pesquisas nas áreas didático-pedagógicas, pois considera os alunos como agentes de representações. A partir da observação dos mapas mentais, os resultados demonstram que a concepção de fronteira que os alunos apresentam traz consigo muito mais que a demarcação entre os dois países, traz a representação de sua história, memória, cultura, sentimentos de pertencimento e estranhamento, vivências e identidades.

**Palavras-chave:** Fronteira. Mapas Mentais. Interação e representação.

---

<sup>119</sup>Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) - Minter com a Faculdade Católica de Rondônia (FCR). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia, pós-graduada em Didática e Metodologia do Ensino Superior e Inovações Curriculares pela faculdade Santo André FASA, pesquisadora do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas – GEIFA, linha: Educação, Fronteira e Interculturalidade.

<sup>120</sup>Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia UNIR, pós-graduada em Coordenação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR, pesquisadora do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas – GEIFA, linha: Educação, Fronteira e Interculturalidade.

<sup>121</sup>Graduada em Pedagogia com licenciatura com habilitação em: Magistérios das matérias pedagógicas do Ensino Médio, Supervisão Escolar, pela Faculdade de Educação de Porto Velho. Processo

## INTRODUÇÃO

O artigo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada em Escolas da rede pública estadual de Costa Marques, localizadas em Rondônia numa região de fronteira com a cidade boliviana Puerto Utuari. Como suporte teórico-metodológico, buscamos os estudos de Salete Kozel (2018), para quem o trabalho com aplicação de mapas mentais pode ser amplamente utilizado em pesquisas nas áreas didático-pedagógicas, pois considera os alunos como agentes de representações. Ademais, o subprojeto “Escola em fronteira, interações e representações”, coordenado por integrantes do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares da Amazônia (GEIFA), que se subdividiu para estudo de campo nas escolas da rede estadual de Ensino de Costa Marques, oportunizou a interpretação de como esses alunos percebem a fronteira onde vivem.

A fim de identificar as interações presentes no espaço fronteiriço entre a cidade brasileira de Costa Marques e a comunidade de Puerto Utuari, na Bolívia, e as representações que os moradores têm da fronteira, foram realizadas visitas em três escolas públicas: duas localizadas na área urbana de Costa Marques e uma escola localizada na comunidade do Forte Príncipe da Beira. Foram feitas entrevistas com as equipes gestoras e aplicação das atividades com mapas para alunos das escolas mencionadas, com vistas a conhecer a percepção que eles têm da fronteira. Através das narrativas dos moradores, foi possível identificar aspectos das interações fronteiriças, a constituição dos territórios nacionais (Brasil e Bolívia) e as ligações que se estabeleceram neste espaço fronteiriço.

Para o estudo aqui proposto, realizaremos duas ações específicas, primeiramente uma pesquisa bibliográfica sobre a cidade de Costa Marques e, em um segundo momento, faremos o estudo do meio com a aplicação de mapas mentais a fim de conhecermos o espaço e interagirmos com moradores da localidade.

O Estudo do Meio não é uma prática pedagógica nova no universo educacional brasileiro. Faz parte, na verdade, de uma “tradição escolar”

que, inspirada em educadores tais como Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) e Célestin Freinet (1896-1966), tem por objetivo proporcionar aos estudantes uma aprendizagem “mais perto da vida”, ou seja, um contato mais direto com a realidade estudada, seja ela natural ou social. Como ressalta Goettems (2006, p. 52), a metodologia de ensino que atualmente é denominada, ainda que muitas vezes de forma indiscriminada, de “Estudos do Meio”, é o resultado do trabalho de inúmeros educadores que, ao longo de várias décadas, se dedicaram a construir práticas de ensino que possibilitassem uma melhor compreensão do mundo e a superação dos desafios socioeducacionais que se lhes apresentavam à época.

A aplicação de mapas mentais para análise da vida na fronteira foi escolhida tendo como suporte teórico metodológico a geografia das representações (BAILLY, 1989), a qual entende que o conhecimento humano é adquirido através de representações das experiências temporal, espacial e social; e que há uma relação direta e indireta entre essas representações e as ações humanas. Além disso, defende que os mapas mentais podem ser amplamente utilizados em pesquisas nas áreas didático-pedagógicas, pois consideram o aluno como um agente de representações. Sendo assim, “os mapas mentais podem ser elaborados com objetivos variados, com o intuito de desvendar trajetos, lugares, conceitos e idéias” (KOZEL, 2005, p. 145).

Descreveremos a seguir as nossas reflexões sobre esse estudo e as experiências vividas nesse campo, conhecendo a fronteira e as relações construídas pelos sujeitos que vivem nela. Inicialmente, destacamos um breve histórico da cidade de Costa Marques, o conceito sobre fronteira, mapas mentais e, posteriormente, falaremos das relações e interações construídas pelos sujeitos fronteiriços nas quatro categorias apresentadas nos resultados dos mapas mentais ali coletados, sendo: A fronteira como Representação Social; A interação na Fronteira; A Fronteira como um rio que une ou separa e Identidades e Espaços dos sujeitos fronteiriços.



## CONHECENDO COSTA MARQUES

**Figura 1** – Imagem de satélite das cidades de Costa Marques Brasil situada na parte superior, lado direito, e na parte inferior, lado esquerdo, a cidade de Buena Vista na Bolívia entre o rio Guaporé – marco divisor



**Fonte:** [www.google.com.br/maps/place/Costa+Marques+-+RO,+76937-000/@-12.1069744,64.5805834,141543m/data=06/03/19](http://www.google.com.br/maps/place/Costa+Marques+-+RO,+76937-000/@-12.1069744,64.5805834,141543m/data=06/03/19)

Costa Marques é um município brasileiro do estado de Rondônia com uma população estimada em 13. 678 habitantes, de acordo com o último censo. A densidade demográfica é de 2,7 habitantes por km<sup>2</sup> no território do município. A cidade fica a 713 quilômetros de distância de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia. Distrito criado com a denominação de Costa Marques, pela Lei Federal n.º 6.448, de onze de outubro de 1977, subordinado ao município de Guajará-Mirim. Em divisão territorial datada de primeiro de janeiro de 1979, o distrito de Costa Marques desliga-se do município de Guajará-Mirim e é elevado à categoria de município com a denominação de Costa Marques, pela Lei Federal n.º 6.921, em 16 de junho de 1981, sancionada pelo presidente general João Batista Figueiredo, sendo desmembrado do município de Guajará-Mirim. Foi, então, constituído de 3 distritos: Costa Marques, Pedras Negras e Príncipe da Beira. É uma cidade histórica da época do Brasil Colônia e está localizada às margens do Rio Guaporé. Nela, ainda existem velhos barracões dos seringalistas que, hoje, abrigam restaurantes

onde são servidos pratos típicos da região. Na outra margem do rio, há uma vila boliviana chamada Buena Vista, com alguns comércios sobre palafitas para evitar as enchentes anuais do Guaporé.

A cidade tem um fato interessante que deu origem ao seu nome. No dia 19 de janeiro de 1920, segundo Francisco Chianca, um dos desbravadores da região do Rio Guaporé – o Dr. Espiridião da Costa Marques, engenheiro e ilustre político mato-grossense – descia o Rio Guaporé com destino ao Posto Fiscal de Guajará-Mirim e, ao cair da tarde, no Porto da Barra do São Domingos, parou para pernoitar no seu tapiri. Devido à queda nos preços da borracha, pela depressão ocorrida no fim da Primeira Guerra Mundial, a companhia que financiava os seringalistas se retirou da área, não deixando outra opção, senão a fuga do lugar. Chianca construiu um tapiri à beira do Rio Guaporé, na foz do Rio São Domingos, local conhecido como Porto da Barra de São Domingos. O anfitrião, impressionado com a cultura do visitante, após a sua partida, no dia seguinte, escreveu num pedaço de caixa de sabão Porto Costa Marques, fixando a tabuleta à beira do barranco. Daí, surgiu o nome do futuro município.

Além de belas praias de água doce, um dos destinos mais procurados para a prática da pesca esportiva, também chama a atenção de turistas de todo o país o Real Forte Príncipe da Beira, nas ruínas do Conceição e do Vale do Guaporé, a mais antiga edificação do Estado e maior obra de engenharia militar do Brasil-Colônia. O Forte está situado na margem direita do rio Guaporé, no município de Costa Marques, estado de Rondônia, na fronteira com a Bolívia e originou-se de uma homenagem ao Príncipe herdeiro da Coroa Portuguesa, D. José de Bragança, que tinha o título de Príncipe da Beira, título que manteve até a morte de sua mãe, Maria I de Portugal, quando, então, ascendeu ao trono com o título de Príncipe do Brasil. O Forte foi assentado sobre a Serra dos Parecis, paralelo ao rio Guaporé. O grandioso projeto de Domenico Sambucetti, diretor responsável pelo projeto e construção do Real Forte príncipe da Beira (1775–1783), previa uma fortificação em plano

quadrangular, amuralhado em pedra de cantaria com majestoso portão na frente norte e com baluartes nos ângulos consagrados à Nossa Senhora da Conceição, Santa Bárbara, Santo Antônio de Pádua e São José Avelino, seguindo as normas da arquitetura militar da época, inspirado no sistema elaborado por Vauban, arquiteto militar francês (1633-1707). Depois de consolidada a presença portuguesa na região, o Forte perdeu um pouco da sua função estratégica, mas continuou como testemunho de uma época e uma sentinela naquela parte do Brasil. Com o abandono progressivo, a vegetação tomou conta de suas dependências ameaçando a integridade da edificação. Já, no século XX, em 6 de julho de 1913, o Forte foi visitado pelo Almirante José Carlos de Carvalho e outras autoridades que lavraram ata de sua visita, tendo deliberado que o monumento histórico ficaria sob a guarda do Estado de Mato Grosso até que o Governo Federal resolvesse sobre sua administração definitiva, determinando também a remoção de peças de artilharia e outros objetos ali ainda existentes para o Museu Nacional do Rio de Janeiro que, infelizmente, sofreu um incêndio de grandes proporções que o destruiu na noite de domingo do dia dois de setembro de 2019.

Durante o Governo do General João Baptista de Figueiredo, foi assinado um Termo de Compromisso entre o Ministério da Educação, Cultura, o Ministério do Exército e o Governo de Rondônia visando à sua restauração, conservação e utilização. Em 2009, por iniciativa do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), foram iniciados os trabalhos arqueológicos no interior do Forte sob a coordenação do arqueólogo Fernando Marques, do Museu Emílio Goeldi, com conclusão prevista para 2012. A intenção é qualificar o Forte para visitação turística.

## **FRONTEIRA - COSTA MARQUES BRASIL X BUENA VISTA BOLÍVIA**

Em francês, segundo Foucher (1991), a palavra fronteira (*frontière*) teria surgido no princípio do século XIV, originalmente como adjetivo feminino do substantivo *front*, *frontière*. O registro de uso do termo se deu

inicialmente pelos militares, que iam ao front para fazer a defesa territorial do poder real contra possíveis invasores.

A origem histórica da palavra mostra que seu uso não estava associado a nenhum conceito legal e que não era um conceito essencialmente político ou intelectual. Nasceu como um fenômeno da vida social espontânea, indicando a margem do mundo habitado. Na medida em que os padrões de civilização foram se desenvolvendo acima do nível de subsistência, as fronteiras entre ecúmenos tornaram-se lugares de comunicação e, por conseguinte, adquiriram um caráter político (MACHADO, 1998, p. 41)

## CATEGORIA 1

### A fronteira como representação social



**Análise da Figura1** – Fronteira de Costa Marques (BR) e Buena Vista (BO)  
P. 13 ANOS, 2018.

Ambiente visto de frente, posicionado na horizontal com predominância de formas no espaço do mundo. Presença de elementos construídos pelo homem (barcos), presença de elementos da natureza

(água, terra, mundo). Desenho com cores primárias e secundárias bem ilustrado respeitando as cores reais dos elementos reproduzidos.

O elemento marcante é o desenho que representa a fronteira numa dimensão ampla demonstrando a diversidade étnico racial e cultural que formam os sujeitos fronteiriços, não só na fronteira de Costa Marques (BR) como em Buenas Vista (BO), mas no mundo inteiro. Os barcos são os elementos que transportam as pessoas de um lado para o outro da fronteira, característica própria da ligação dos povos da fronteira onde moram. A pesca representa um trabalho comum entre os sujeitos fronteiriços bem como a culinária regional. No desenho, os personagens estão todos sorrindo mesmo tendo características diferentes, representando a mistura entre os povos e o bom relacionamento entre eles. A forma fechada do desenho, segundo Tuan, (1980), representa o seguro, o útero, o conforto e são, segundo ele, elementos essenciais da vida humana.

Realizamos a análise das representações mentais à luz da metodologia de Kozel (2007), onde verificamos os símbolos desenhados pelos alunos de uma escola da rede estadual em Costa Marques, fronteira com a Bolívia, o que nos oportunizou a interpretação de como esses alunos percebem a fronteira onde moram. Utilizamos o conceito Geograficidade (Tuan, 1980-1983) para fortalecer a metodologia e embasar a compreensão das relações de vida cotidiana e de vários aspectos subjetivos como a importância dos espaços e dos limites afetivos na formação da identidade pessoal e da imagem mental do lugar. As análises revelaram a fronteira numa visão ampla, que vai desde características físicas do lugar e de sua relação com o meio ambiente, dos sujeitos que compõem esse espaço, de cenas do cotidiano na fronteira até como ele se percebe dentro de todo esse processo.

CATEGORIA 1

**A fronteira como representação social**



**Análise da Figura2** – Fronteira de Costa Marques (BR) e Buena Vista (BO)  
A. 14 ANOS, 2018.

Composição do ambiente visto de frente com linhas retas e curvas. Organização na horizontal com predominância de formas representando o espaço dos dois lados da fronteira. Presença de elementos da paisagem natural (sol, nuvens, rio, peixes, árvores) e de elementos da paisagem construídos pelo homem (barcos, casas, ruas). A noção de distância equivale de um lado ao outro da fronteira. O desenho é bem colorido, fez uso das cores reais do ambiente na fronteira e do rio com águas escuras e barrentas. Os barcos constituem espaço de interação e diversão entre os sujeitos fronteiriços com representação do cotidiano na fronteira.

[...] o lugar é uma unidade entre outras unidades ligadas pela rede de circulação; o lugar, no entanto tem mais substancia do que nos sugere a palavra localização; ele é uma entidade única, um conjunto “especial” que tem história e significados. O lugar

encarna as experiências e as aspirações das pessoas. O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade concreta a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhes dão significados (TUAN, *apud* HOLZER, 1999, p. 70).

O aluno trouxe em sua representação o espaço da fronteira e o sentimento de conhecimento e pertencimento do lugar onde mora, o ir e vir dos sujeitos fronteiriços naturalmente de um lado para o outro e de como ele vivencia a vida na fronteira indo para a Bolívia e voltando com as compras, pois o outro lado da fronteira é exclusivo para compras e pesca. As lojas funcionam nas próprias casas dos moradores e são construídas sobre palafitas. Um espaço que tem o comércio e a pesca como principais focos. Assim, a importância do lugar torna-se referência e identidade, de compras de objetos de subsistência, de lazer, de pesca, o que é importante na compreensão do próprio lugar. Os símbolos também ajudam a manter a identidade cultural: o porto onde ficam as embarcações mostram o espaço físico construído e o espaço sentimental que fica agregado àquele lugar.

Os mapas mentais aqui representados possibilitaram uma análise a respeito da fronteira entre Costa Marques (BR) e Buenas Vista (BOL), visto através dos olhares dos alunos que moram no lado brasileiro e de sua vivência na fronteira. Apontam um caminho para diversas interpretações e, ao mesmo tempo, proporcionam uma observação sensível do lugar que está impregnado de elementos subjetivos presentes no seu cotidiano. O lugar encerra uma multiplicidade de relações, expondo funções de uso determinadas pelos ritmos de vida e pelas formas de apropriação do espaço a partir do corpo e de sua função social. Nessa perspectiva, é possível perceber a relação entre o espaço e o comportamento humano no ambiente, refletindo aspectos orgânicos, cognitivos, afetivos e simbólicos como indicadores importantes do lugar. Para Buttimer (1983), o lugar refere-se a esse espaço cotidiano no qual existe uma relação harmônica entre o corpo e o espaço. [...] “o lugar está

impregnado de referenciais afetivos, os quais desenvolvemos ao longo de nossas vidas a partir da convivência com o lugar e com o outro (MELLO, 1990, p. 91).

## CATEGORIA 2

### **Fluxo na fronteira: pontos positivos**



**Análise da Figura 1** – Fronteira de Costa Marques (BR) e Buena Vista (BO) T. 13 ANOS, 2018.

Ambiente visto de frente, posicionado na horizontal com predominância de formas no espaço da Fronteira de Costa Marques (BR) e Buena Vista (BO). Os signos estão representados por linhas, objetos e figuras geométricas que representam a paisagem local (cidade) localizada à margem direita do rio Guaporé. Destaca a paisagem natural (peixes, água, árvores e sol) e representa os elementos humanos em seu cotidiano utilizando o espaço como fonte de vida e sustento.

Diante do cenário observado, a casa construída sobre estacas representa o espaço vivido, a relação afetiva entre a pessoa e o lugar, o que transmite segurança, estabilidade, proteção e pertencimento. A figura dos barquinhos representa o cotidiano, meio de sobrevivência e sustento. O



espaço do lazer também se encontra representado por meio da interação (jogo).

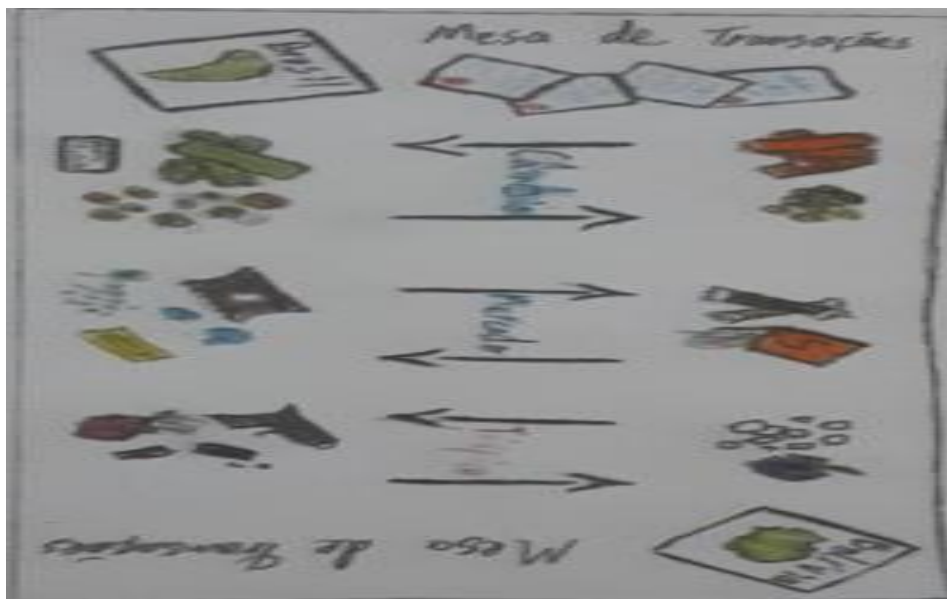
Segundo Kozel (2007, p. 211),

Os mapas mentais são desenhos concebidos a partir de observações sensíveis do lugar. Esse tipo de mapa não se baseia em informações precisas e rigorosamente estabelecidas, é produto de mapeamentos cognitivos e simbólicos do ambiente, representado em forma de desenhos manuais e esboços.

Os mapas mentais aqui analisados são de alunos da cidade de Costa Marques-RO, fundada no século XVII, às margens do rio Guaporé, tem em torno de 13.700 habitantes (IBGE, 2010) e está situada na fronteira com a Bolívia. Por meio dos mapas, procuramos compreender alguns aspectos das relações sociais entre brasileiros e bolivianos. Nesse contexto, é importante entender como se dá o processo de interação social entre alunos viventes na fronteira Brasil-Bolívia, uma vez que a fronteira não representa a divisão entre os povos, verifica-se que eles partilham da mesma cultura e interagem entre si. A boa relação existente entre os jovens bolivianos que atravessam o rio e frequentam as escolas brasileiras é um dos pontos positivos, outro ponto forte e o comércio local boliviano muito frequentado por brasileiros não só residentes em Costa Marques, mas turistas de outros estados e municípios. É comum encontrar produtos provenientes do comércio boliviano no lado brasileiro. Outro fator positivo é o bilinguismo presente em alguns alunos brasileiros e bolivianos. Neste contexto, o mapa mental aqui representado nos revela cotidiano harmônico entre o homem e o espaço onde vive.

## CATEGORIA 2

### Fluxo na fronteira: pontos negativos



**Análise da Figura2** – Fronteira de Costa Marques (BR) e Buena Vista (BO) G. 15 ANOS, 2018.

O mapa nos revela os signos icônicos diversos, letras, linhas horizontais, figuras geométricas dispostas nas laterais, não há representação de elementos da natureza e humanos.

A primeira observação nos revela as relações políticas e econômicas por meio do comércio existente no local. O imaginário representado nos leva a pensar em uma convivência pacífica entre as comunidades brasileira e boliviana ilustrada pelos mapas dos dois países. A socialização entre os povos é visível, sem conflitos, não havendo sobreposição de uma sobre a outra. Salvo em raros momentos, percebe-se que os brasileiros querem se sobrepor aos bolivianos demonstrando uma assimetria de poder. Essa assimetria se dá devido alguns indivíduos de origem boliviana continuarem sendo chamados de bolivianos com significado pejorativo por brasileiros.

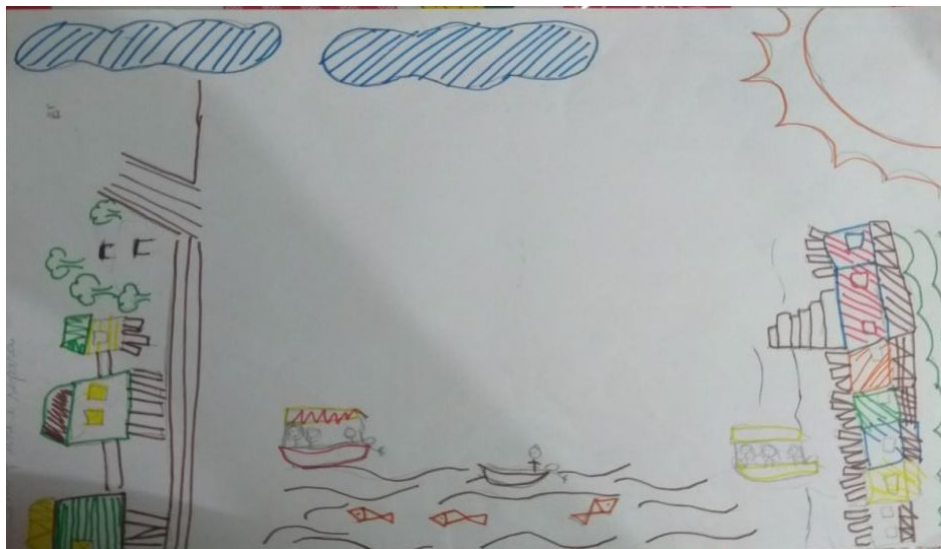
Percebe-se que algumas das representações sociais relacionam os bolivianos às práticas ilegais conforme representada na figura acima, uma fronteira vulnerável ao tráfico de armas, drogas, contrabando de mercadorias, furto, roubos e assaltos. A vulnerabilidade da fronteira acaba beneficiando os consumidores de baixa renda que fortalecem o comércio adquirindo os mais variados produtos, desde roupas, produtos eletrônicos, fraldas entre outros com preços mais acessíveis.

Segundo a nota publicada pelo telejornal Bom dia Brasil, na edição do dia 25.01. 2017, *in verbis*, “Quem investiga o crime organizado diz que os criminosos só conseguem trazer armas e drogas, porque a nossa fronteira de quase 16 mil Km é vulnerável.” Com isso, observa-se que as políticas de defesa devem ser mais atuantes para que não ocorra esse tipo de ações na fronteira. Os laços devem ser estreitados entre os países vizinhos, uma vez que o ir e vir se torna rotina entre seus habitantes, tendo em vista que também é comum a comercialização de produtos vindos da Bolívia em vários pontos da cidade no lado brasileiro.

Neste contexto, os mapas mentais permitem entender o ambiente social do indivíduo seguindo a metodologia de Kosel (2007). O desenho aqui analisado reflete o viver de um grupo social, sua cultura e referência espacial do ponto de vista do aluno. Para a autora, o espaço não é somente percebido, sentido ou representado, mas também vivido. As imagens que as pessoas constroem estão impregnadas de recordações, significados e experiências. Tais afirmações reforçam a importância das experiências vividas e a localização do indivíduo no espaço. Não apenas os aspectos negativos, mas como uma forma de interação social específica. “É na fronteira que se pode observar melhor como as sociedades se formam se desorganizam ou se reproduzem” (MARTINS, 2009, p. 10).

### CATEGORIA 3

#### A fronteira como um rio que une



**Análise da Figura 1** – Fronteira de Costa Marques (BR) e Buena Vista (BO)  
A. 15 ANOS, 2018.

O mapa mental está disposto na forma horizontal representando a fronteira das cidades de Costa Marques (RO) e Buenas Vistas (BO). Os signos estão representados por linhas e figuras geométricas. Possui elementos da paisagem natural: o rio, a água, os peixes, as árvores, sol, nuvens, bem como elementos da paisagem construída: casas e barcos. Há presença de elementos humanos em seu cotidiano.

De acordo com a observação do mapa, a aluna descreve sua visão em relação ao rio que une as duas cidades, suas experiências, as dificuldades, o tráfego e o rio como fonte de sobrevivência, deixando claro sua relação harmônica com a água. A figura das casas retrata a relação afetiva com o lugar, protagonizando a segurança individual sentindo-se parte do lugar em que vive. A cultura local encontra-se influenciada pela travessia de um rio e a problemática que o cerca. Bachelard (1974), em sua obra *A poética do espaço*, enfatiza as imagens emergidas na consciência como produto direto do coração, da alma do ser humano, o que leva o

homem a uma atitude contemplativa diante do espaço e do lugar no qual vive e estabelece relações sociais. Nesse sentido, o mapa descrito mostra o espaço vivido pelo sujeito, suas emoções e situações vivenciadas no cotidiano diário.

### CATEGORIA 3

#### **A fronteira como um rio que separa**



**Análise da Figura 2** – Fronteira de Costa Marques (BR) e Buena Vista (BO) S. 16 ANOS, 2018.

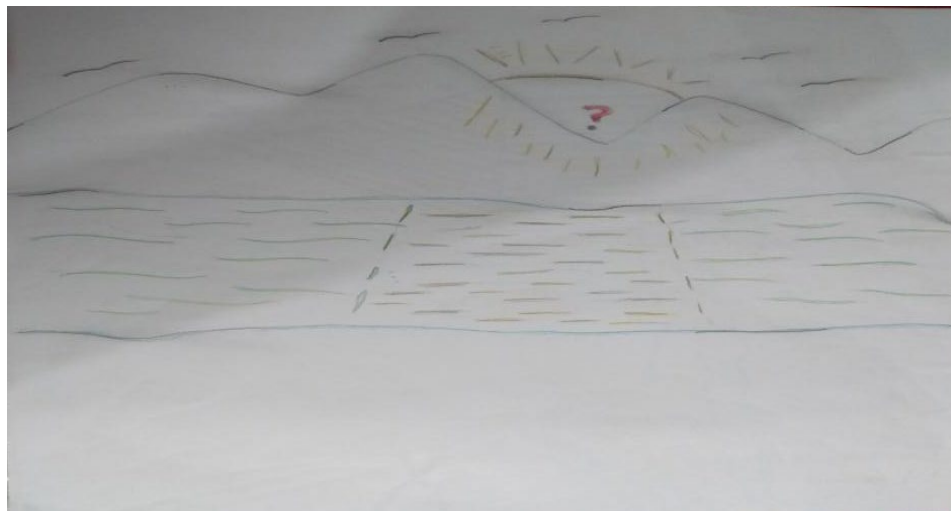
Nessa representação, observam-se figuras geométricas, elementos da paisagem natural: rio, água e terra. Elementos da paisagem construída em casa. Entretanto, não há representação humana. Agambem (2008) diz que quando se trata do empobrecimento da experiência humana na cidade, podemos relacionar com a falta da preservação das raízes culturais, da falta de vivência nos espaços públicos e até com a falta de conservação desses espaços; por isso, os elementos culturais nos desenhos se destacam, demonstrando a importância que cada um atribui a esses símbolos.

Segundo Vygotsky: “o ser humano cresceu num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento” (*apud* DAVIS; OLIVEIRA, 1993, p. 56).

Portanto, o mapa mental interpretado não retrata o isolamento, mas um ambiente seguro, onde a aluna sente prazer em pertencer; contudo, ainda não há uma referência em relação ao local devido sua identidade encontrar-se em construção.

#### CATEGORIA 4

### **Identities and spaces of border subjects**



**Análise da Figura 1** – Fronteira de Costa Marques (BR) e Buena Vista (BO)  
P. 14 ANOS, 2018.

O mapa mental está disposto na forma vertical, os signos estão representados por linhas verticais e horizontais. Possui elementos da paisagem natural: o rio, a água, o sol, pássaros e montanhas, mas não há presença de elementos da paisagem construída pelo homem. Há presença do ícone: ponto de interrogação.

O mapa mental revela o mistério do desconhecido. A presença mais marcante foi a representação do símbolo – um ponto de interrogação.

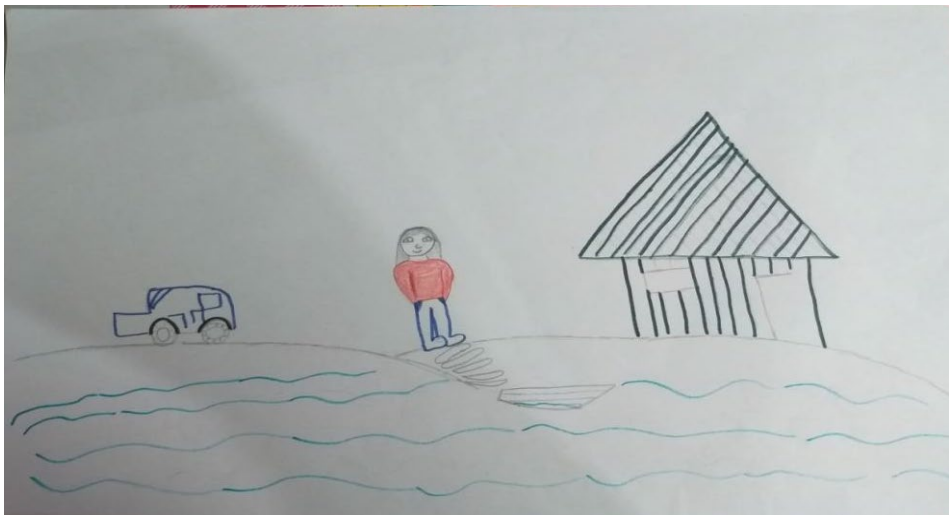
Isso revela que o aluno desconhece o outro lado da fronteira. O uso do símbolo refere-se à necessidade de representar o desconhecido e o desejo de descobrir o outro lado da fronteira. O rio representa o limite que separa as fronteiras, a busca pelo novo.

Dardel (2011) diz que o homem é agenciado pelo ambiente geográfico: ele sofre a influência do clima, do relevo, do meio vegetal. Dessa forma, o meio é um grande influenciador do imaginário, o rio que aparece no mapa vem como esse elo entre as duas culturas, embora um dos lados seja desconhecido e por meio dele a forma de ver a vida.

Nesse sentido, a construção da identidade está relacionada à cultura local e à vida em sociedade. De acordo com Bauman (2005, p. 21-22), “a identidade só nos é revelada como algo inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, um objetivo; como uma coisa que ainda se precisa construir...”.

#### CATEGORIA 4

### **A fronteira e os sujeitos fronteiriços**



**Análise da Figura 2** – Fronteira de Costa Marques (BR) e Buena Vista (BO)  
J. 13 ANOS, 2018.

Na representação acima, o disposto encontra-se na forma horizontal, os signos estão representados por linhas verticais e horizontais. Observam-se figuras geométricas, elementos da paisagem natural: rio, água e terra. Elementos da paisagem construída pelo homem, como casa e carro, e a representação da figura humana (mulher).

A aluna representa o lugar onde vive e sua visão sobre ele. A figura feminina afirma a importância do papel da mulher na sociedade. O carro significa o meio de transporte utilizado para se locomover de uma cidade para outra, segundo informação da própria aluna. O rio representa um elo afetivo com o lugar, parte da construção da própria identidade cultural, enquanto a fronteira é vista como um lugar privilegiado com culturas e tradições diferentes. Segundo Martins (2009, p. 10), “é na fronteira que se pode observar melhor como as sociedades se formam, se desorganizam ou reproduzem”.

Para Tuan (2012), o lugar é impregnado de significados construídos pela experiência, “ele tanto nos transmite boas lembranças quanto à sensação de lar, e a Topofilia é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vívido e concreto como experiência pessoal” (p. 19). Portanto, percebe-se que os sujeitos que habitam na fronteira circulam e se mobilizam com as atividades locais, as fronteiras são vias de entrada e saída, de conhecimento de novas culturas que influenciam na construção da própria identidade.

## **RESULTADOS**

Percebemos, através da análise dos mapas mentais, que a concepção de fronteira apresentada pelos alunos traz consigo muito mais do que a demarcação entre os dois países, trazem sua história, memória, cultura, sentimentos de pertencimento e estranhamento, vivências e identidades. Nas categorias apresentadas nos mapas mentais, podemos



perceber que alunos bolivianos frequentam a escola no lado brasileiro e mantêm uma boa interação e relação de segurança. Isso também ficou evidente nos alunos brasileiros que vêm à fronteira naturalmente e têm impregnados em suas identidades valores, costumes e crenças baseados na cultura local, esta formada pelos dois países. Foi possível observar que alguns alunos resumem a fronteira como o espaço territorial em que vivem, enquanto outros têm uma visual mais ampla, sentindo a fronteira desde as características físicas do lugar e de sua relação com o meio ambiente, dos sujeitos que compõe esse espaço, de cenas do cotidiano na fronteira até como ele se percebe dentro de todo esse processo.

Também foi possível observar a valorização pelo espaço da fronteira como meio de subsistência através da pesca e do comércio, que além de trazer produtos importados com preços acessíveis aos seus moradores, se apresenta como uma alternativa econômica do empreendedorismo individual e coletivo.

Os mapas mentais nos oportunizaram a compreensão da relação das pessoas com o espaço vivido na fronteira e apresentaram imagens dos lugares de convivência social cheios de significados e o dialogismo do espaço com o lugar. Entretanto, mesmo que a grande maioria perceba a fronteira como um local seguro e acessível, também foram representados em alguns mapas mentais o medo, o contrabando de produtos, o tráfico de drogas e armas, o câmbio negro e outros fatos negativos que estão intimamente ligados ao fluxo transfronteiriço. Outro fator que ficou fortemente evidenciado em alguns mapas mentais foi que mesmo tendo nascido em Costa Marques, alguns alunos não conheciam o outro lado da fronteira tendo apenas a visão do espaço físico que liga os dois países. Os Mapas mentais possibilitaram compreender a forma de pensar e interagir na fronteira de Costa Marques com a Bolívia, considerando as vivências, memórias e história dos moradores da cidade. Os mapas mentais são, portanto, uma forma de linguagem e uma perspectiva metodológica que reflete o espaço vivido, valorizando o ser humano como produtor de cultura é capaz de atribuir valores 'e significados' aos objetos apreendidos.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **O que resta de Auschwitz**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril, 1974. Coleção Os Pensadores.
- BAILLY, A. Enseigner les representations regionales, géographie régionale, images mentales. *In: Représenter L'espace*. Paris. Anthopos, 1989.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BUTTIMER, A. **The practice of geography**. Londres: Longman, 1983.
- DARDEL, É. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.
- KOSEL, S. **Mapas mentais dialogismo e representações**. Curitiba: Appris, 2018
- Disponível em: [www.google.com.br/maps/place/Costa+Marques+-+RO,+76937-000/@-12.1069744,64.5805834,141543m/data=06/03/19](http://www.google.com.br/maps/place/Costa+Marques+-+RO,+76937-000/@-12.1069744,64.5805834,141543m/data=06/03/19).
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- RAFFESTIN, Claude. Éléments pour une Problématique des Régions Frontalières. *In: L'Espace Géographique*, n. 1, 1974, 12-18. Paris, 1974.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da Experiência**. Londrina: Eduel, 2013.

## ORGANIZADORAS

### **Adriana Fernandes de Oliveira**

É doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI/FCR) e mestre em Letras – área de concentração em Estudos Linguísticos – pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, RS. Foi professora pesquisadora da Universidade Federal de Rondônia/UNIR entre os anos de 2015 e 2016. É docente da Faculdade Católica de Rondônia/FCR onde integra o grupo de pesquisa em Direitos Fundamentais e Políticas



Públicas na Amazônia. Coordena dois projetos de extensão intitulados “A interface entre a Literatura e o Direito” e “TCC sem neura”; é líder do Grupo de Estudos da Linguagem e Direito - GELD. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Políticas Públicas Educacionais; Documentos oficiais; Língua(gem); Ensino de Língua Materna; Internacionalização do Currículo e Educação Intercultural.

E-mail: [profadriana.fernandes1421@gmail.com](mailto:profadriana.fernandes1421@gmail.com)

### **Eva da Silva Alves**

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali) Dinter com a Faculdade Católica de Rondônia (FCR). Mestre em História e Estudos Culturais pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Porto Velho. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Santo André, Polo de Guajará-Mirim/RO. Graduada em Pedagogia, pela Faculdade Pitágoras Unopar Anhanguera, Graduada em Letras e



Respectivas Literaturas, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Guajará-Mirim/RO. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas

Interdisciplinares Afro e Amazônicos (Gepiaa) e Membro do Grupo de Pesquisa Desafios Socioambientais, Saberes e Práticas na Amazônia da Faculdade Católica de Rondônia (FCR). Livros autorais: *A mãe da seringueira e a onça*; *O cabeça de cuia e a mãe da seringueira*; *Florestas e rios: a encantaria amazônica*; *Reserva Extrativista Rio Ouro Preto: uma história de resistência*; *Vamos pescar um piau? / Shall we go fishing for a piau?*; *O que ninguém inventou?*; *Escrevivências na Amazônia encantada*; *O sonho de Amina de Zazzau do rio Madeira*; *Você e eu somos especiais*. Livros organizados: *Das matas, dos rios e das cidades: culturalidades e historicidades rondonienses*; *Diálogos entre lugares I: educação, literatura e memória*; *Diálogos entre lugares II: língua(gem), educação e literatura*; *Educação, direitos humanos e psicologia: múltiplos olhares*; *Amazonicidade: educação, literatura, filosofia e antropologia*. É sócio-administradora da Temática Editora e Cursos, de Porto Velho, Rondônia.

E-mail: [eva.tematica@hotmail.com](mailto:eva.tematica@hotmail.com).

ISBN 978-65-86431-32-2

E-book



9 786586 431322